

CIDADÃOS ANALFABETOS: PROPOSTAS E REALIDADE DO ENSINO RURAL EM SÃO PAULO NA 1ª REPÚBLICA

ZEILA DE BRITO F. DEMARTINI

da Fundação Carlos Chagas e da FE/UNICAMP

RESUMO

O intuito do artigo é acompanhar alguns aspectos da implantação da rede educacional em São Paulo no primeiro período republicano, chamando a atenção para o fato de que, se os ideais republicanos eram amplos e dirigidos a toda a população, a política educacional adotada naquele período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das residentes em áreas rurais as quais, embora majoritárias, eram justamente aquelas consideradas, na época, como mais avessas à educação escolar.

SUMMARY

The article follows the spreading of the educational system in the state of São Paulo during the First Republic (1889-1930), pointing to the fact that, if republican educational ideals were intended to reach all children, the adopted policies during the period clearly favoured urban populations in detriment to rural ones who, though being the majority, were then considered refractory to formal schooling.

Os ideais republicanos preconizavam e a Constituição da República instituiu: ensino básico gratuito e obrigatório.

Esta era uma reivindicação antiga dos republicanos — já em 1874 a educação popular constava como um ponto fundamental do programa do Partido Republicano¹. No Estado de São Paulo, o liberalismo e o republicanismo encontraram ambiente propício e condições favoráveis para a expansão dessas novas doutrinas. Laerte Ramos de Carvalho (1958) comenta que os republicanos paulistas não esqueceram o papel que a escola deveria representar num regime que realmente fosse a “expressão da vontade popular”, e o Estado de São Paulo preservou em seu texto constitucional os princípios da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Esta era a expectativa de educadores que, como Caetano de Campos, atribuíam grande importância ao Estado no tocante à educação: “A instrução do povo é, portanto, a sua maior necessidade. Para o Governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade” (apud Antunha, 1976, p.47).

Segundo o estudioso deste período, Heládio Antunha, diversas iniciativas de profunda significação marcam, no âmbito educacional, os primeiros tempos republicanos em nosso Estado e vão estabelecer uma primeira fase, que servirá de ponto de referência e de padrão para as reformas posteriores efetuadas na Primeira República (Antunha, 1976, p.47).

De modo geral, a Primeira República manteve, porém, a dualidade de sistemas de ensino originária dos tempos imperiais: o governo federal, preocupado com o ensino superior e secundário, deixava aos estados o ensino primário. Desta forma, os sistemas estaduais de educação se ampliaram em conformidade com os respectivos desenvolvimentos econômicos. No Estado de São Paulo, o ensino encontrou condições propícias a sua expansão. A libertação dos escravos, a imigração, o surto da lavoura cafeeira, ao lado de outros fatores de ordem geográfica e histórica, como os processos de urbanização e industrialização, aceleraram o processo de expansão da rede educacional.

A tarefa a ser empreendida era difícil, pois o sistema de ensino paulista, até a proclamação, era profundamente insatisfatório, em termos qualitativos e quantitativos.

Este artigo pretende acompanhar alguns aspectos da implantação da rede educacional neste primeiro período republicano, chamando a atenção para o fato de que, se os ideais republicanos eram amplos e dirigidos a toda população, a política educacional adotada durante este período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar.

Partia-se do pressuposto de que o obscurantismo da população era o fator preponderante do atraso em que se encontrava a nação (Costa, 1983, p.29), mas, inversamente, deixavam-se os setores considerados mais arreados sempre para momentos posteriores, ou recebendo uma educação diferenciada e inferior à que se propunha para as áreas urbanas (embora residisse na zona rural, neste período, a maior parte da população paulista).

IDAS E VINDAS: LEIS E REFORMAS

Dentre os primeiros problemas que o governo constitucional, instituído em São Paulo após a República, se dispôs a enfrentar sistematicamente, já estava o da instrução pública, o que implicava ter em pauta as questões já apontadas pela Comissão Central de Estatística da Província, em seu relatório de 1887: a falta de pessoal habilitado; a deficiente organização de ensino; a deficiência quantitativa e de condições materiais das escolas; e, segundo afirmava o relatório, a indiferença de uma parte considerável da população em relação às oportunidades de educação formal (Nogueira, 1963, p.409).

As duas primeiras questões — as da habilitação do pessoal docente e da organização do ensino — tiveram sua solução encaminhada com a lei de 1892, que consolidou o ensino normal e reformou o sistema de ensino. De acordo com essa lei, o ensino primário compreenderia dois cursos, preliminar e complementar: o preliminar seria obrigatório para ambos os sexos até a idade de 12 anos e começaria aos 7 anos². Em toda localidade onde houvesse de 20 a 40 alunos do mesmo sexo matriculáveis, haveria uma escola preliminar e onde houvesse menos de 20 de ambos os sexos, seria criada uma escola mista. Nos lugares em que as circunstâncias assim o exigissem, a juízo do conselho diretor, seria criada uma “escola ambulante”. O regulamento de 30 de dezembro de 1892 prescrevia: “nas escolas ambulantes deverá o professor demorar-se em cada um dos pontos dos bairros sujeitos ao seu percurso o tempo preciso para que, reunidos os meninos da vizinhança, lhes dê o ensino do curso preliminar, de modo que nenhum aluno deixe de receber aula com intervalo maior de 8 dias”³.

1 É interessante observar que a propaganda pela instrução escolar e sua divulgação por vários meios vinha sendo feita já há algum tempo, trabalhando neste sentido algumas lojas maçônicas e outras sociedades. Já em 1873 foi inaugurada, por exemplo, a Sociedade Propagadora da Educação Popular (Penteado, 1923, p.34-6).

2 O ensino complementar destinava-se aos alunos que se mostrassem habilitados nas matérias do curso preliminar.

3 Apud Moacyr (1942, v.1, p.141). Previa, ainda, o Regulamento que, “nos lugares onde, por falta de pessoal, não for possível instituir escolas preliminares... serão mantidas, como escolas provisórias, as cadeiras que se acharem vagas, sendo providas de professores interinos”. O programa destas últimas era mais reduzido.

É importante observar que, no item referente à obrigatoriedade do ensino, estipulava-se que a obrigatoriedade não se estendia aos que residissem a uma distância maior de dois quilômetros da escola pública, para meninos, e de um quilômetro para meninas, sendo que todo patrão ou chefe industrial, que tivesse crianças a seu cargo e não as dispensasse durante o tempo necessário ao ensino, ficaria "sujeito à multa referida" (Moacyr, 1942, p.127, 137-8) ⁴.

Embora houvesse abertura para a instalação de escolas também em áreas rurais, sob a forma de preliminares, provisórias, mistas ou mesmo ambulantes, cabe notar, entretanto, que nas provisórias o programa era mais restrito e, nas ambulantes, o professor cada 8 dias deveria repassar pela localidade, sendo o ensino intermitente; além disso, a obrigatoriedade de frequência não atingia os que morassem mais distante. Desta forma, verifica-se a impossibilidade desse sistema educacional atender de maneira uniforme a todos. Ao mesmo tempo, não sabemos quais eram, na realidade, os critérios para a localização das escolas no meio rural, se baseados na distribuição espacial da população, nas necessidades dos professores (localizando-se então em locais de fácil acesso para estes últimos) ou, o que é mais provável, segundo o interesse político em jogo em cada localidade ⁵.

O fato é que em 1893, ao cuidar da aplicação da lei no ano anterior, dizia Cesário Motta: "Não possuímos estabelecimentos de ensino na proporção das necessidades do povo..." (apud Nogueira, 1963, p.411). Também em 1894, o Dr. Artur Guimarães, Diretor da Instrução Pública, indagava: "Na realidade, como obrigar o menino a ir à escola, quando não as temos em número suficiente?" concluindo que "para termos escolas cheias e difundir-se o ensino, precisamos de mestres bons, edifícios próprios. Com tais elementos a obrigatoriedade legal pouco tem que fazer" (apud Moacyr, 1942, v.2, p.16).

A desigualdade de oportunidades educacionais no nível elementar oferecidas pelo Estado, na Capital, nas cidades do interior, nas vilas e na zona rural, era agravada pela falta de professores que, quando existiam, relutavam em ir para os centros menores e para o campo. Já no Relatório de 1894, o Diretor da Instrução mostrava, através de estatística, o problema da falta de professores para as escolas criadas: "ou porque os ordenados sejam diminutos, ou porque falte o pessoal competente, as cadeiras provisórias não têm sido preenchidas" (apud Moacyr, 1942, v.2, p.17).

Em 1899, os inspetores escolares visitaram todas as escolas isoladas e verificaram o grande número — 1377 — de escolas "vagas" (sem professor) comparadas às 1156 "providas", assim como o abandono em que se encontravam, principalmente nos bairros rurais. Ainda neste ano, foi suspenso o funcionamento das escolas ambulantes (organizadas para áreas de baixa densidade demográfica), por terem considerado os inspetores que, das providas, nenhuma delas estava em condições de ser mantida (Moacyr, 1942,

v.2, p.102-5). Mesmo anos depois, 1911, em mensagem ao Congresso Legislativo, o Presidente do Estado referia-se ao desenvolvimento do ensino nas cidades e vilas, porém lamentava o que ocorria nas "zonas do interior", onde o atraso era "considerável e vexatório", fazendo notar a relutância dos professores em irem para os bairros... (Nogueira, 1963, p.414).

Mas notava-se também, já neste período, a preocupação com o êxodo do campo, e a escola é vista seja como um dos elementos que o provocavam, seja como meio de evitá-lo. Silvio de Andrade Maia, que em 1914 publicou *As escolas rurais e o êxodo dos campos*, chamava a atenção para este fato: "O coalho, dia a dia mais crescente, de desempregados que esperam todas as tardes, anciosos, na Praça Antonio Prado, pela saída do 'Diário Popular', é uma prova eloquente da nossa afirmação". E, a seu ver, "a culpa inteira cabe à educação (...): das escolas às academias, só nos ensinam a desamar, só nos ensinam a odiar o campo"... "As nossas Escolas Rurais, por exemplo, modeladas como actualmente se acham, constituem um dos principais factores do êxodo dos nossos campos (...). A escola, ensinando ao pequeno camponez umas tinturas de pessimos conhecimentos, deu-lhe um tolo orgulho, despertando-lhe repugnância pelo solo (...). Não faria a escola uma qbra de caridade, si conseguisse provar aos coloninhos a illusão, a insensatez de quererem trocar a tranquillidade do campo pela febricidade das fábricas, mostrando-lhes que a degenerescência persegue e estigmatiza, de preferência, os operários?" (Maia, 1914, p.14-5, 25-6) ⁶.

Passavam os anos, mas a situação pouco se alterava; em 1916, em mensagem ao Congresso, o Presidente do Estado dizia, a respeito do ensino primário: "ministrado pelos grupos escolares e pelas escolas isoladas, o ensino aproveita à grande massa das populações urbanas, mas não alcança suficientemente as rurais" (apud Nogueira, 1963, p.414).

Como constatou Oracy Nogueira, a política educacional do Estado se orientava, desde o princípio do século em curso, no sentido de oferecer um ensino

4 Também há referências às mudanças decorrentes das leis deste período no artigo de E. Goulart Penteadó (1923).

5 Este aspecto foi por nós examinado em alguns estudos, baseados em história oral. Ver, especialmente, Demartini et al. (1984) e Demartini (no prelo).

6 A idéia de que a escola rural deveria funcionar como meio de fixar o homem no campo vai ganhando adeptos com o passar do tempo. Assim, em 1926, Almeida Júnior afirmava: "A nossa escola rural, por exemplo, deveria fixar o indivíduo no meio rural, e não prepará-lo, como é comum, para fugir do campo e vir recolher-se à cidade. Isto não se conseguirá enquanto a escola rural for o que é: ensino teórico, num cubículo desajeitado, e por professor sequioso de voltar à cidade" (apud Azevedo, 1957, p.52). Desta forma, surge nos documentos que consultamos a observação de que o ensino no meio rural tinha utilidade para o roceiro, mas uma utilidade que não era reinvestida no campo, servindo antes como um meio de fuga.

elementar mais longo e mais eficiente na capital e nas cidades, onde as escolas isoladas foram progressivamente substituídas por grupos escolares, com prédios, material didático e pessoal docente mais adequado, e onde se ministrava um curso de quatro anos; um ensino intermediário nas sedes de distritos e nos bairros mais populosos, através de escolas reunidas, onde o curso era de três anos; e um ensino mais precário, na zona rural, através de escolas isoladas, com um curso de dois anos (Nogueira, 1963, p.411).

Algumas medidas foram tomadas no sentido de se expandir o sistema educacional no campo, mas a preocupação maior nestes casos geralmente era a presença "ameaçadora" do colono imigrante, a necessidade de assimilá-lo, e não a escolarização em si, para toda a população rural. As Leis 1 185, de 16 de dezembro de 1909, e a 1 579, de 19 de dezembro de 1917, que criavam, respectivamente, 30 e 50 escolas rurais para servirem aos centros agrícolas, foram elaboradas neste sentido⁷. Esta também era a preocupação da Secretaria da Agricultura que, nessa época, por intermédio do Patronato Agrícola, estabelecia escolas com o intuito de educar os filhos de imigrantes, procurando seguir o mesmo regime, ensino e disciplina adotados nas escolas isoladas do Estado; no ano de 1917, as escolas do Patronato somavam 68, funcionando em núcleos coloniais e fazendas, ministrando a instrução primária a 3.647 alunos (Anuario... 1917, p.132).

A preocupação com a educação do imigrante no meio rural era evidente nos pronunciamentos dos encarregados da educação no Estado de São Paulo; os trechos que transcrevemos são muito claros a este respeito: "Bem avisado andou o Sr. Dr. Secretário do Interior que, de mãos dadas com o Congresso, estabeleceu na nossa legislação escolar as chamadas escolas ruraes, cujo provimento, independente de formalidades burocráticas, pode ser feito imediatamente, nas zonas ruraes, onde vive, aglomerada, uma população estrangeira que precisa ser, quanto antes, assimilada ao nosso meio (...). De 1827 até hoje, entraram do estrangeiro em São Paulo, para arrotear suas terras, impulsionar suas fábricas e povoar suas cidades, 1.823.293 imigrantes, analphabetos, na sua quasi totalidade (...). A educação, pois, do imigrante, sobre ser uma questão pedagógica, é ainda e mais um problema social de máxima importância para o nosso progresso econômico e aperfeiçoamento moral, problema cuja resolução compete ao perseverante trabalho das nossas escolas (...). Os [imigrantes] que se aboletam nas cidades facilmente se matriculam nas escolas diurnas, quando menores, e nas nocturnas, quando adultos, aprendendo, numas e noutras, a falar a nossa língua e recebendo noções elementares de arithmética, geographia e história pátria; os que se estabelecem nos campos e nas fazendas, distantes dos centros urbanos, vivem, crescem e prosperam na completa ignorância da língua, do meio, dos usos e costumes, dos nossos recursos, inteiramente estranhos à vida social e política do

país que lhes dá hospitaleiro agasalho e fartura" (Anuario... 1917, p.129,131).

Também em 1916 houve várias sugestões de autoridades educacionais da época para garantir a nacionalização do ensino no meio rural: formação específica de professores para as escolas rurais, adaptação do ensino às peculiaridades das zonas agrícolas, planos para a formação de um "patrimônio escolar" e para extinção do analfabetismo, especial importância a ser atribuída ao ensino da língua pátria, educação moral e cívica, educação física etc. (Anuario... 1918, p.284-5).

O colono imigrante foi a solução econômica encontrada para a agricultura paulista, mas constituía, ao mesmo tempo, um "perigo nacional", do ponto de vista político. E, nesse caso, a escola era vista por muitos como uma forma de atenuar este perigo.

Mas, mesmo nesses casos em que a criação de escolas era considerada problema urgente e fundamental, sua implantação nem sempre realmente se efetivava. Um exemplo é o que ocorreu com as 30 escolas criadas pela Lei de 16 de dezembro de 1909: foram alocadas e providas somente duas. Desse modo, as preocupações permaneciam, em muitos casos, teóricas.

Os dados disponíveis em anuários de ensino do período em questão não são suficientes para se ter uma visão exata da situação do ensino no meio rural, pois geralmente não estão organizados por localização das escolas e das matrículas; mas permitem visualizar alguns aspectos de sua precariedade. Assim, sabe-se que, de 1909 a 1912, as escolas isoladas de sede de município e de bairro tiveram a seguinte distribuição:

TABELA 1

Distribuição de escolas isoladas segundo a localização
Estado de São Paulo, 1909-1912

Ano	Sede		Bairro		Total	
	N	%	N	%	N	%
1909	724	54,31	609	45,69	1.333	100,00
1910	667	56,76	508	43,24	1.175	100,00
1911	632	59,01	439	40,99	1.071	100,00
1912	664	55,70	528	44,30	1.192	100,00

Fonte: Anuario do Ensino 1911/1912, p.576.

O que se pode notar por estes dados é que o número de escolas isoladas de bairro era inferior ao de escolas isoladas em sedes municipais, onde havia em maior número grupos escolares, embora neste mesmo período a população residente fora das sedes fosse largamente predominante.

O funcionamento destas escolas era precário, segundo as observações feitas por Sílvio de Andra-

⁷ Já em 1895 encontra-se no Relatório do Secretário do Interior a preocupação com esse problema. Ver Moacyr (1942, v.2, p.37).

de Maia, que visitou escolas de bairro do interior: "É mais fácil, crê, leitor amigo, encontrar o demônio no céu que o professor na escola. A escola há um anno está fechada, sem mestre; este, agora, pediu licença, há três dias não vem; são duas horas, e elle já disparou para a cidade. Em uma Estação vizinha da capital, a escola pública, com professor em exercício, funciona com tal irregularidade, que a maioria dos paes, brasileiros todos, para poderem dar instrução aos filhos, mantem, a expensas próprias, uma escola particular! Presentemente, 2.473 cadeiras acham-se vagas no interior" (Maia, 1914, p.18). Além de chamar a atenção para a mobilidade dos professores que, a seu ver, impossibilitava a educação, havia observações sobre as condições materiais em que funcionavam: "As nossas escolas de bairro, geralmente, funcionam em salas acanhadíssimas, mal arejadas e pessimamente iluminadas (...). As escolas de bairro tão pouco possuem o indispensável material escolar. Os alunos e os professores não gosam do necessário conforto" (Maia, 1914, p.24)⁸.

A evolução do número de grupos escolares e de escolas isoladas no período de 1898 a 1920 (Quadro 1)⁹ também indica que o número de grupos escolares foi sendo elevado de ano para ano, passando de 38 em 1898 para 197 em 1920, o que indica um crescimento de cerca de 418% sobre o ano base; as escolas isoladas, contudo, tiveram crescimento inferior — passando, no mesmo intervalo, de 1.150 para 1.690 — portanto de apenas 46% sobre o ano base, crescimento que ainda se apresentou oscilante; isto é, em vários pontos da série se verifica que o número de escolas de um ano era inferior ao do ano anterior.

No que diz respeito à situação vista através da evolução das matrículas nestes dois tipos de escolas (Quadro 2) no período de 1907 a 1921, pode-se notar que as matrículas nos grupos escolares foram sempre crescentes (exceção para o ano de 1916); nas escolas isoladas, as matrículas não oscilaram segundo o número de escolas e apresentaram de modo geral um crescimento constante, embora inferior ao dos grupos escolares, decrescendo contudo no período da Primeira Guerra Mundial, de 1917 a 1919, mas voltando com um número bem mais elevado de alunos em 1921, provavelmente por influência da Reforma de 1920. Os dados mostram que, mesmo em anos em que houve decréscimo no número de escolas isoladas (1910 a 1912, por exemplo), a matrícula nestas escolas continuou crescendo, podendo-se dizer que a procura de escolarização por parte da população era superior mesmo à expansão da rede escolar: esta passara de 100 para 142 no período de 1907 a 1921, e a matrícula de 100 para 234⁹.

Em 1921 as escolas isoladas distritais e rurais representavam cerca de 70% do total das escolas isoladas do estado (os outros 30% eram de isoladas urbanas). As escolas isoladas rurais existiam também em maior número nas regiões mais antigas do estado (Quadro 3).

A primeira tentativa de se atender de modo especial, e através de medidas de caráter mais amplo,

o ensino no meio rural parece ter ocorrido somente em 1920, quando da reforma de ensino no estado, por Antônio de Sampaio Dória. Segundo Sud Menucci (1932, p.62-3), "dado o balanço, pelo recenseamento escolar de 1920, verificou o governo que, das 650 mil crianças apenas uma terça parte freqüentava as escolas... Criar escolas necessárias era impossível, importariam num gasto para além das forças do Estado. Criar mais algumas apenas era uma saída e não solução(...). A solução só podia ser esta: diminuir os annos de obrigatoriedade escolar e, portanto, o número de annos de curso primário. O Estado estava deante de um dilemma fatal: ou dar muito a poucos ou dar pouco a todos. O governo de São Paulo não hesitou e, corajosamente, rompendo com as tradições comodistas que nos vinham desde o Império e apesar da gritaria que se levantou de todos os lados, optou pela segunda solução (...); desde que o Estado é compellido, pela lei-básica, a bastar-se a si mesmo, era inadiável por um paradeiro ao mal que, de anno para anno, agrava a economia nacional...".

Desta forma, pretendia-se expandir o atendimento à população, principalmente da zona rural, que era a mais marginalizada pela rede escolar. Reconhecia-se assim explicitamente o que observamos através da análise dos dados numéricos: em matéria de educação, a demanda era muito superior à oferta, principalmente na zona rural. Neste ano, as escolas isoladas urbanas totalizavam 491, enquanto as distritais e rurais, 1.106 escolas (Anuario... 1920/1921, p.108 — ver Quadro 3).

O Decreto n.º 3356¹⁰ de 31 de maio de 1921, tratando das escolas isoladas, dizia no artigo 94: "As escolas isoladas passarão a ter um typo único de dois annos de curso, localizadas pelo Governo de acordo com os núcleos de analphabetos (art. 14 da Lei 1750)". E no artigo 95: "As escolas isoladas são classificadas em urbanas e ruraes. § 1.º — São Urbanas: a) as escolas do município da Capital; b) as da sede de outros municípios, situadas em logares sujeitos a imposto predial urbano; c) as da sede dos districtos de paz; § 2.º — São ruraes as demais escolas isoladas." No artigo 122, onde se estabelecia o período letivo das escolas, havia um parágrafo estipulando: "Nas escolas ruraes, segundo as necessidades locais, a juízo do Governo, as férias coincidirão com a época da colheita principal". Este Decreto

* Os Quadros aparecem em anexo, no final do artigo.

8 Também segundo E. G. Penteado (1923, p.334), mesmo com as melhorias criadas depois da República, muitos professores continuavam pagando pelo uso da sala de aula.

9 Os dados obtidos no recenseamento escolar de 1920, por outro lado, mostravam que, do total de 636.114 crianças entre 6 e 14 anos de idade, no Estado, apenas 29,4% freqüentavam escolas e, dessas, mais de um quinto não sabia ler e escrever (Penteado, 1923, p.338).

10 Regulamenta a Lei 1750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública no Estado de São Paulo, onde, no Título VIII — Das Escolas Primárias, artigos 94 e 95, se trata das escolas isoladas.

ainda previa, no artigo 9.º, que "São obrigadas às matrículas e à frequência escolar, gratuita, as crianças de 9 a 10 anos de idade, sendo facultada, nas vagas, a matrícula às de outras idades" (Anuário... 1920/1921). O ensino primário foi reduzido a dois anos, nas escolas urbanas e distritais, e a faixa de escolarização, à de 9 e 10 anos. Ainda mais: a Lei 1750 suprimiu as distinções entre professores normalistas secundários, primários e complementa-ristas, de modo a facilitar o provimento das escolas.

Visando tornar mais eqüitativa a distribuição dos recursos educacionais, a legislação deste período procurou impor ao professor um estágio na zona rural, como condição para nomeação em escola urbana¹¹.

Entre as autoridades escolares, as críticas às escolas existentes também eram freqüentes nesta fase; falava-se no funcionamento deficiente das escolas isoladas de distritos e da zona rural, a obrigatoriedade de ser a escola num mesmo lugar sempre (não acompanhando a mobilidade da população) e não haver obrigatoriedade para o ensino, que seria o motivo principal desta deficiência. Também se criticava o fato de os professores das escolas isoladas rurais receberem menos que os de escolas isoladas da cidade ou do distrito, o que estaria levando os que tinham um ano de roça a reivindicar nomeação para uma escola urbana. Outro aspecto criticado era a instalação material da escola: "Se lhe faltar a pomposidade do prédio, tenha, ao menos, carteiras e armário, mesa e cadeira, quadro negro e o mapa do Brasil, horário e um relógio" (Anuário... 1920/1921). Na reforma realizada em 1925¹², foi restabelecida a desigualdade entre grupos escolares e escolas isoladas, mantendo-se a obrigatoriedade do ensino, para as crianças de 7 a 12 anos, analfabetas, residentes dentro de um raio de dois quilômetros da escola mais próxima; o ensino primário, gratuito e

obrigatório, entretanto, passou a ser de quatro anos nos grupos e, de três nas escolas reunidas e isoladas¹³. Os dados disponíveis para 1925 (v. Tabela 2) também indicam que a situação de precariedade de rede escolar na zona rural persistia, tendo mesmo ocorrido uma redução no número de classes existentes: comparando-se com o número de classes rurais em 1921, nota-se um decréscimo de 86 unidades no total do estado. As classes de escolas isoladas rurais representavam, neste ano de 1925, apenas 17% do total das existentes na rede do Estado.

As discussões e debates que se sucederam a partir de 1925, entre os educadores, sobre o número de escolas normais e de professores diplomados, mostram como o ensino no meio rural se configurava em problema bastante específico no sistema educacional mais geral, apontando para contradições palpáveis. Assim é que, enquanto muitos falavam do número excessivo de escolas normais, outros mostravam que havia dificuldades para provimento das escolas rurais afastadas dos locais mais populosos ou situados em lugares de difícil comunicação. O estado tinha professores diplomados em excesso para sua rede escolar, mas não dispunha de mestres que aceitassem a regência das escolas rurais. A própria Lei 2095 de 1925, que determinou a extinção de escolas normais com menos de cem alunos, estabeleceu também que, para as escolas rurais de lugares mais afastados não escolhidas por candidatos diplomados, o governo poderia nomear, interinamente, professores leigos (Tanuri, 1973, p.220-30). Em 1926 foram providas 135 escolas simplesmente com leigos.

Em 1927, nova reforma da instrução pública foi introduzida, pela Lei 2269, de 31 de dezembro de 1927, com o objetivo fundamental de expandir o ensino primário. Alegava-se então que não havia professores diplomados em número suficiente para preenchimento das vagas nas escolas rurais, e que era necessário reorganizar o ensino, de modo a resolver o problema do analfabetismo. As observações contrariavam, pois, as afirmações de 1925. Desta forma, colocava-se, na formação rápida de um professorado numeroso, o cerne da solução do problema do analfabetismo na zona rural; a consequência foi a redução, determinada pela Lei, na duração do curso normal e o reconhecimento de escolas normais livres.

TABELA 2

Distribuição percentual do número de classes, por tipo de escola, segundo a zona, no Estado de São Paulo, 1925

Zonas	Tipo de escola				
	Grupo escolar %	Escola reunida %	Escola isolada provida		Total %
			Urbana %	Rural %	
1.º	72,51	6,57	7,82	13,09	100,00 (N = 1968)
2.º	59,71	14,47	2,53	23,28	100,00 (N = 1340)
3.º	57,71	25,93	2,67	13,68	100,00 (N = 1608)
4.º	47,08	22,62	7,13	23,16	100,00 (N = 1079)
Total	61,11	16,74	5,13	17,01	100,00 (N = 5995)

Fonte: Anuário do Ensino 1924/1925, p.181.

11 Neste sentido encontram-se o Decreto n.º 3.205, de 29 de abril de 1920, e o Decreto n.º 3.858, de 11 de junho de 1925 (São Paulo, 1940a, p.88 ss.; 1940b, p.296 ss.).

12 Pela Lei 2095, de 24 de dezembro, que aprovou com modificações o Decreto n.º 3.858, de 11 de junho do mesmo ano.

13 Ainda em 1925, o Congresso Nacional autorizou o Governo Federal a cooperar na difusão do ensino primário, que aprovou uma lei visando basicamente o ensino rural. Segundo esta lei, a União pagaria diretamente os vencimentos dos professores primários e se encarregaria da inspeção. Os estados forneceriam escola, material escolar e residência para o professor e aplicariam 10% de sua receita na instrução primária e normal. Mas, segundo Carneiro Leão, o decreto permaneceu no papel (Leão, 1942, p.23-35).

Também houve redução na duração do curso primário das escolas rurais, de três para dois anos, e a limitação da obrigatoriedade escolar que passou a atingir apenas o grupo etário de 8 a 10 anos (apud Tanuri, 1973, p.232). Mesmo na época, muitos especialistas procuravam mostrar que a redução do curso normal e a equiparação das escolas normais livres não eram medidas indicadas para resolver o problema do provimento das escolas primárias nas zonas rurais mais afastadas, sugerindo que para tanto fossem criadas escolas normais rurais, que muitos educadores já haviam sugerido em inquérito realizado em 1926. Tal solução não foi entretanto adotada, e a reforma foi aceita tal como se apresentava. Essa reforma também previa a nomeação de leigos para as escolas rurais não pleiteadas por professores diplomados, medida que estava em desuso no estado desde os meados da década de 10, quando começaram a se formar as primeiras turmas das escolas normais criadas em 1911 e 1912. No espaço de um ano, foram então providas 2.012 classes, sendo 889 por normalistas diplomadas e 1.123 por leigos (Tanuri, 1973, p.269). De modo geral, pode-se portanto afirmar que não houve, durante a década de 20, uma política sistemática de atendimento aos problemas do ensino primário no meio rural.

Como observou Fernando de Azevedo (1923), essas reformas, como a de 1920, não traduziam uma política orgânica traçada pelas elites governamentais, mas antes as tendências pessoais de educadores determinados, que agiam por sua própria conta, orientando no sentido das idéias novas as suas iniciativas, a que sucediam contra-reformas de volta ao passado. Assim, os governos, incapazes de fazer sua própria política, e recusando-se a fazer a política dos reformadores, preferiam nada alterar, nesta ou naquela direção; de concreto, excetuando-se talvez a Reforma de 1920, nada se fizera pela implantação e expansão do ensino primário no meio rural.

ADMINISTRADORES: OPINIÕES

De fato, a análise da posição de administradores e educadores durante este período mostra que suas opiniões eram muitas vezes divergentes, evoluindo em sentidos diversos em vários momentos. Muitos falavam das deficiências do ensino no campo, mas quando se tratava de propor medidas concretas, alguns consideravam que era melhor tratar primeiro do ensino no meio urbano; e aqui as justificativas eram variadas. Alguns documentos exemplificam claramente esta posição, que persistiu até o final deste período. Através de relatórios dos Secretários do Interior, por exemplo, verifica-se, no do Dr. Dino Bueno (1896-1897), no item a "má distribuição das escolas", segundo sua categoria, a afirmação: "ao passo que há municípios, em que as escolas nenhum professor normalista contam, sendo porisso impossível a execução do programa do ensino preliminar, outros há, em que professores normalistas ocupam

escolas de bairro, ficando as das sedes dos municípios a cargo dos professores intermédios ou interinos, que não possuem habilitação legal para o desenvolvimento completo do aludido programa". Sugere-se assim que "seria preferível que, divididas as escolas em urbanas, suburbanas e rurais, com seus distritos bem definidos, atendendo às condições do meio em que cada uma delas iria funcionar, não pudessem as primeiras ser declaradas provisórias nem providas por professores não-normalistas e exigindo-se, para o provimento das demais, habilitações de acordo com os programas que fossem adotados" (apud Moacyr, 1941, v.2, p.58). Nota-se aqui uma preferência pelo melhor ensino nas zonas urbanas. Este aspecto também transparecia já nas sugestões do Inspetor Geral em 1900, segundo o qual "as escolas isoladas oficiais deviam ser as que se acharem compreendidas no perímetro das cidades e vilas, que estejam vagas ou providas por professores normalistas, complementaristas ou habilitados..." enquanto "as atuais escolas preliminares ou intermédias que se acham providas fora do perímetro urbano das cidades e vilas deverão ser consideradas como escolas subvencionadas" e, assim, ter o programa das escolas provisórias, portanto, mais restrito (apud Moacyr, 1942, v.2, p.112-4).

Em 1917, Oscar Thompson afirmava: "Quanto à pedagogia social, precisamos convir que a educação, no Estado, não pode ter os mesmos moldes e fins absolutamente idênticos em toda a parte, devido à sua grande extensão territorial. A da zona urbana, mais esclarecida e mais exigente quanto à extensão do ensino, requer melhores e mais aperfeiçoados aparelhos escolares. Pode dizer-se que ella está feita, porque não há localidade, em São Paulo, que não tenha, segundo a sua importância, um ou mais Grupos Escolares, ou, simplesmente, escolas(...). A educação, ahi, apresenta, pois, uma outra feição pedagógica, diferente da do povo que habita a zona marítima e o chamado Norte de São Paulo, cuja população rural, constituída quase exclusivamente de descendentes de caboclos que se dedicam ao amanho da terra, precisa ter escolas que cuidem, primordialmente, de afastar as causas de seu abatimento moral; levantar-lhes o caráter; dar-lhes hábitos de trabalho e fazer a propaganda dos novos processos de agricultura" (Anuario... 1917, p.9). Reconhecia, assim, explicitamente, o privilegiamento das escolas urbanas e o ensino diferenciado e inferior a ser ministrado à população rural.

Em 1925, Almeida Junior fazia considerações como: "No ensino primário, a maior falha é quantitativa. Quando em quase toda a parte a criança tem escola durante 5 a 7 annos, nós apenas lh'a facultamos pelo espaço exíguo de 2 a 4 annos(...). Tínhamos, ao que se diz, quatro annos para as crianças da cidade e nada para as da roça. Tentou-se adaptar a justiça de Salomão: repartir esse total em dois pedaços sem vida, prejudicando-se os da cidade, sem favorecer os da roça(...). Não nos esqueçamos, porém, de que, na luta pela vida, aos da cidade o ensino

escolar é mais necessário e o mínimo de três anos talvez insuficiente" (apud Azevedo, 1957, p.52 ss.).

Persistiu, portanto, durante o período da 1.^a República, principalmente entre os especialistas e encarregados da educação, a idéia de que o homem do campo não precisava de escolaridade nos mesmos níveis que o da cidade, mais "necessitado" dela. É certo que, contra estes, se colocavam educadores como Alberto Torres, Fernando de Azevedo, Renato Jardim e outros, que pleiteavam uma instrução adequada para todas as camadas da população rural. Encontravam-se nesta mesma posição geralmente aqueles ligados ao ensino agrícola, para os quais a formação dos agricultores, baseada em informações científicas, era fundamental para o desenvolvimento agrário; porém, não eram numerosos, nem estavam geralmente em postos de mando.

O CABOCLO: "INDOLENTE"

Neste quadro geral, a idéia que se formulava em documentos sobre a população rural nacional e seu relacionamento com o sistema educacional existente não poderia ser outra: partia-se do pressuposto, como se fosse fruto de observações diretas, de que era uma população indolente, atrasada, que não compreendia as vantagens da escola para si e para os filhos. Também, a este respeito, alguns exemplos são interessantes. No Anuário do Ensino de 1911/1912 há uma seção referente às Escolas Isoladas, onde se discutiam os problemas criados pelas classes anexadas; aí se observava que a frequência dos alunos não era satisfatória, pois "é notório que estes, em geral pertencentes às classes desfavorecidas de fortuna, roubem à escola o tempo que lhes falta, para auxiliar os paes no trabalho...".

Em 1917, Oscar Thompson, como já se viu, afirmava que a educação era necessária para "reerguimento moral dos caboclos". Neste mesmo ano, o relatório da Diretoria do Ensino dizia: "A educação do caboclo e de seus filhos é, a nosso ver, muito mais difícil e complexa do que a do imigrante. O caboclo, inteiramente avesso à escola, não compreende a vantagem della para si nem para seus filhos (...); não tem aspirações nem conforto de espécie alguma; tira dos elementos da natureza, com grande facilidade, tudo quanto é necessário à sua pouca subsistência, o que o torna desambicioso (...). As escolas que se destinarem ao caboclo e a seus filhos, afim de preencherem os seus fins, precisam ter uma organização toda especial. Seu principal escopo não será o trato do livro, mas a sua regeneração moral, o levantamento de suas forças, o desenvolvimento de qualidades latentes, que elle as tem, mas sopitadas pelo descaso e abandono em que tem vivido (...); devem ter uma função profundamente regeneradora" (Anuário... 1917, p.145-6). No relatório de 1921 também constava: "Os meninos por si só não procuram a escola; e os pais occupam-nos em coisas insignificantes, mas que determinam uma

série longa de faltas e, por fim, a eliminação" (Anuário... 1920/1926, p.283).

O que é preciso destacar é que estes que assim pensavam não apresentavam em suas formulações dados concretos que as justificassem. As informações que conseguimos coletar sobre situações específicas levam a crer que a imagem que veiculavam sobre a população rural não correspondia à que foi várias vezes constatada, desde anos muito anteriores, para estes casos. Assim, no início do período republicano, em 1899, no relatório do Dr. José Pereira de Queiróz, Secretário do Interior, a respeito das "escolas mixtas", se afirmava: "correspondem em grande número de casos às necessidades do ensino nos centros agrícolas, e pontos onde a população é pouco densa. Além de outras vantagens, têm a de ser dirigidas por professoras que comumente são mais zelosas e assíduas no cumprimento de seus deveres. Raríssimas foram as escolas mixtas visitadas pelos inspetores de frequência diminuta" (apud Moacyr, 1942, v.2, p.105).

Em 1902, o jornal *Correio do Sertão*, ao iniciar sua publicação em Santa Cruz do Rio Pardo, traz em suas observações sobre a instrução popular algumas informações valiosas. Nos sete artigos que se escreveram sobre o tema, o que ressaltou foi a deficiência (quase inexistência) da rede escolar nos municípios que compunham a comarca em pauta e a reivindicação da criação de pelo menos um grupo escolar no local. O importante é que as justificativas para tanto não eram feitas considerando-se algum suposto "progresso" urbano, mas justamente a expansão da agricultura na área; a reivindicação era feita em nome de toda a população que, segundo o articulista, tinha sua aspiração maior no estudo dos filhos. Alguns trechos destes artigos são elucidativos:

"Mas... (entre parenthesis) é pouco o número de 4 mil indivíduos que estão crescendo neste sertão, sem aprenderem a ler e escrever e que, daqui amanhã, serão outros tantos CIDADÃOS ANALFABETOS da República? É isso honroso para este paiz e particularmente para o Estado de São Paulo? Não por certo. E, entretanto, muito se tem despendido com a instrucção pública neste estado, gastando-se rios de dinheiro com a educação da mocidade, mas dessa mocidade que não teve a desventura, a infelicidade de nascer e crescer no sertão! (...) E lembrarmo-nos depois de tudo isto que é justamente o sertão um dos factores principaes do progresso deste estado; que elle (o sertão) muito tem contribuído nestes últimos tempos para esse estado de prosperidade em que se acha o tesouro público(...). E talvez achem ainda que não temos razão! (...) Em artigos subsequentes, porém, quando tractarmos do desenvolvimento que tem tomado a lavoura desta zona, da sua abundante producção, do augmento considerável de nossa exportação, procuraremos provar que a creação de um grupo escolar que reclamamos dos poderes públicos não é um favor que pedimos, pois que Santa Cruz do Rio Pardo, e com ella toda a zona que a circunda, tem direito de possuir um estabelecimento de ensino nas condições que as

nossas necessidades o exigem" (Correio do Sertão, (2) p.1).

Na edição seguinte do mesmo jornal, o autor justificava a reivindicação apresentando dados sobre o desenvolvimento da lavoura na região, e sobre a contribuição anual que daí provinha para os cofres do tesouro do Estado. Reiterava sempre que a criação de um grupo escolar era um direito que lhes assistia. "É pois, preciso convir de que não pedimos uma couza a que não temos direito"¹⁴. Em nenhum trecho destes artigos havia indicação de que houvesse algum pai, mesmo da zona rural, contra a criação de escolas; pelo contrário, afirmava-se que as 4.000 crianças em idade escolar "não frequentam escolas porque não as temos". Nos trechos que foram reproduzidos da carta de um assinante de Salto Grande do Paranapanema, as mesmas posições são defendidas; havia também informação de que, neste último município, só havia 3 escolas mantidas pela municipalidade, sendo necessário abrirem-se outras, "para receberem os alunos que são recusados por aquelas" (Correio do Sertão, n.ºs 6 e 8, p.1). E é preciso não esquecer que a população referida nestes artigos era voltada predominantemente para as atividades agrárias.

Em 1914, Silvio Maia notava: "é certo serem filhos de brasileiros, moradores nas redondezas, a maioria dos poucos alunos das nossas escolas de campo", acrescentando que a "vontade de instruir os filhos" era "pronunciada nos nossos caipiras"; e explicava que a atração pelas escolas se ligava ao "seu exagerado pendor, desde verdes anos revelado, pelo funcionalismo e pelas carreiras liberais" (p.16).

Em 1916, o Dr. J. Papaterra Limongi, numa posição crítica aos que atribuíam ao caboclo a característica de "indolente", publicou interessante relato sobre visita feita, no município de Tremembé, à Trappa Maristella, cujos colonos eram todos caboclos, com exceção de duas famílias estrangeiras: "Actualmente, os serviços que podem ser apreciados na Trappa são o do arado e o do beneficiamento(. . .). Oitenta famílias de caboclos praticam os mistéres agrícolas na lavoura do arroz. Na outra fazenda que os Trappistas possuem, contígua à de arroz, e onde estão formando cento e cinquenta mil pés de café, estão localizadas cerca de cinquenta famílias, também de caboclos. São algumas centenas de pessoas redimidias ao embrutecimento e à miséria; algumas centenas de 'incapazes' que fazem todo o movimento de duas grandes propriedades modernas, arroteando nada menos de trezentos e cinquenta hectares de arroz (. . .). Quinhentos caboclos 'indolentes' já se reuniram para a colheita nas várzeas do Byrisal: quinhentas refutações de um preconceito. Esse meio milhar de homens, e com elles outras centenas de trabalhadores válidos, resistentes, incomparáveis, vivia por aí à lei da natureza, segregados da comunhão de seus patrícios, totalmente desprezados da avaliação da mão de obra agrícola, como se se tratasse de bichos do mato. Ninguém contava com esses homens. Porque a decadência das grandes fortunas os tinha atirado à miséria, reduzindo-lhes progressiva-

mente a alimentação — eram 'degenerados'. E porque não tinham trabalho — eram 'indolentes'. Foi preciso que um punhado de estrangeiros viesse estabelecer-se naquella região, para que se visse de quanto eram capazes aquelles párias. (. . .) O trabalhador nacional é sujeito às mesmas causas de decadência que diminuem a actividade do estrangeiro; e, como este, prospera ou decae, segundo as condições que se lhe proporcionam" (Anuario. . . 1917, p.146-9).

Para a verificação da situação entre os sitiantes "nacionais", achamos interessante transcrever aqui algumas observações extraídas de um romance autobiográfico que rememorava fatos e aspectos da vida rural em zona de sitiantes do Estado de São Paulo, no início deste século. O autor, Thales de Andrade (1967), relatou nele os acontecimentos de sua infância, passada provavelmente nas cercanias de Piracicaba, no bairro de Capão Bonito, área onde predominavam pequenas e médias propriedades. Neste bairro, apontava a existência, além do armazém e da capelinha, da escola pública. Os relatos do autor mostram que a escola era bem recebida pela população local; o dono do armazém, por exemplo, cedia uma sala para as aulas e dava a sala varrida e espanada, todos os dias, sem cobrar qualquer aluguel. A limpeza e organização encontradas na escola rural também foram destacadas; desse modo, o menino que contava a história reformulava a idéia que trouxera da cidade a respeito da escola de sítio, de que deveria, segundo ele, ser "relaxada", o que não se verificava. Outro ponto que mostrava o interesse pela escolarização eram as observações quando da ocasião da matrícula do menino e de sua irmã na escola, que estava praticamente lotada, quase sem vagas. Havia ainda referência ao fato de que, quando em certa ocasião a professora quis remover-se, foram tantos os pedidos que acabou ficando.

As observações constantes de uma obra de Raimundo Pastor são interessantes sobre este aspecto; abrange de 1919 a 1926, período em que o autor lecionou nos municípios de Xiririca e Iporanga, no Vale do Ribeira, e em Vila Bela, no Litoral Norte. Principalmente no primeiro município, vivenciou os problemas da população rural da área, pois que durante muito tempo foi ali professor de escola rural.

Já naquela época, a região do Ribeira era considerada a pior do Estado, dado o seu isolamento, dificuldade de transportes e falta de recursos. Tais problemas, aliados às doenças endêmicas na região, implicavam em que as raras escolas existentes viam-se muitas vezes sem professores, pois eram poucos os que permaneciam na região; mal assumiam o cargo, já tratavam de se remover para outras zonas.

14 N.ºs 6 e 3 do jornal, sempre à primeira página. E, do n.º 5, ficamos sabendo que esta mesma comarca (cuja única escola estadual estava prestes a ser aberta) possuía, por outro lado, pagos pelo governo estadual, um juiz de direito, 1 promotor público, 1 oficial da Força Pública, 4 sargentos, 1 cabo e 38 praças. E não havia verbas para a educação!

Este aspecto foi abordado com muita nitidez pelo autor, principalmente como segue: "Já no governo Washington, houve, em fins de vinte, célebre reforma do ensino, discutidíssima, mas que trouxe grande incentivo ao ensino primário, mercê da criação e provimento, notáveis para a época, de duas mil escolas rurais. Coube a Xiririca grande número delas, escalonadas sobretudo nas margens do Ribeira e foram providas num só concurso, em começos de vinte e um" (Pastor, 1970, p.99-100).

As escolas eram todas mistas; nomeadas as respectivas titulares, chegaram no mesmo vapor que assegurava as comunicações, subindo o Rio Ribeira. "Desta dúzia de jovens professoras, a maioria já trouxe na bolsinha a certeza de que seriam imediatamente removidas para escolas mais perto do mundo, e por isso vieram escoltadas dos respectivos namorados ou noivos. As demais trouxeram a bagagem para ficar. Uma ficou definitivamente, a que foi para Itaúna. Logo achou marido. Mais tarde foi removida para Xiririca. As que vieram com malinha de mão apenas, foram-se logo, ou removidas ou aproveitadas em outros cargos, na Capital. Ficaram apenas no correr do Rio, entre Xiririca e Sete Barras, duas; a casada e a Trigueirinha. Ficaram chorando" (Pastor, 1970, p.100).

Sobre as condições de vida na região, a opinião do autor era esclarecedora: "... Demais, se há um responsável pela miséria do litoral, pelo seu atraso, deve ser o governo, que deixa esta gente e esta zona no abandono, tanto em escolas como em estradas de rodagem (...). Os políticos da Capital só enxergam nesta zona o viveiro de votos. Votos dados a granel..." (Pastor, 1970, p.16).

Em sua viagem para Xiririca, Pastor pernitoou às margens do Rio Ribeira, na casa de um caboclo. Transcrevemos aqui alguns trechos da conversa mantida por este com o professor, que demonstram o interesse pela escolarização dos filhos:

— (Caboclo) "Por que o senhor não fica aqui conosco? Aqui tem criança, sala eu faço, pensão baratinha eu dou, o senhor mora aqui conosco (...). Outro dia falei com o compadre Avelino para arranjar escola. Ele prometeu falar com os maiores de São Paulo. Vamos ver..." E, voltando à questão da escola: "Aqui toda a gente é analfabeta. Nasce criança, cresce, morre de 'véio', sempre analfabeto. Eu tenho três para mandar à escola: minha filha de treze anos e meus dois meninos, um de dez, outro de oito. Sustentar fora, não posso. O que a gente ganha aqui não dá. Para viajar também não dá. De que jeito vou mandar as crianças para Sete Barras (...) onde há escolas? (...) Ele [o governo] só se lembra da gente para lascar mais impostos. Só para isso. Para fazer bem ninguém se lembra desta beira de rio" (Pastor, 1970, p.25).

Ao mesmo tempo que se depreende, deste relato, o desejo manifesto do caboclo em dar escolaridade aos filhos, também se pode verificar que muitas vezes o aspecto educacional e o político se cruzavam no jogo de interesses da população, acar-

retando entraves para a efetivação de um evidente desejo de escolarização. É o que ocorreu com a escola para a qual foi designado o nosso autor. Embora a criação desta escola no bairro (Ribeirão Grande) decorresse de pedidos das próprias famílias locais, seu funcionamento se tornou inviável dadas as interferências do líder político do bairro. Como a escola era solicitada por pessoas de diversos lugares da zona rural, no município de Xiririca, foi afinal localizada noutro bairro, na "vendinha do Brasiliano, que vive a pedir isso"¹⁵.

Em todo o livro se pode perceber que a adaptação do professor ao meio rural, a compreensão da cultura e problemas do caboclo eram pontos fundamentais para o bom funcionamento da escola. Um seu amigo, professor de Sete Barras com experiência na região, dizia: "o caboclo não poderá oferecer ao professor aquilo que não pode dispôr nem para si. (...) O caboclo é sensível e percebe logo quando o professor não se sente bem e o demonstra, embora involuntariamente, no comportamento instintivo de repulsa a quanto o rodeia. Daí por diante, o próprio caboclo se sente mal, tendo em casa uma pessoa que não aprecia sua morada, seu convívio, sua amizade. E, por vezes, passa a revidar. O professor passa a ser um elemento indesejável e terá contra si não apenas a família da casa onde mora, mas todo o bairro" (Pastor, 1970, p.16).

Mas outros fatores intervinham na escolarização das crianças: as condições precárias de vida dos roceiros, a própria localização da escola e seu horário de funcionamento.

Na descrição do professor, o horário da escola era o comum naquele tempo: das onze às dezesseis horas. Porém, já às nove horas os alunos começavam a chegar, com seu saquinho de paçoca atado à cintura e a respectiva garrafinha de café, que geralmente eram seu almoço e seu lanche; a escola funcionava fora do bairro, longe da maioria das casas dos alunos, e a precaução contra atrasos era saírem de suas casas cedo. Quanto à necessidade dos roceiros de colocar os filhos no trabalho agrário, o autor nota que "apenas os grandes e não eram poucos, deixavam definitivamente a escola para trabalhar e, por essa razão, passei a ter menos de vinte matriculados" (Pastor, 1970, p.77).

Desses relatos pode-se verificar a quase inexistência de escolas na zona rural do Vale do Ribeira, no período considerado. Primeiramente, não parecia haver interesse efetivo do governo em seu funcionamento. Mesmo quando as reformas, como a de 1920, propiciavam a criação de escolas nestas áreas rurais

15 As interferências políticas no setor educacional podem também ser claramente percebidas quando da "reunião" das escolas de Xiririca, que o autor descreve minuciosamente (p.8 ss.). Nos outros dois municípios, o autor trabalhou na zona urbana, não nos interessando muito aqui os relatos de sua experiência. Resta anotar que, durante o período em que foi diretor das Escolas Reunidas de Iporanga, na sede, não havia nenhuma escola isolada no município (Pastor, 1970, p.81 ss., 129, 46-7).

carentes, havia, dentro do próprio órgão que as criava, "aberturas" legais para que o professor aí não permanecesse e as escolas deixassem de funcionar. Ficavam na região os "desprotegidos" pelos políticos. Deste problema tinha consciência a população, que conhecia também as implicações políticas para a criação de uma escola (necessidade de ser o chefe político do bairro do mesmo "partido" do chefe político local e do Estado). O funcionamento das escolas isoladas ficava na dependência das interferências políticas, dos "interesses" dos escalões mais altos do governo e das circunstâncias políticas locais. O fato de haver ou não crianças para escolarizar pesava menos que estes fatores, para as autoridades escolares.

O ponto fundamental a destacar é que as escolas eram criadas depois de insistentes pedidos pela população dos bairros rurais, o que vem mostrar que, no início do século, em áreas isoladas e atrasadas do Estado, havia já um desejo de escolarização dos filhos, manifesto da parte dos pais, roceiros (v. Demartini, no prelo).

É preciso observar ainda que, embora solicitassem os habitantes a criação da escola, oferecendo-se para fornecer instalações para a mesma e alojamento para o professor, nem sempre a escola conseguia funcionar. Vários fatores intervinham: o mau preparo do professor, as interferências políticas, a má localização da escola, a longa distância da casa dos alunos. É preciso lembrar que, quando era criada uma escola de bairro, nela eram matriculadas crianças de todas as idades pois, como se viu acima, seu funcionamento era raro, intermitente e mesmo imprevisível; na medida, entretanto, em que as necessidades de mão-de-obra o exigissem, os filhos maiores eram retirados da escola, pois a mão-de-obra familiar, então utilizada pelos sitiantes, não podia prescindir deles.

A este fato se acrescentava o de que os alunos passavam o dia todo às voltas com a escola, dada a distância que deveriam percorrer e horário de funcionamento na época; assim, não lhes restava neste caso tempo algum disponível para que auxiliassem a família nos trabalhos agrários, não havendo forma de conciliar trabalho-escola, mesmo que se quisesse, daí a exclusão dos filhos maiores. De modo geral, o que se pode perceber é que não havia oposição nem indiferença dos roceiros com relação à escola: ao contrário, esta era criada sob pressão da população dos bairros e instalada às suas custas. Não foram destacados por Raimundo Pastor casos de abstenção escolar, apenas a retirada das crianças "grandes".

Também o depoimento do Professor José de Oliveira Barreto sobre a época em que deu aula em região semelhante, indicava o interesse dos pequenos produtores pela escolaridade dos filhos e a boa referência à escola. Sobre sua experiência de ensino nas zonas de alto sertão, no Estado de São Paulo, iniciada em 1918, em trecho atualmente cortado pela Rodovia São Paulo-Curitiba, o professor contava que: "A escola que íamos reger era a primeira criada pelo Estado naquela paragem (...). O que era a vida na-

quele êrmo, quando lá chegamos, com relação à higiene e alimentação de seus habitantes, falta-nos ânimo para descrever (...). O desconforto era total, mesmo nas casas de relativa abundância (...). A vida se nos afigurava a de um desterrado, tal o desequilíbrio existente, de início, entre o professor e o meio ambiente (...). Passados os primeiros dias, a familiaridade e a confiança mútua atenuavam os aborrecimentos do educador, que reconhecia a necessidade da escola para os filhos daqueles patricios. E lá ficamos dois anos em intimidade duplamente proveitosa, porque tanto ensinávamos como aprendíamos. Dos alunos, guardamos as melhores recordações — inteligentes, respeitadores, carinhosos, obedientes, serviçais, amigos da escola e do mestre. Muitos deles, para freqüentar as aulas, faziam enormes caminhadas a pé ou a cavalo". Tratava-se, neste caso, de caboclos, "brasileiros de várias gerações" (Congresso... 1942, p.225-6).

Estes exemplos permitem supor, contrariamente à afirmação de que havia uma aversão à escola por parte dos caboclos "indolentes", que o que faltava eram trabalho e escola: quando havia trabalho os "indolentes" trabalhavam de modo eficaz, utilizando-se dos recursos técnicos disponíveis; havendo possibilidade de estudar, em escola ou sem ela, eles a procuravam, fossem sitiantes ou colonos, sem que houvesse oposição ou indiferença com relação à mesma. Além disso, as queixas genéricas constantes de relatório da Diretoria do Ensino se referiam à baixa freqüência e à retirada dos filhos da escola para trabalhar; este fato, em si, indica que a escola era procurada.

O IMIGRANTE: "AMEAÇA"

Cabe indagar se o mesmo interesse se verificava no que diz respeito à população estrangeira, que neste período constituía a mão-de-obra fundamental das fazendas, mas que também era encontrada em núcleos de produtores autônomos.

A este respeito, são citados exemplos nos relatórios da Diretoria do Ensino, dada a preocupação com a questão do nacionalismo: "Aqui e ali, por todos os cantos, onde a imigração tem penetrado, núcleos de estrangeiros se tem formado, conservando-se alheios ao nosso país. Não havendo escolas, nossas, fundam elles as suas; recebem de além Atlântico, todos os objectos necessários e subvenção remuneradora, estudam sua língua, a história e a geographia de sua pátria; conservam suas tradições e seus costumes (...). Este facto, profundamente alarmante, só de há pouco tempo para cá conseguiu chamar a nossa attenção, sem que tenhamos, entretanto, procurado dar remédio a essa gravíssima anomalia (...). Basta citar um facto recentíssimo, verificado entre nós: os japoneses que se estabeleceram no Valle da Ribeira de Iguape, para cultivar o arroz, não encontrando ali escolas brasileiras onde seus filhos estudassem, installaram, imediatamente, esco-

las suas improvisando professor um dos colonos¹⁶. Apesar de o nosso Congresso ter criado este anno escolas para essa colônia, só serão ellas installadas no anno próximo, e a nossa difficuldade para as implantar naquelle meio serão maiores (...) Filhos de japoneses, embora ali nascidos e registrados, optarão pela escola em que se fala a lingua de seus paes..." (Anuario... 1917, p.130-1). O exemplo fazia referência portanto não a trabalhadores colonos, mas a pequenos produtores.

Outras obras escritas por pessoas que viveram durante este período na zona rural também oferecem indicações sobre o problema, com relação a colonos de fazendas. Raimundo Pastor, em seu livro de memórias (1974), relatou a história de sua vida no interior do Estado de São Paulo — Região Sorocabana — desde quando, ainda menino, veio da Espanha com a família, até tornar-se professor. Descreveu aí como a educação era vivenciada pelos trabalhadores, geralmente estrangeiros, que viviam nas fazendas de café da 1.^a República.

O relato do autor refere-se ao período de 1900-1919, durante o qual seu pai trabalhava em fazendas de café juntamente com a família, sob formas variadas de contrato como colono. Os filhos, à medida que iam atingindo certo desenvolvimento físico, por volta de 10 anos de idade, passavam a trabalhar com o pai. O que era evidente nesta obra era o desejo expresso, várias vezes, pelo pai de Raimundo Pastor, a preocupação constante em dar instrução aos filhos; no seu dizer, "aprender a ler, escrever e contar em brasileiro". Esta aspiração interferia, algumas vezes, em suas decisões sobre propostas de contrato de trabalho. Como não havia sempre escolas nas fazendas por onde trabalhava, nem nas proximidades, o pai chegou certa vez a contratar o próprio administrador da fazenda para dar aulas aos três filhos, pagando para tanto dois mil réis por cabeça.

A chance de freqüentar escolas surgiu para os filhos quando já crescidos, com a família trabalhando numa fazenda próxima a Botucatu, podendo assim, com muito sacrifício, cursarem a escola noturna na cidade. Raimundo Pastor entrou na escola aos vinte anos, e seus irmãos com dezoito e quinze; tinham grande interesse pela escola, e deixavam de jantar para poder chegar a tempo à aula¹⁷. Terminaram o curso primário com sucesso, continuando entretanto a trabalhar na roça.

Em virtude não só de seu desejo de continuar os estudos, mas também da insistência de seu professor, o autor cursou a Escola Normal, formando-se professor. Nota-se que, embora já adulto, a família sempre o estimulou e arcou com a sobrecarga de trabalho e despesas decorrentes de seu estudo, pois para tanto deixara de trabalhar. É interessante destacar aqui as observações sobre o comportamento dos colegas na escola normal: "uns o olhavam com simpatia e, até com certa generosidade, por ser o primeiro colono, no Brasil naquela época, que trocava a enxada pelo livro de estudo. Era uma façanha ainda não sucedida. Para outros era uma vergonha que um roceiro tivesse a petulância de se igualar aos da

cidade. Estes o olhavam quase com desprezo, como algo muito inferior (...) e o olhavam de longe (...) resumindo o conceito de caboclo: quem nasceu para vintém, não pode chegar a tostão" (Pastor, 1974, p.342).

Formado professor, entretanto, sua situação não melhorou, pois era difícil conseguir vaga para substituir, dada a escassez de escolas rurais, e nas cidades só se conseguia com "cartucho político". Seu primeiro emprego foi na zona rural, como professor dos filhos do administrador de uma fazenda; deixou este trabalho quando foi criada nesta uma escola mista, que os meninos passaram a freqüentar. Vê-se, portanto, que os administradores procuravam dar instrução a seus filhos; também se observa pelos relatos do autor que, aos filhos dos fazendeiros, sempre se procurava dar uma escolarização mais prolongada (Pastor, 1974, p.134, 313).

Este relato leva-nos a presumir que, se muitos trabalhadores eram analfabetos ou não freqüentavam escolas, o problema era antes resultante da falta de escolas do que de uma não disposição de freqüentá-las.

Na III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo em 1929, Hilario Freire afirmava: "A maior massa de analfabetos se encontra exactamente no campo; a população do campo que lavra a terra, que trabalha e que produz, e que mais concorre para a expansão econômica a que se referiu o eminente Sr. Secretário do Interior, na sessão inaugural desta Assembléia, é, entretanto, a classe que menos recebe o ensino, quando outras, que concorrem com muito menos, recebem muito mais. Essa desigualdade, porém, não é producto da vontade dos homens; é uma contingência da natureza das causas". Sugere que os proprietários rurais ("aristocracia rural") sejam envolvidos no trabalho de melhorar a situação do ensino no meio rural; para tanto, baseia-se em fatos observados em Jahu: "Certa ocasião, conforme relatei em um memorial dirigido à secção de ensino primário, fui à propriedade de um modesto italiano (...) e vi, sobre uma mesa, uma lousa, um pedaço de giz e alguns livros de ensino elementar sobre geographia, arithmética etc., tudo na mais perfeita ordem. Indagando a razão de ser

16 O termo colono é muitas vezes usado de forma ambígua, pois ora se refere ao componente de um núcleo rural estrangeiro, como neste caso, ora diz respeito à mão-de-obra empregada em fazendas.

17 As escolas noturnas, nesta época, destinavam-se a adultos, mas admitiam também menores que trabalhassem de dia. Segundo os relatos do autor, a escola que freqüentavam recebeu a visita do Inspetor Escolar da Directoria Geral da Instrução Pública; nesta época, em todo Estado, havia cerca de 15 inspetores, cuja missão restringia-se aos centros urbanos, ou às povoações, "de vez que o ensino elementar ainda não havia ultrapassado as fronteiras urbanas, para servir o meio rural". Como afirma em outro momento, "sobravam professores e faltavam escolas. Não se criavam escolas no meio rural". Isto por volta de 1917 (Pastor, 1974, p.325).

desse facto, informaram-me que um filho do fazendeiro, depois de haver concluído o seu curso no grupo escolar de Jahu, ministrava o ensino a todo o pessoal da fazenda (...); dirigi-me a vários colonos e verifiquei que todos elles, adultos ou crianças, tinham aprendido o ensino elementar — ler e escrever — com o filho do fazendeiro. Quer isso dizer que o analfabetismo havia desaparecido daquella propriedade...” (Conferência... 1929, p.209-13).

Sabemos que nestes casos os jovens eram filhos de imigrantes, podendo-se pensar que estariam mais preocupados que os nacionais com a escolarização. Mas já verificamos que, também entre nacionais, sitiantes e colonos, havia um interesse pela escola. Por outro lado, as informações de Silvio Maia sobre a procura e freqüência da escola pelos colonos estrangeiros nos traz novos elementos sobre este ponto. Segundo ele, referindo-se a italianos:(...) “a escola repugna ao colono, a escola é um estorvo para o colono; impedindo o trabalho do filho, a escola impossibilita o colono de ajuntar mais algumas patacas (...) O trabalho dos coloninhos é precioso, mórmente durante a colheita. Por esse tempo, a escola fica deserta. Finda a colheita, os italianinhos, de novo, tornam à escola, abandonando-a mais tarde definitivamente, assim que souberem decifrar uma carta ou desenhar um bilheteinho” (Maia, 1914, p.16).

Mais adiante, observa que: “Os programmas das escolas de bairro são, no sentir dos colonos, exigentes demais. Que os filhos saibam ler, escrever e contar, eis o que elles querem, eis simplesmente o que lhes convem (...). A respeito do assumpto, ha tempos, nos escreveu D. Jesuina Porto Alves, professora da escola ‘da Prata’: ‘Os colonos não querem que eu ensine todas as matérias do programma, dizem que basta que os filhos saibam lêr, escrever e contar. As outras matérias elles julgam que eu ensino para passar o tempo’... Ainda sobre isso, nos dizia, em carta, a Semana Passada, um intelligente administrador: ‘Acho que o governo devia adaptar, para as escolas de bairro, um programma especial. Os filhos, sabendo lêr, escrever e contar, os colonos tiram immediatamente da escola. Dizem que não é necessário mais que isso’ ” (Maia, 1914, p.26).

O interesse dos colonos parecia, pois, segundo estas observações, ligado essencialmente ao aprendizado das noções elementares, ao contrário dos sitiantes nacionais, que não se opunham a uma escolarização mais ampla, e dos imigrantes produtores, que criavam eles mesmos mais escolas. Cumpre observar, porém, que os documentos se referem a categorias diferentes de agricultores: os produtores autônomos, roceiros dos bairros rurais; os colonos, empregados nas fazendas. O comportamento efetivo com relação à escola seria diverso conforme a situação específica de cada categoria. Ambos manifestariam interesse pela escola, mas de forma diferente.

Assim, a escolarização da população rural não dependia apenas do “despertar” de uma aspiração educacional, ou da expansão da rede escolar. Dependia também, e fundamentalmente, das posições em

que esta população se encontrava no tocante às relações de trabalho e posse da terra. Para os proprietários, mesmo pequenos sitiantes, as chances de escolarização dos filhos eram maiores que para os colonos, estes sempre obedecendo às ordens e interesses da “fazenda”, isto é, de seu proprietário¹⁸

O ENSINO RURAL: EM SEGUNDO PLANO

Finalizando, podemos afirmar que neste primeiro período republicano predominou a preocupação com o ensino primário urbano, e, de fato, o problema da educação no meio rural só foi considerado realmente importante pelo Estado sob o aspecto de que, em muitas áreas rurais, a população era composta por imigrantes, que constituíam uma “ameaça” à integridade nacional. Para tanto, chegou-se mesmo a formular legislação específica, já no início do século, que previa de escolas “brasileiras”, sem ser necessário passar por tramitações burocráticas, os núcleos de estrangeiros em áreas rurais. Mais do que a preocupação em dar escolaridade a toda a população rural, o que aqui havia era a preocupação em controlar os grupos estrangeiros.

Não se pode negar, entretanto, que a criação de escolas nos sítios e fazendas ocorreu de fato durante este primeiro período republicano. Chamamos a atenção aqui para o fato de que, como pudemos constatar em outros estudos, talvez tenham sido outros — os coronéis — os responsáveis pela expansão do sistema educacional no interior do estado; o material com o qual temos trabalhado ao longo destes anos não nos deixa dúvidas quanto ao peso das interferências políticas locais neste sistema, nem sobre o interesse dos coronéis em usá-los em seu próprio benefício. A educação de amplos setores da população, que figurava como um dos pontos fundamentais do ideário republicano, vai, com a instalação da República, receber um estímulo forte, e efetivamente novas e muitas escolas começam a ser criadas. Surge, assim, a possibilidade de a escola ser demandada, e então incluída no rol dos favores possíveis, de um lado; de outro, ela vai surgindo como uma das instituições republicanas novas, que, de modo semelhante às demais que vão se instalando pelo interior, poderiam ser estrategicamente controladas pelo poder coronelístico. A escola era, para o coronel, mais um favor que se podia trocar, no sistema de barganha e, ao mesmo tempo, uma instituição que era preciso controlar, tornar sua. Mas é preciso ressaltar que ela só adquire este caráter na medida em que é uma instituição demandada — sem esta contrapartida, não entraria no rol dos favores, nem seria necessário garanti-la sob seus domínios (Demartini, no prelo).

De qualquer forma, contrariamente ao que afirmam alguns, a rede escolar existente no campo não

¹⁸ Estas questões foram por nós aprofundadas através da análise de relatos de professores (v. Demartini et al., 1984).

era suficiente para atender à demanda de escolas e muito pouco se fez para corrigir as deficiências apontadas no tocante não só à criação, mas também ao efetivo funcionamento das mesmas. Assim, ao final da 1.ª República, o atendimento escolar à população rural estava muito distante dos ideais republicanos de ministrar ensino primário a todos. Em 1936, sob a administração de Almeida Júnior na Diretoria do Ensino, ao serem comentados os problemas gerais do ensino, concluiu-se que, após o cálculo de que eram necessárias 504.000 vagas para a zona rural do estado, estando matriculados, em novembro, apenas 182.174 alunos, " a grande lacuna, em matéria de escolas primárias, está na zona rural, na qual a lotação existente não corresponde, como acabamos de vêr, nem à terça parte do necessário" (Anuário, 1936/1937, p.97).

De 1936 para cá, alterou-se muito a composição da população em São Paulo, chegando-se aos anos 80 com uma minoria da população residindo no cam-

po. Mesmo assim, apesar de se haver reduzido a questão no tocante à rede escolar necessária para esta clientela agora minoritária, ainda se verifica que, entre os que residem no campo, é elevado o número de analfabetos na população com 7 anos ou mais (em 1986, havia 411.205 pessoas nestas condições, correspondendo a 19% da população rural nesta faixa de idade — Fundação SEADE, 1988, p.247). Não podemos esquecer, também, que a transferência do trabalhador do campo para a cidade não significou seu desligamento das atividades agrárias e, muito menos, a resolução das questões educacionais. Pelo contrário, estas até se agravaram para muitos, como pudemos constatar (Demartini e Lang, 1985). Com a transferência da população, tanto a interna do Estado, como a migrante de outros Estados, também transferiram-se os problemas. A questão que avulta, passados cem anos de aceitação da educação obrigatória e gratuita para todos, é: seriam apenas sonhos inatingíveis os ideais republicanos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, T. *Saudade*. 58.ed. São Paulo, Nacional, 1967.
- ANUÁRIO DO ENSINO. São Paulo, 1909/1910; 1911/1912; 1917; 1920/1921; 1924/1925; 1935/1936; 1936/1937.
- ANTUNHA, H. C. G. *A instrução pública no Estado de São Paulo: a Reforma de 1920*. São Paulo, FE/USP, 1976. (Estudos e Documentos, 12).
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 4.ed. rev. ampl. Brasília, Ed. da Universidade de Brasília, 1963.
- . *A educação na encruzilhada*. 2.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1957 (Obras Completas, 6).
- CARVALHO, L. R. O ensino em São Paulo. In: ENSAIOS paulistas. São Paulo, Anhembi, 1958. p.600-21.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3. São Paulo, set: 1929. São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública, 1930.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, ABE, 1944.
- CORREIO DO SERTÃO. Santa Cruz do Rio Pardo, 1(1/6, 8) mar./abr. 1902.
- COSTA, A. M. I. *A escola na República Velha: expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo, EDEC, 1983.
- DEMARTINI, Z. B. F. O coronelismo e a educação na 1.ª República. *Educação e Sociedade*. São Paulo (no prelo).
- DEMARTINI, Z. B. F. & LANG, A. B. S. *Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras*. São Paulo, Loyola, 1985.
- DEMARTINI, Z. B. F. et al. *Velhos mestres de novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1.ª República em São Paulo*. São Paulo, CERU, 1984.
- FUNDAÇÃO SEADE. *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1988.
- LEÃO, A. C. *Planejar e agir*. Rio de Janeiro, Ed. Jornal do Comércio, 1942.
- MAIA, S. A. *As escolas rurais e o êxodo dos campos*. São Paulo, 1914.
- MENNUCCI, S. *Cem annos de instrução pública (1822-1922)*. São Paulo, 1932.
- MOACYR, P. *A instrução pública no Estado de São Paulo: primeira década republicana*. São Paulo, Nacional, 1942, 2 v. (Brasiliana, Série 5.ª).
- NOGUEIRA, O. Notas sobre o ensino elementar no Estado de São Paulo no período republicano. *Sociologia*. São Paulo, 25(4):409-24, dez. 1963.
- PASTOR, R. *Alegrias, agruras e tristezas de um professor: recordações de Xiririca, Itanhaém, Iporanga e Vila Bela, de 11/7/1919 a 5/1926*. São Paulo, Centro do Professorado Paulista, 1970.
- . *Raboné, de colono a professor*. São Paulo, Centro do Professorado Paulista, 1974.
- PENTEADO, E. G. A instrução popular em São Paulo: Conferência comemorativa do Centenário, realizada em sessão de 20 de agosto de 1922. *Revista do Instituto Histórico Geográfico*. São Paulo, 22, 1923.
- SÃO PAULO. Leis, Decretos... 1920. 3.ed. 1940a. T.XXX.
- . 1925. 3.ed. 1940b. T.XXXV.
- TANURI, L. M. *A escola normal no Estado de São Paulo no período da Primeira República*. Marília, 1973. Tese (doutor.) FFCL Marília.
-

ANEXOS

QUADRO 1

Número de Grupos Escolares e Escolas Isoladas
Estado de São Paulo, 1898-1921

Ano	Grupos escolares	Escolas isoladas
1898	38	1.150
1899	35	1.050
1900	45	534
1901	49	629
1902	51	702
1903	58	616
1904	62	730
1905	68	865
1906	72	1.006
1907	76	1.122
1908	81	1.321
1909	92	1.333
1910	102	1.207
1911	111	1.071
1912	115	1.192
1913	130	1.212
1914	150	1.212
1915	160	1.414
1916	164	1.370
1917	167	1.604
1918	173	1.593
1919	187	1.562
1920	197	1.690
1921	197	1.597

Fonte: Anuario do Ensino 1911/1912, p.580; 1920/1921, p.18.

QUADRO 2

Matrículas em grupos escolares, escolas reunidas
e escolas isoladas
Estado de São Paulo, 1907-1921

Ano	Grupos escolares Alunos	Escolas reunidas Alunos	Escolas isoladas Alunos	Total
1907	25.498	967	34.923	61.388
1908	30.460	1.717	38.152	69.929
1909	41.275	2.525	39.194	82.994
1910	53.445	2.827	45.758	102.030
1911	63.030	2.101	51.531	116.662
1912	70.051	1.591	52.684	124.326
1913	76.723	1.670	57.188	135.581
1914	89.724	2.329	58.138	150.191
1915	96.631	2.581	60.858	160.070
1916	96.405	2.361	63.603	162.370
1917	98.847	3.068	55.767	157.692
1918	101.429	5.439	59.869	166.437
1919	111.435	7.413	61.297	179.875
1920	121.699	10.056	63.017	194.772
1921	116.915	30.776	81.862	229.553

Fonte: Anuario do Ensino 1920/1921, p.18.

QUADRO 3

Escolas isoladas por região, segundo a localização, e
total de matrículas por região.
Estado de São Paulo, 1921

Região	Escolas providas		Total	Matrícula total
	Urbana	Distrital e rural		
1.ª (S. P. e reg.)	179	149	328	18.479
2.ª (Santos)	32	45	77	3.608
3.ª (S. J. Campos)	15	108	123	5.542
4.ª (Lorena)	31	124	155	7.018
5.ª (Campinas)	5	107	112	4.948
6.ª (Piracicaba)	19	128	147	8.160
7.ª ((Botucatu)	30	78	108	5.423
8.ª (Itap. Apiaí)	27	69	96	5.596
9.ª (Mococa)	24	84	108	5.775
10.ª (Jaú)	19	57	76	3.313
11.ª (Bauru)	6	44	50	2.761
12.ª (Assis)	24	22	46	2.283
13.ª (Rib. Preto)	22	49	71	4.155
14.ª (Araraquara)	27	34	61	3.004
15.ª (Rio Preto)	31	8	39	1.911
Total	491	1.106	1.597	81.976

Fonte: Anuario do Ensino 1920/1921, p.108.