UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

MARIA ANNA XAVIER SERRA CARNEIRO DE NOVAES

A EMERGÊNCIA DO GRUPO ESCOLAR E A PRODUÇÃO, PELA DIFERENCIAÇÃO, DAS "ESCOLAS ISOLADAS" NO ESPÍRITO SANTO (1908-1916)

VITÓRIA
2020

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIA ANNA XAVIER SERRA CARNEIRO DE NOVAES

A EMERGÊNCIA DO GRUPO ESCOLAR E A PRODUÇÃO, PELA DIFERENCIAÇÃO, DAS "ESCOLAS ISOLADAS" NO ESPÍRITO SANTO (1908-1916)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Regina Helena Silva Simões.

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Novaes, Maria Anna Xavier Serra Carneiro de, 1991-
N935e A emergência do grupo escolar e a produção, pela diferenciação, das "escolas isoladas" no Espírito Santo (1908-1916) / Maria Anna Xavier Serra Carneiro de Novaes. - 2020.
178 f. : il.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação - História. 2. Ensino Primário. 3. Espírito Santo (Estado). I. Simões, Regina Helena Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

MARIA ANNA XAVIER SERRA CARNEIRO DE NOVAES

A EMERGÊNCIA DO GRUPO ESCOLAR E A PRODUÇÃO, PELA DIFERENCIAÇÃO, DAS "ESCOLAS ISOLADAS" NO ESPÍRITO SANTO (1908-1916)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.ª Dr.ª Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.ª Dr.ª Maria Alayde Alcântara Salim
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro

VITÓRIA
2020

AGRADECIMENTOS

À professora Regina Helena Silva Simões, pela confiança, pelo respeito aos meus processos, pela orientação ética, segura, comprometida e, ao mesmo tempo, leve, cordial, divertida. Simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos, como diria outro historiador singular. Difícil expressar o tamanho da minha admiração e da minha gratidão por todo o aprendizado proporcionado desde a iniciação científica.

Às professoras Cleonara Schwartz e Maria Alayde Salim e ao professor José Claudio Sooma Silva, por aceitarem compor a banca de avaliação e pela leitura cuidadosa do trabalho.

À Rosianny Campos Berto, por me acompanhar, de maneira tão atenciosa e generosa, desde os primeiros passos como pesquisadora. Obrigada por me incentivar a cursar o mestrado e por todo apoio nas etapas iniciais desse processo.

Às/aos colegas do Nucaphe, pelo acolhimento, pelo aprendizado conjunto, pelas valiosas discussões e produções historiográficas. Agradeço especialmente à Micaela Cardoso, por compartilhar parte das fontes que compuseram esta pesquisa.

Às colegas do CEI Criarte, pelo suporte e pela compreensão. À Maria José, pela gentileza na tradução do resumo. À Fernanda, pela parceria, pela amizade, por tornar possível o desafio de conciliar o trabalho e o mestrado.

À Karina e Luana, amigas queridas que a Turma 32 me trouxe, pelas trocas, pelas risadas e pelas angústias compartilhadas.

Aos funcionários e funcionárias do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo, pelo atendimento solícito nesta e em outras pesquisas.

Ao Leandro, pela companhia, pelo cuidado, por todo apoio e auxílio durante a fase de escrita da dissertação.

À minha família, sempre.

RESUMO

Este estudo investiga as escolas isoladas no Espírito Santo, no início do século XX, estabelecendo como marcos temporais dois decretos que as regulamentavam em sentidos opostos: o primeiro, coincidindo com a criação do primeiro grupo escolar local em 1908, projetava a supressão das instituições isoladas da capital capixaba, Vitória (ESPÍRITO SANTO, 1908); o segundo, em 1916, propunha a modelização e o aperfeiçoamento da escola isolada, anteriormente definida como obsoleta pelo efeito da criação do Grupo Escolar Gomes Cardim (ESPÍRITO SANTO, 1916). O *corpus* documental compreende mensagens de governo, relatórios de instrução e inspeção, documentos oficiais avulsos, decretos e regulamentos sobre a instrução pública e matérias jornalísticas. Para a análise da documentação, dialoga com teorizações da micro-história, especialmente a partir do método indiciário (GINZBURG, 1989). Problematiza, desse modo, a produção de escolas isoladas pela diferenciação aos grupos escolares, considerando as implicações desse processo na trajetória das escolas primárias capixabas. Para além dos binarismos instituídos discursivamente, investiga a diferenciação entre os dois modelos como "[...] um conflito feito de desafios, empréstimos recíprocos" (GINZBURG, 2007, p. 9). Por um lado, a classificação em grupos escolares, escolas isoladas e escolas reunidas implica em diferentes programas de ensino, formação docente, remuneração dos/as professores/as, infraestrutura, tempo de duração do curso primário, dentre outros. Por outro, sob a denominação genérica de "escolas isoladas", revelaram-se experiências muito diversas de escolarização. Ainda que discursos e prescrições legais marcassem a distinção entre os grupos escolares e as escolas isoladas, havia aproximação entre as condições de funcionamento do Grupo Escolar Gomes Cardim e das escolas isoladas situadas no perímetro urbano de Vitória.

Palavras-chave: Escolas isoladas. Grupos escolares. Primeira República. História da Educação no Espírito Santo.

ABSTRACT

This study investigates isolated schools in Espírito Santo, at the beginning of the 20th century, establishing two decrees that regulated them in opposite directions as time frames: the first, coinciding with the creation of the first local school group in 1908, projected the suppression of isolated institutions from the capital of Espírito Santo, Vitória (ESPÍRITO SANTO, 1908); the second, in 1916, proposed the modeling and improvement of the isolated school, previously defined as obsolete due to the creation of the Gomes Cardim School Group (ESPÍRITO SANTO, 1916). The documentary corpus comprises government messages, instruction and inspection reports, separate official documents, decrees and regulations on public instruction and journalistic matters. For the analysis of the documentation, it dialogues with theories of micro-history, especially from the indiciary method (GINZBURG, 1989). In this way, it questions the production of isolated schools by differentiating them from school groups, considering the implications of this process on the trajectory of primary schools in Espírito Santo. In addition to the discursively instituted binarisms, it investigates the differentiation between the two models as "[...] a conflict made up of challenges, reciprocal loans" (GINZBURG, 2007). On one hand, the classification in school groups, isolated schools and assembled schools implies different teaching programs, teacher training, remuneration of teachers, infrastructure, and duration of the primary course, among others. On the other hand, under the generic name of "isolated schools", very different experiences of schooling were revealed. Although speeches and legal prescriptions marked the distinction between school groups and isolated schools, there was an approximation between the operating conditions of the Gomes Cardim School Group and the isolated schools located in the urban perimeter of Vitória.

Keywords: Isolated schools. School Groups. First Republic. History of Education from Espírito Santo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grupo Escolar Gomes Cardim durante as obras de reconstrução 56
Figura 2 - Grupo Escolar Gomes Cardim após as obras de reconstrução 57
Figura 3 - Grupo escolar de Santa Leopoldina em construção 72
Figura 4 - Grupo escolar de São Matheus em construção 72
Figura 5 - Tabela de vencimentos mensais do magistério público 74
Figura 6 - Região Metropolitana da Grande Vitória (atual) 86
Figura 7 - Boletim de frequência dos estabelecimentos de ensino público da Capital 87
Figura 8 - Escola isolada da Vila Rubim 92
Figura 9 - Escola isolada do Porto de Argolas 92
Figura 10 - Escola de Jucutuquara 94
Figura 11 - Deveres dos professores primários 112
Figura 12 - Penas impostas ao magistério público 112
Figura 13 - Uma das salas de aula da escola da Vila Rubim 118
Figura 14 - Formação de alunos e alunas da escola da Vila Rubim 119
Figura 15 - Uma sala de aula da escola de Argolas 121
Figura 16 - Das classes e seu ensino 126
Figura 17 - Prêmios e penas aplicadas nas escolas públicas primárias 129
Figura 18 - Primeiro livro de leitura de Puiggari-Barreto 131
Figura 19 - Historietas de J. Pinto e Silva 131
Figura 20 - *Garden party* das escolas de Jucutuquara 134
Figura 21 - Desembarque dos alunos da Escola Modelo em Pedra D'Água 138
Figura 22 - Escolares na festa das árvores 139
Figura 23 - Embarque dos alunos da Escola Modelo para a festa das árvores 140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas para análise 23

Quadro 2 - Artigos selecionados para análise 31

Quadro 3 - Fontes selecionadas após mapeamento 36

Quadro 4 - Programa de Instrução Cívica e Moral para as escolas isoladas 64

Quadro 5 - Programa de Instrução Cívica e Moral para os grupos escolares 64

Quadro 6 - Classificação das escolas primárias em entrâncias 69

Quadro 7 - Matrícula nas escolas públicas primárias de Vitória em 1910 77

Quadro 8 - Relação dos móveis e objetos de ensino adquiridos entre 1908 e 1912 78

Quadro 9 - Quantitativo de escolas primárias no período de 1908 a 1916 89

Quadro 10 - Relação do material escolar das escolas da Vila Rubim e de Argolas 93

Quadro 11 - Relação do material escolar das escolas do distrito de Queimado e Carapina ... 98

Quadro 12 - Mapeamento dos professores e professoras da Capital 108

Quadro 13 - Livros de leitura adotados nas escolas isoladas 130

Quadro 14 - Conferências ministradas no Congresso Pedagógico Espírito-Santense 142

.

LISTA DE SIGLAS

NUCAPHE	-	Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Scielo	-	Scientific Electronic Library Online
RBHE	-	Revista Brasileira de História da Educação
APEES	-	Arquivo Público do Estado do Espírito Santo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

1 A EMERGÊNCIA DO GRUPO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DAS "ESCOLAS ISOLADAS": (DE)FORMAÇÕES PELO JOGO DE ESPELHOS 12

1.1 QUESTÕES DE ESTUDO 20

2 ESCOLAS ISOLADAS NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ABRINDO DIÁLOGOS COM PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TEMA 21

2.1 TESES E DISSERTAÇÕES 22

2.1.1 Teses e dissertações: panorama da produção 22

2.1.2 Teses e dissertações: análise dos trabalhos selecionados 25

2.2 ARTIGOS 31

3 OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA 35

4 A INSTITUIÇÃO DO GRUPO ESCOLAR NO ESPÍRITO SANTO E A PRODUÇÃO DAS "ESCOLAS ISOLADAS" PELA DIFERENCIAÇÃO 43

5 UMA LEITURA INDICIÁRIA DAS ESCOLAS ISOLADAS CAPIXABAS: DETALHES QUE FAZEM A DIFERENÇA 85

5.1 SOBRE OS ESPAÇOS ESCOLARES 88

5.2 SOBRE OS SUJEITOS ESCOLARES 100

5.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 125

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 146

7 REFERÊNCIAS 153

APÊNDICES 165

APRESENTAÇÃO

Este estudo investiga as escolas isoladas no Espírito Santo, no início do século XX, tendo em vista a criação do primeiro grupo escolar capixaba no contexto da reforma Gomes Cardim (1908-1909). A delimitação do objeto de estudo se estabelece a partir de questões levantadas durante a escrita do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, no qual analisei os discursos em circulação acerca dos grupos escolares no Espírito Santo, no período de 1930 a 1943, tomando como fonte principal a revista *Vida Capichaba*[1] (NOVAES, 2013). De maneira mais ampla, decorre de uma trajetória que se inicia no segundo período do curso de Pedagogia e se estende por toda a minha formação acadêmica.

Em 2010, o interesse pela disciplina História da Educação II conduziu-me ao primeiro projeto de iniciação científica na área, orientado pela professora Regina Helena Silva Simões.[2] Este projeto teve como objetivo mapear artigos que abordassem processos de escolarização na *Revista Brasileira de Educação*, vinculada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, e na *Revista Brasileira de História da Educação,* vinculada à Sociedade Brasileira de História de Educação, a fim de conhecer e analisar as abordagens teórico-metodológicas que orientavam as pesquisas desenvolvidas no campo. Por meio desse e de outros estudos, pensados nas suas articulações com a historiografia da educação no Espírito Santo, dei início a um percurso de investigação e escrita da história da educação a partir do local, respondendo, desse modo, à escassez de estudos produzidos e publicados sobre o tema.

Nos projetos seguintes,[3] investiguei os processos de escolarização, formação e prática de professores capixabas articulados em torno dos grupos escolares, no período de 1930 a 1960, elegendo como fontes privilegiadas dois periódicos locais de grande circulação à época: o jornal *Diário da Manhã,* antecessor do *Diário Oficial,* e a revista *Vida Capichaba,* publicação que reunia matérias de cunho social, econômico, político e cultural. A riqueza do material levantado

---

[1] Identificada como revista quinzenal ilustrada, a *Vida Capichaba* relatava eventos sociais, culturais e políticos de todo o Estado, contando com reportagens, artigos, fotografias, colaborações literárias e algumas seções fixas, como as colunas sociais. Fundada em 1923 e publicada por 34 anos, foi a revista local que permaneceu mais tempo periodicamente nas bancas. Teve seu auge nas décadas de 1920 a 1940, quando representava um dos veículos de comunicação de maior circulação no Espírito Santo (VIDA CAPICHABA, 2003).

[2] *Mapeamento e análise de produções acadêmicas sobre os processos de escolarização ocorridos entre 1930 e 1960, tomando como fontes a Revista Brasileira de História da Educação e a Revista Brasileira de Educação* (NOVAES, 2011).

[3] *Os espaços e tempos das práticas dos professores em formação nos grupos escolares do Espírito Santo no período de 1930 a 1960* (NOVAES, 2012; NOVAES, 2013).

na *Vida Capichaba* me instigou a desenvolver uma análise mais aprofundada tanto da revista e de seu lugar de destaque na imprensa capixaba, quanto das instituições modelares retratadas nas matérias veiculadas. Surgia, assim, o objeto de estudo do trabalho de conclusão de curso: as ideias que circulavam acerca dos grupos escolares no Espírito Santo, no período de 1930 a 1943, tomando como fonte principal a *Vida Capichaba*.

Duas características que marcavam o impresso me interessaram de maneira especial: a subvenção concedida pelo governo à revista, assim como a presença de matérias pagas pelo Estado, e o seu público consumidor, a elite local. A partir disso, minha análise se voltou ao modo como a *Vida Capichaba* veiculou olhares e concepções sobre os grupos escolares a um público específico, para o qual o governo procurava apresentar determinadas visões a respeito das suas realizações.

Por serem entendidos como instituições emblemáticas do ideário republicano, os grupos escolares receberam grande ênfase na revista *Vida Capichaba*, em detrimento das escolas reunidas e isoladas, praticamente ignoradas, embora fossem maioria no Estado. Em minhas análises, concluo ter havido interesse em produzir para o público consumidor do veículo uma relação direta entre instrução primária e grupo escolar (NOVAES, 2013).

Observa-se, por outro lado, que ao mesmo tempo em que os grupos escolares eram instituídos discursivamente como representação de escola primária, as condições concretas de implantação dessas instituições levavam ao predomínio absoluto das escolas isoladas. Embora a pesquisa abordasse um período de significativa expansão dos grupos escolares – em 1926, o Espírito Santo contava com apenas quatro grupos escolares; ao final do governo Bley, em 1943, o número sobe para 69 – as escolas isoladas ainda equivaliam a cerca de 90% das escolas primárias capixabas (FERREIRA, 2000; GRAZIOTTI, 2006).

A invisibilidade das escolas isoladas, em contraste com a sua predominância nos processos de escolarização capixabas, foi uma questão que, permanecendo aberta, despertou muitas outras. Neste estudo, portanto, busco investigar a produção dessas instituições na contra face do grupo escolar. Considerando que as duas modalidades surgem intrinsecamente associadas por relações de oposição e concorrência (SOUZA, 2016), o recorte temporal abrange a implantação e os desdobramentos da reforma Gomes Cardim (1908-1909), responsável pela criação do primeiro grupo escolar capixaba e pela decorrente organização do ensino primário em grupos escolares,

escolas reunidas e escolas isoladas. Nesse contexto, interessa-me compreender as relações de força envolvidas no processo de diferenciação entre "grupos escolares" e "escolas isoladas", assim como as implicações desse processo na trajetória das escolas isoladas capixabas.

Conforme destaca Souza (2016), embora ambos sejam criações republicanas, se o grupo escolar simbolizava a modernização educacional e a difusão do ideário deste regime, a escola isolada, por outro lado, não denominava um novo modelo, mas uma condição nova para um tipo de escola primária secular. De maneira específica, busco entender como a antiga escola de primeiras letras torna-se "isolada" com o surgimento do grupo escolar e como a produção do isolamento interfere em suas condições de funcionamento. Mais do que denominações distintas, a classificação em grupos escolares, escolas isoladas e escolas reunidas significou diferentes modos de ensino, programas escolares, formação docente, remuneração dos/as professores/as, infraestrutura, tempo de duração do curso primário, dentre outros.

Tomar as escolas isoladas como objeto histórico requer, desse modo, considerar o significado político e sociocultural da diferenciação da rede escolar de ensino, constituindo um elemento central na compreensão das desigualdades educacionais que predominaram na instrução pública no Espírito Santo e no Brasil (GOUVÊA; SOUZA, 2016).

Ainda que os grupos escolares ocupassem um papel de destaque nos discursos governamentais, nas políticas públicas e no ideário em circulação na imprensa, a centralidade das escolas isoladas e reunidas para a escolarização da infância ao longo do século XX é inegável. Estudos apontam que o descompasso entre os discursos de modernização da instrução e as iniciativas efetivas de implementação dos grupos escolares resultou na preponderância das escolas isoladas e reunidas nos processos de organização e expansão do ensino em todo o País (SOUZA; FARIA FILHO, 2006). Dar visibilidade a essas instituições de ensino primário significa, portanto, contribuir para a necessária revisão historiográfica da educação elementar brasileira.

Por fim, importa dizer que o exame das escolas isoladas capixabas se insere em um quadro mais amplo de investigação. No âmbito do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe),[4] grupo que integro, temos centrado esforços na compreensão das singularidades que

[4] Instituído em 2011, o Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe) reúne pesquisadores/as da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE, PPGHIS, CEFD, CEUNES - e de outras instituições de ensino capixabas, com o objetivo de produzir, aglutinar, sistematizar e difundir estudos e pesquisas historiográficas sobre a educação no Espírito Santo.

constituíram e constituem a educação no Espírito Santo. Se a operação historiográfica pode ser entendida como uma tapeçaria composta por complexos e infindáveis pontos e nós, como sugere Ginzburg (1989), torna-se possível afirmar que os fios tecidos nesta pesquisa se enredam não só nos rastros deixados pelas fontes em investigações anteriores, como também nas tantas contribuições trazidas pelas produções e discussões do Nucaphe. Este estudo integra, portanto, o esforço coletivo de construção de uma historiografia da educação capixaba que, para além das grandes narrativas homogeneizadoras, apreenda a pluralidade de discursos e práticas desenvolvidas localmente.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O capítulo inicial analisa como se produziu a diferenciação entre escolas isoladas e grupos escolares no processo de modelização da educação republicana brasileira. Compreende, também, o processo de delimitação das escolas isoladas como objeto de estudo, bem como o objetivo da pesquisa e as questões que nortearam seu desenvolvimento.

O segundo capítulo aborda a literatura produzida sobre o tema, estabelecendo como foco principal o processo de diferenciação entre escolas isoladas e grupos escolares no cenário republicano por meio da interlocução com a produção científica sobre a temática.

O terceiro capítulo expõe os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram o processo de mapeamento, seleção e análise das fontes, assim como a composição do *corpus* documental.

O quarto capítulo focaliza os elementos que marcaram a diferenciação entre as escolas isoladas e o grupo escolar no Espírito Santo, compreendendo os modos de escolarização capixabas nas primeiras décadas republicanas, especialmente no contexto da Reforma Cardim (1908).

O quinto capítulo analisa a organização e o funcionamento das escolas isoladas no Espírito Santo, considerando o papel por elas desempenhado no conjunto da instrução pública capixaba no período estudado. Para tanto, investigamos seus espaços e tempos, seus sujeitos e as práticas desenvolvidas.

As conclusões sintetizam e comentam o percurso da investigação realizada, tecem considerações sobre as análises e interpretações produzidas, e destacam as contribuições da pesquisa para futuros estudos.

1 A EMERGÊNCIA DO GRUPO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DAS "ESCOLAS ISOLADAS": (DE)FORMAÇÕES PELO JOGO DE ESPELHOS

No Brasil, as escolas isoladas guardam laços indissociáveis com as escolas de primeiras letras do Império e com os grupos escolares. Reconstituir a história dessas instituições implica, portanto, um movimento duplo: por um lado, é preciso considerar "[...] seu pertencimento ao modelo de escola singular de antiga e longa duração", e, por outro, "[...] demarcar a emergência do termo 'escola isolada' como desdobramento das políticas de expansão da instrução primária, assentadas na diferenciação interna da rede escolar" (SOUZA, 2016, p. 345).

Diante disso, faz-se necessário interrogar como o surgimento da escola graduada no cenário republicano, incorporada pelo grupo escolar, provoca uma nova designação para o antigo modelo, a escola unitária ou singular.[5] Mais do que simples terminologias, entende-se que a diferenciação em "grupo escolar" e "escola isolada" produziu uma disputa simbólica entre os dois modelos de escola primária, materializada em diferentes condições de funcionamento para cada instituição. Enquanto o grupo escolar era posto como a escola republicana ideal, expressão do ideário modernizador e civilizatório, as escolas isoladas remetiam a uma tradição imperial que se buscava superar, tornando-se sinônimos da precariedade e do atraso.[6]

No cenário capixaba, a produção do isolamento da escola elementar ganha contornos singulares se considerarmos que a criação do primeiro grupo escolar foi marcada pelo improviso e pela debilidade das ações do governo estadual e que nas primeiras décadas do século XX, apesar da

[5] "A escola unitária – escola regida por um único professor onde, em uma única sala de aula, é ministrado o ensino para crianças de diferentes níveis de adiantamento – [...] é o modelo que a República herdou do Império [...]. [A escola graduada], caracterizada pela divisão dos alunos em classes supostamente homogêneas, [...] [expressa] a busca do novo, do moderno, com que se visa superar o atraso condensado no modelo da escola isolada" (CARVALHO, 2015, p. 11-12).

[6] Conforme Le Goff (1994), o antagonismo entre antigo e moderno perpassa toda a história ocidental. Nesse binômio, "[...] [o] jogo dialético é gerado por 'moderno' e a consciência da modernidade nasce do sentimento de ruptura com o passado", de modo que "[...] o estudo do par antigo/moderno passa pela análise de um momento histórico que segrega a idéia de 'modernidade' e, ao mesmo tempo, a cria para denegrir ou exaltar – ou simplesmente, para distinguir e afastar – uma 'antiguidade', pois que tanto se destaca uma modernidade para promovê-la como para vilipendiá-la" (LE GOFF, 1994, p. 165). Ainda em diálogo com Le Goff, é possível afirmar que, no século XX, o "moderno" se manifesta "[...] no campo da *ideologia* econômica, na construção da modernização, isto é, do desenvolvimento e da *aculturação,* por imitação da *civilização* europeia" (p. 195, grifos do autor). Nessa direção, Carvalho (2012) argumenta que, ao longo dos séculos XIX e XX, "o termo modernização encampou ideias, práticas, representações e projetos de modernidade apropriados de maneira ideológica e aplicados pragmaticamente na tentativa de equiparar povos e nações que em contextos históricos específicos eram tomados como modelares do que seja a modernidade, em termos econômicos, políticos e/ou sociais" (p. 9). Nesse contexto, a "modernidade" se associava, então, à "modernização", sendo "[...] interpretada e apropriada como época das multidões, das cidades e da indústria, na qual predominariam as categorias do urbano e do desenvolvimento sob a égide da Revolução Industrial" (CARVALHO, 2012, p. 28).

ênfase discursiva à qualificação do ensino modelado pelos grupos escolares, observou-se um predomínio quase absoluto das escolas isoladas nos processos de escolarização.[7]

Observa-se ainda que, a partir da instauração da República, os discursos sobre a necessidade de expansão da oferta de ensino, que vinham se intensificando desde a década de 1830, associam-se à visão da instrução pública como chave para o desenvolvimento do País. Construir a nação passava pela necessidade de "regenerar" o povo, combatendo "maus costumes" e uma suposta indolência atribuída pelas elites às camadas populares (SOUZA, 2008). Nesse cenário, a educação nacional se apresenta como um projeto de formação moral e cívica, por meio do qual se pretendia "[...] dar forma ao país amorfo, transformar os habitantes em povo, vitalizar o organismo nacional, constituir a nação" (CARVALHO, 1989, p. 9).

A universalização da instrução pública assume, então, um papel social e político: "social porque ainda era preciso civilizar, disciplinar, moralizar, higienizar o povo. Político, porque, para ser democrático, o governo republicano precisava contar com a participação do povo, ainda que fosse somente no período eleitoral" (CARDOSO, 2013, p. 225).

Após a Constituição de 1891 a participação eleitoral, antes baseada em critérios de renda, passa a considerar também critérios educacionais. A exigência da alfabetização influencia diretamente a demanda por escolarização. Para Hilsdorf (2003, p. 60),

> A educação pelo voto e pela escola foi instituída como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, e que tornaria o súdito em cidadão ativo.

A consolidação do novo regime exigia romper com o modelo imperial que havia legado à República um grande contingente de analfabetos (CARDOSO, 2013). Visando superar o sistema de cadeiras e classes isoladas, surge em São Paulo o projeto pioneiro de organização das escolas na forma de grupos escolares, nos moldes dos países europeus e dos Estados Unidos. Os primeiros grupos escolares são implantados em 1892, no contexto da reforma da instrução pública paulista, e tornam-se modelos de uma concepção moderna de escola primária.

---

[7] Em 1911, as escolas isoladas correspondiam a 97,5% das escolas primárias públicas no Espírito Santo. O número seguiu expressivo ao longo do período abarcado: das 232 escolas providas em 1916, 210 eram escolas isoladas e apenas 2 eram grupos escolares.

Constituindo-se como escolas graduadas, os grupos escolares reuniam em um mesmo edifício as antigas escolas singulares, oferecendo organicidade e homogeneidade à escolarização por meio de novas relações entre os tempos e os espaços escolares – como o agrupamento dos alunos em séries, a divisão do edifício escolar em várias salas de aula, a divisão do trabalho docente, o emprego do ensino simultâneo e o estabelecimento da jornada escolar. O ensino seriado e sequencial se apresentava sob a autoridade única do professor e era regulado pela introdução da figura do diretor, produzindo, também, uma nova hierarquia funcional pública (VIDAL, 2006).

Com a criação dos grupos escolares, as antigas escolas preliminares passam a receber a denominação de escolas isoladas. Segundo Souza (2016), o termo emerge na legislação paulista para designar as escolas primárias não reunidas na formação dos grupos escolares. No entanto, mais do que uma denominação distinta, o novo termo determina uma oposição simbólica: continuamente comparadas aos grupos escolares, as escolas isoladas passam a representar a antítese da escola primária idealizada.

Assim, enquanto o grupo escolar é consolidado como signo do futuro, expressão do moderno e da civilização, a escola isolada se torna sinônimo de atraso, remetendo à tradição imperial que se buscava superar. Pressupunha-se, desse modo, que as escolas isoladas seriam paulatinamente substituídas pelos grupos escolares, pela ação evolutiva e inexorável do progresso (GOÛVEA ET AL, 2016).

No entanto, em diferentes espaços e tempos da educação brasileira, escolas isoladas e grupos escolares existiram de maneira simultânea, não havendo uma ruptura imediata ou linear (FERNANDES, 2018). O descompasso entre os discursos de modernização da instrução e as iniciativas efetivas de implantação do modelo graduado resultou não só na permanência, como na predominância das escolas isoladas e reunidas nos processos de organização e expansão do ensino em todo o País (SOUZA; FARIA FILHO, 2006).

Nesse sentido, torna-se importante destacar que, apesar da ênfase crescente na educação como ferramenta de homogeneização do povo brasileiro conforme os preceitos civilizatórios, as primeiras décadas republicanas não se caracterizaram por um projeto nacional de educação, mas por ações políticas de alcance estadual (VEIGA, 2011 apud CUNHA, 2015). A primeira

Constituição Republicana estabelecia a instrução pública como responsabilidade dos estados, que determinariam a natureza, o número e abrangência das instituições.

Nesse contexto, São Paulo é estrategicamente erigido como o signo do progresso que o novo regime instaurava, exercendo força exemplar nas iniciativas de remodelação escolar em todo o País (CARVALHO, 2003). Era comum a contratação de educadores paulistas pelos governos dos demais estados para comandar ou auxiliar os processos de reorganização do ensino, assim como o financiamento de visitas comissionadas a São Paulo. A disseminação do modelo escolar paulista ocorreu não somente devido

> [...] à hegemonia política e econômica de São Paulo em relação aos demais estados da federação, mas também, e sobretudo, à visibilidade e força exemplar dos novos métodos de ensino e instituições de educação pública, sintonizados com as inovações educacionais empreendidas nos países europeus e nos Estados Unidos e estreitamente associadas aos ideais de modernização da sociedade brasileira (SOUZA, 2004, p. 118-119).

Na cena capixaba, em um contexto de economia agrícola e urbanização incipiente, o governo Jerônimo Monteiro (1908-1912) ganhou destaque pelos esforços dirigidos à modernização do Estado, especialmente da capital, Vitória. Visando ao projeto do seu governo, Monteiro viajou a São Paulo em busca de referências e soluções para os "problemas" do Espírito Santo. No conjunto das medidas para a educação, convidou o normalista Carlos Alberto Gomes Cardim[8] para auxiliá-lo na ampliação e na organização do ensino capixaba.

Ao espírito da época, Jerônimo Monteiro (ESPÍRITO SANTO, 1908e, p. 20) afirmava ser "[...] missão sagrada do administrador proporcionar ao povo todas as facilidades para se instruir e educar", uma vez que "[...] o preparo e levantamento intellectual da nova geração [seria] o valioso penhor do nosso progresso e da nossa civilisação (ESPÍRITO SANTO, 1909d, p. 21). Assim, além dos investimentos infraestruturais visando a melhoria da vida local, elegeu-se a educação pública como alicerce da reforma social empreendida. Seguindo essa linha de pensamento, de 1908 a 1909, Gomes Cardim coordenou a implantação da reforma da instrução pública no Espírito Santo, enfatizando a formação de professores/as, a normatização da

[8] Cardim integrava a geração dos normalistas republicanos, formada no contexto da reforma educacional paulista. O movimento fundamentava-se nos novos métodos de ensino, especialmente no método analítico para a leitura, que passaria a ser difundido para outros estados brasileiros pelas **"**missões de professores paulistas". Tais missões foram concebidas como uma das estratégias de afirmação da escola paulista como símbolo do progresso instaurado pela República e, consequentemente, de consolidação da hegemonia desse estado na Federação (SALIM; MANSO, 2016).

docência e a organização sistemática das escolas como base para a qualificação do ensino (SIMÕES; SALIM, 2012).

Como uma de suas primeiras iniciativas, Cardim criou a Escola Modelo, anexa à Escola Normal, concebida como espaço de formação docente em consonância com o método analítico. A Escola Modelo funcionaria como eixo irradiador das teorias e práticas pedagógicas que deveriam ser reproduzidas nos grupos escolares. Logo após a criação da Escola Modelo, instituiu o Decreto n.137 atribuindo nova classificação às escolas primárias. De acordo com seu art. 1º, "As escolas publicas de ensino primario do Estado ficam classificadas em tres categorias: escolas isoladas, escolas mixtas e escolas nocturnas" (ESPÍRITO SANTO, 1908b, p. 1).

Nessa primeira menção ao termo "escola isolada" na legislação do Estado, um ponto merece destaque: ao contrário do caso paulista, onde a denominação emerge após a implantação dos primeiros grupos, no Espírito Santo a ideia de "escola isolada" contrapõe-se inicialmente à Escola Modelo, considerando que a criação da Escola Modelo capixaba tanto inaugura o modelo de escola graduada como pressupõe a futura implantação de grupos escolares. Evidencia-se, dessa maneira, a força simbólica envolvida na diferenciação entre o grupo escolar e as demais instituições de ensino. Ou seja, em 1908, a mera projeção de um grupo escolar produz uma nova terminologia e, em decorrência, uma nova condição para as demais escolas primárias: a classificação trazida pelo decreto implicava, também, em diferentes programas de ensino e duração do tempo primário.[9]

Em setembro de 1908, como a pedra de toque da reforma do ensino, o secretário de instrução pública Gomes Cardim instituiu o primeiro Grupo Escolar capixaba, que recebeu o seu próprio nome. Embora projetado como instituição modelar no conjunto da reforma do ensino capixaba, sua criação foi marcada pelo improviso e pela debilidade das ações do governo estadual (SIMÕES; SALIM, 2012). Tomando como fontes os relatórios da Inspetoria Geral do Ensino, Simões e Salim (2012) apontam marcadores da fragilidade do recém-criado grupo escolar, tais

[9] Com relação ao tempo de duração, o ensino primário seria ministrado por quatro anos na Escola Modelo e por três nas demais escolas (isoladas, mistas e noturnas). O programa previsto para a Escola Modelo trazia extensos conteúdos, divididos por ano, contemplando as áreas de Linguagem oral, Linguagem escrita, Caligrafia, Aritmética, Geografia, Ciências físico-naturais e Higiene, Instrução Cívica e Moral, Ginástica e exercícios militares, Música, Desenho, Geometria e trabalhos manuais. O programa das escolas isoladas era reduzido se comparado ao da Escola Modelo e dos futuros grupos escolares, limitando-se a noções de leitura, linguagem oral, linguagem escrita e aritmética para cada ano e exercícios simultâneos das demais áreas para todas as classes.

como o atraso no início do ano letivo, a precariedade das instalações físicas, a instabilidade do corpo docente e a baixa frequência dos alunos. De modo geral, observam que a estrutura educacional do Estado não sofreu alterações significativas no período. Problemas crônicos, como falta de professores/as, precariedade das instalações escolares e escassez de material didático, continuavam a afligir tanto a população do interior como da capital.

Nada disso, porém, mostrou-se capaz de arrefecer a euforia expressa por autoridades locais. Pelo contrário: o entusiasmo revelou-se tamanho que, em outubro do mesmo ano, o presidente do Estado decretou a supressão das escolas isoladas da Capital, alegando não haver necessidade de mantê-las "[...] desde que a instrução está sendo facultada na escola Modelo, no grupo e nas escolas reunidas nocturnas" (ESPÍRITO SANTO, 1908c, p. 1).

No entanto, considerando que a cidade de Vitória compreendia inúmeros lugarejos de difícil acesso e baixa densidade demográfica e que o único grupo escolar da cidade funcionava em condições distantes das idealizadas, o decreto relativo à supressão das escolas isoladas, como era de se esperar, não vigorou. A nova lei de organização do ensino, promulgada em 19 de novembro de 1908, estabelecia, então, a seguinte distribuição:

> Art. 12. O ensino primario será ministrado:
> a) por escolas isoladas, para cada sexo, e regidas por um professor;
> b) por escolas isoladas mixtas, regidas por uma professora;
> c) por escolas nocturnas, para alumnos maiores de doze annos;
> d) por escolas reunidas;
> e) por grupos escolares;
> f) pela Escola Modelo, annexa à escola Normal
> (ESPÍRITO SANTO, 1908d, p. 1).

Em suma, como observa Alencar (2016), o ideário modernizador instituído pela Reforma Gomes Cardim contrastava fortemente com a povoação escassa, a economia predominantemente agrícola, a insuficiência de escolas e uma série de fatores de ordem econômica e política que, dentre outros, emperravam o investimento de recursos financeiros e materiais para a construção e manutenção de prédios escolares destinados aos grupos escolares. Embora representassem o modelo ideal para qualificação da instrução primária capixaba, a propagação dessas instituições durante a Primeira República revelou-se inexpressiva.

Nesse sentido, Locatelli (2012) aponta que o investimento nas construções dos grupos escolares teve como marcas o despreparo dos governantes para as atividades da administração pública,

associada à política de interesses e troca de favores entre políticos municipais e o governo estadual, o que levou a maioria das regiões do Espírito Santo a contar somente com o oferecimento das escolas isoladas. Vale destacar que até 1920 o Espírito Santo contava com apenas dois grupos escolares.

Nesse contexto, Simões e Salim (2012) observam, ainda, que

> [...] tendo em vista a precariedade das instalações físicas, a instabilidade do corpo docente e a pouca ênfase ao primeiro e único grupo escolar existente na capital do estado observada nos relatórios de governo, [...] a escola modelo capixaba, cujo papel seria funcionar como centro irradiador de inovações pedagógicas, estendendo-as a outras instituições escolares, absorveu em grande parte a atenção das autoridades locais e os parcos recursos destinados ao ensino primário no início do século passado, restando aos grupos escolares a representação de um simbolismo que, na prática, tendeu a esvaziar-se quantitativa e qualitativamente (SIMÕES E SALIM, 2012, p. 108).

Diante do exposto, torna-se possível argumentar que na cena capixaba a produção do "isolamento" das escolas unitárias se deu a partir de uma experiência mínima, considerando que o primeiro e único grupo escolar, além de implantado em condições escassas, não desempenhou, na prática, o papel modelar que lhe era atribuído discursivamente. Nesse cenário, as escolas isoladas ocuparam um lugar ambíguo: ao mesmo tempo em que eram continuamente associadas a déficits de toda ordem, exerciam papel central nos processos locais de escolarização.

Em uma conjuntura de normatização da docência, a predominância das escolas isoladas faz com que Marcondes de Souza (1912-1916), sucessor de Jerônimo Monteiro, defenda a necessidade de uma Escola Modelo própria para orientação dos professores que atuavam nessas instituições.

> Outra necessidade de que muito se resente o serviço do ensino publico é a **de uma escola isolada modelo, mixta, para aprendizagem dos professorandos**.
>
> Actualmente, **tanto os alumnos do 4º anno da Escola Normal como os candidatos a concurso para o magisterio primaria praticam na Escola Modelo da Capital**.
>
> Acontece, porém, que **nesse estabelecimento faz-se a aprendizagem do ensino ministrado nos Grupos Escolares, que differe muito das escolas isoladas.**
> A escola isolada modelo poderá funccionar annexa á Escola Normal, a cargo de uma professora normalista, com o pequeno accrescimo de despesa, relativo aos vencimentos da professora (ESPÍRITO SANTO, 1916, p. 30, grifos nossos).

Em novembro de 1916, cria-se a Escola Isolada Modelo nos moldes propostos acima: anexa à Escola Normal, regida por uma professora normalista e contando com três classes. No relatório de governo do ano seguinte, o presidente do Estado afirma que a Escola funcionava regularmente, preenchendo o fim a que era destinada (ESPÍRITO SANTO, 1917b).

Assim, na tensão entre o novo, representado pelo grupo escolar, e o velho, pelo antigo modelo de escola unitária, as escolas isoladas capixabas se constituíram não apenas como uma "permanência incólume do velho", mas abertas para "[...] a convivência dos modos de ser da escola primária, fundados na justaposição e na contiguidade" (CARVALHO, 2015, p. 8)

Ao descortinar a produção do isolamento, procuramos, portanto, compreender as escolas isoladas capixabas em sua singularidade e complexidade, ao avesso das idealizações homogeneizadoras formuladas pelos reformadores da educação local. Para a realização deste estudo, estabelecemos dois marcos temporais, abrangendo a trajetória das escolas isoladas capixabas desde a sua supressão por decreto, no contexto da reforma Gomes Cardim (1908), até a sua padronização, com base na criação da Escola Isolada Modelo (1916). Para tanto, elegemos como foco de análise as escolas isoladas da Capital, considerando que foram alvo tanto da supressão inicialmente instituída quanto da posterior tentativa de qualificação.[10]

O estudo das escolas isoladas da Capital pode contribuir também para a revisão da indistinção entre escolas isoladas e rurais. Conforme apontam Gouvêa et al (2016), estabeleceu-se historicamente uma sinonímia entre grupos escolares e escolas urbanas e, consequentemente, entre escolas isoladas e escolas rurais. No entanto, ainda que os grupos escolares tenham constituído um fenômeno tipicamente urbano, as escolas isoladas permaneceram nas cidades como um "mal necessário" diante das dificuldades de extensão da escola graduada a toda população infantil. Conferir visibilidade às escolas isoladas dos núcleos urbanos, especialmente no período em que foram predominantes, é um movimento importante para a compreensão dos modos de escolarização primária no Brasil.

No caso capixaba, investigar as escolas isoladas situadas na Capital envolve também considerar as diversas dinâmicas sociais na ocupação da cidade, uma vez que o próprio processo de

[10] Embora a Escola Isolada Modelo fosse destinada à aprendizagem do professorado de concurso de todo o Estado, além das alunas da Escola Normal, é possível supor que a instituição exerceu uma influência mais direta nas escolas isoladas da Capital devido à proximidade geográfica.

urbanização de Vitória mostrava-se ainda incipiente no período estudado. Desse modo, ao tomar o particular como ponto de partida e, como sugere Giovanni Levi (apud SIMÕES; FARIA FILHO, 2012), buscar responder perguntas gerais a partir de uma investigação local, a análise das escolas isoladas de Vitória pode nos ajudar a lançar luzes sobre questões mais amplas referentes aos processos de escolarização republicanos e ao papel desempenhado pelas escolas isoladas na cena capixaba. No esforço de contribuir para esse movimento, delinearemos a seguir as questões de estudo a partir das quais buscamos investigar as escolas isoladas no Espírito Santo, no período de 1908 a 1916.

1.1 QUESTÕES DE ESTUDO

Tendo em vista a diferenciação produzida entre a "escola isolada" e o grupo escolar proposto como instituição modelo para a condução do ensino primário sob o regime republicano brasileiro, este estudo investiga a trajetória das escolas isoladas no Espírito Santo de 1908 a 1916, a partir das seguintes questões de estudo:

a) Como se produziu a diferenciação entre escolas isoladas e grupos escolares no processo de modelização da educação republicana brasileira?
b) Que elementos marcavam essa diferenciação entre as instituições escolares isoladas e o grupo escolar no Espírito Santo?
c) Qual o papel desempenhado pelas escolas isoladas no conjunto da instrução pública capixaba durante o período investigado?

2 ESCOLAS ISOLADAS NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ABRINDO DIÁLOGOS COM PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TEMA

Considerando que a história só pode ser feita com ajuda mútua (BLOCH, 2001), buscamos ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo por meio da interlocução com a produção acadêmica sobre a temática. Para o mapeamento dos trabalhos produzidos sobre as escolas isoladas, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o indexador *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e os bancos de dados das revistas *Revista História da Educação*/Asphe, *Revista Brasileira de História da Educação, Revista Brasileira de Educação* e *Revista HISTEDBR On-line.* Os descritores utilizados foram: "escola isolada", "escolas isoladas", "escola unitária", "escolas unitárias", "escola singular" e "escolas singulares".

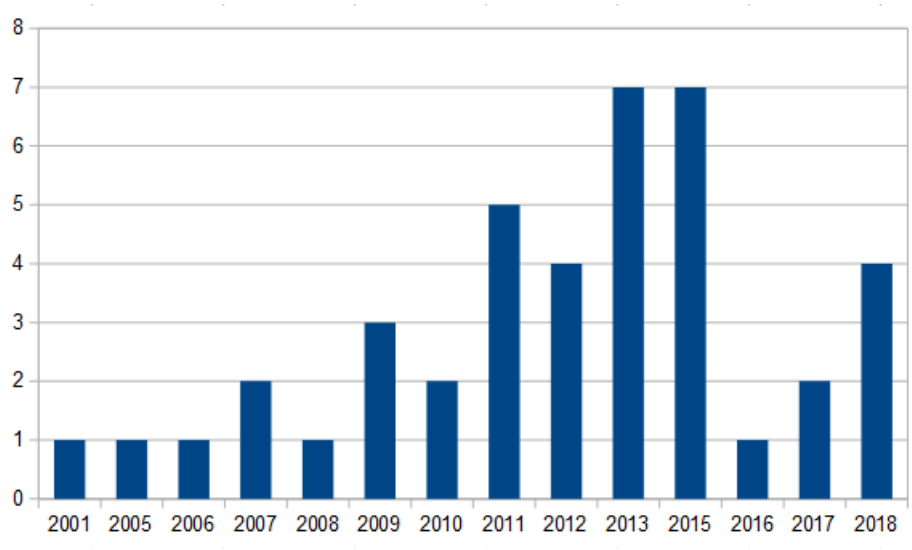
A seleção dos trabalhos que compõem a revisão de literatura foi realizada em três etapas. Primeiramente, elegemos estudos que privilegiassem as escolas isoladas como foco de análise, desconsiderando aqueles que as abordavam apenas de maneira tangencial a outras temáticas. Em um segundo momento, selecionamos as produções cujo recorte temporal abrangesse o período de investigação proposto nesta pesquisa. Após a leitura integral dos trabalhos, procedemos a uma última triagem, utilizando como critério a aproximação das discussões apresentadas com os objetivos propostos neste estudo. Nesse movimento, interessou-nos compreender a) os processos de diferenciação entre escolas isoladas e grupos escolares; b) os lugares simbólicos e institucionais atribuídos às escolas isoladas em diferentes contextos; e c) as semelhanças e as singularidades observadas com relação às trajetórias dessas instituições em diferentes localidades.

O capítulo se estruturou da seguinte forma: inicialmente, buscamos identificar de que modo as escolas isoladas vêm se constituindo como objeto de investigação, estabelecendo um diálogo entre os resultados do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e as movimentações no campo da História da Educação nas últimas décadas. Uma vez situados dentro do seu panorama de produção, prosseguimos à análise dos trabalhos selecionados.

2.1.1 TESES E DISSERTAÇÕES: PANORAMA DA PRODUÇÃO

O primeiro levantamento de teses e dissertações, anterior às seleções descritas anteriormente, resultou em uma quantidade considerável de pesquisas que abordassem direta ou indiretamente as escolas isoladas. Foram encontradas 27 dissertações e 14 teses, totalizando 41 trabalhos (APÊNDICE A).

Gráfico 1 - Produções mapeadas por ano de publicação



Como indica o gráfico, a ampliação dos estudos sobre as escolas isoladas é um fenômeno recente: as pesquisas têm sido produzidas especialmente nos últimos dez anos. Primeiramente, pode-se apontar que esse aumento decorre do movimento de expansão e consolidação do próprio campo da pesquisa histórica em educação no Brasil. A partir das novas perspectivas abertas pela renovação no campo da História, tem-se ampliado os objetos de estudos, as fontes possíveis e, consequentemente, os modos de pesquisar e de escrever a história da educação brasileira.

Em segundo lugar, e como consequência desse movimento, a ampliação de pesquisas sobre as escolas isoladas relaciona-se a releituras historiográficas do lugar ocupado pelos grupos escolares nos processos de difusão da educação elementar, que vêm ocorrendo como desdobramento dos estudos comparativos sobre a expansão dessas escolas no País.

Souza e Faria Filho (2006), em um balanço da produção nacional sobre os grupos escolares, apontaram a necessidade de relacioná-los com outros tipos de escolas primárias, uma vez que,

à exceção de São Paulo e Minas Gerais, a expansão das modelares instituições pelo Brasil ocorreu de forma lenta. O projeto coordenado por Souza (2007) no ano seguinte, intitulado "Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)"[11], confirmou a excepcionalidade da expansão dos grupos escolares ocorrida nos dois estados indicados, apontando a necessária revisão das interpretações instituídas sobre a importância desse tipo de escola no Brasil no início do século XX. Conforme a pesquisadora,

> As novas investigações e o diálogo entre os pesquisadores propiciaram tanto o questionamento de interpretações instituídas como revisões e deslocamentos. Nesse percurso, o próprio lugar do grupo na história das instituições escolares de ensino primário foi redimensionado, tendo-se em vista as singularidades regionais da expansão do ensino público no Brasil. A relação do grupo com outras modalidades de escolas primárias é um ganho importante de compreensão (SOUZA, 2019, p. 126).

Os trabalhos selecionados para análise (Quadro 1) se articulam de diversas maneiras ao deslocamento interpretativo de que fala Souza (2019). As dissertações de Vieira (2011) e Medeiros (2013) buscam remontar a trajetória dos grupos escolares a partir de suas relações com as escolas isoladas. Reis (2011) e Ferber (2015), por sua vez, chegam às escolas isoladas como objeto de estudo após investigações anteriores que tiveram como foco o grupo escolar. De certa maneira, é também o caso de Alencar (2016), que em busca de um grupo escolar no norte do Espírito Santo, encontra somente as escolas isoladas.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas para análise (continua)

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	RECORTE	TIPO	INSTITUIÇÃO	LÓCUS
A expansão das escolas unitárias primárias públicas norte-rio-grandenses	Fernandes, Aline de Medeiros	2018	1835-1961	D	UFRN	Rio Grande do Norte
Das escolas isoladas ao grupo escolar: a instrução pública primária em Mariana - MG	Vieira, Lívia Carolina	2011	1889-1915	D	UFSCAR	Mariana - MG

[11] O projeto investigou a história dos grupos escolares em 15 Estados brasileiros: Acre, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá: das escolas isoladas à escola idolatrada	Medeiros, Daniel Amaro Cirino	2013	1890 –1910	D	USF	Bragança - SP
Escolarização no norte do Espírito Santo início do Século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares	Alencar, Ingrid Regis de Freitas	2016	1908-1930	D	UFES	Colatina e São Mateus - ES
"Um mal necessário": as escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina, 1911-1928)	Ferber, Luiza Pinheiro	2015	1911-1928	D	UDESC	Santa Catarina
A escola isolada à meia-luz	Reis, Rosinete Maria Dos	2011	1891-1927	T	USP	Mato Grosso
A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932	Cardoso, Maria Angélica	2013	1893-1932	T	UNICAMP	São Paulo

Nesse sentido, destaca-se, ainda, o deslocamento das narrativas homogeneizadoras produzidas a partir dos grandes centros para o esforço de compreensão da historicidade própria do processo de institucionalização da escola primária em cada estado ou região do País. Das regiões brasileiras, a única não contemplada nos trabalhos selecionados foi a Norte. Os estudos, de modo geral, têm privilegiado também uma escala de análise menor – seja investigando instituições específicas, como no caso de Vieira (2011) e Medeiros (2013), seja posicionando-se a partir de municípios periféricos, como no caso de Alencar (2016).

Quanto à abordagem teórica, observamos o predomínio da história cultural, tanto com as contribuições de Roger Chartier (VIEIRA, 2011; FERBER, 2015; REIS, 2011) e Peter Burke (FERNANDES, 2018) quanto com a mobilização do conceito de cultura escolar a partir de Dominique Julia (FERBER, 2015) e Viñao Frago (REIS, 2011). As produções trazem, ainda, o

método indiciário, a partir das teorizações de Carlo Ginzburg (ALENCAR, 2016), e o método histórico-crítico, fundamentado em Marx e Saviani (CARDOSO, 2013).

2.1.2 TESES E DISSERTAÇÕES: ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Dentre os trabalhos levantados, o único que aborda o Espírito Santo é a dissertação de Alencar (2016), que investigou o processo de expansão do ensino primário no norte do Estado no contexto das reformas de Gomes Cardim (1908) e Attilio Vivacqua (1928). O estudo trouxe contribuições relevantes para a compreensão do lugar ocupado pelas escolas isoladas na difusão da instrução pública capixaba.

De acordo com a autora, embora o ensino primário fosse colocado como elemento essencial para consolidação da República, a falta de recursos e de condições logísticas provocou entraves diversos na sua difusão pelos dois municípios estudados, Colatina e São Mateus. Nesse sentido, indica que cerca de 80% da população em idade escolar da região norte do Estado não tinha acesso à escola, evidenciando a debilidade das iniciativas de expansão das escolas primárias em âmbito estadual.

Alencar (2016) aponta que, a despeito do lugar de destaque discursivamente atribuído aos grupos escolares, a oferta de ensino primário nessas localidades se deu quase exclusivamente pela via das escolas isoladas, cujas condições físicas, estruturais e materiais não condiziam com o discurso de escola republicana propagado à época.

Nesse sentido, as fontes trabalhadas pela autora sinalizaram a fragilidade e mesmo a ausência dos grupos escolares no norte capixaba. Alencar (2016) revela um caso emblemático do descompasso entre os discursos governamentais e as condições efetivas de implantação das escolas graduadas: o prédio construído para o funcionamento do grupo escolar de São Mateus acabou tendo suas precárias instalações destinadas ao funcionamento das escolas isoladas. Nestas, muitos desafios se interpunham ao exercício da docência devido às duras condições de trabalho. Segundo Alencar (2016), o funcionamento das escolas isoladas dependia do esforço e da engenhosidade dos/as professores/as, que, apesar de responsáveis pelos aspectos pedagógicos, administrativos, burocráticos e práticos das escolas, eram desvalorizados em sua remuneração.

Vieira (2011) e Medeiros (2013), por sua vez, contribuem para a compreensão da diferenciação entre a escola isolada e o grupo escolar no processo de modelização da educação republicana brasileira. Vieira (2011) resgata a história fundadora do Grupo Escolar de Mariana, observando em que este se diferenciou das escolas isoladas. Sua análise abrange o período que antecedeu a criação do grupo (1889-1909) e os primeiros anos de funcionamento da instituição (1909-1915). Medeiros (2013) apresenta objetivo similar, embora em diferente contexto: busca compreender como se deu o processo de reunião das escolas isoladas que deram origem ao Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, localizado em Bragança, São Paulo, elegendo como recorte o período de 1890 a 1910.

Vieira (2011) revela que, como no caso capixaba, a implantação do grupo escolar de Mariana foi marcada pelo improviso – no ano de sua inauguração, o grupo não funcionou em prédio próprio para este fim e não possuía todos os materiais didáticos suficientes. Ainda assim, ganhou destaque na imprensa local e se afirmou como modelo de escola primária. O grupo foi frequentado por filhos dos declarados republicanos, indicando tanto o papel simbólico dessa escola quanto o seu caráter excludente. Segundo Vieira (2011), o grupo escolar era destinado às crianças da elite, enquanto as escolas isoladas abrigavam a população pobre e periférica.

Entre as diferenças entre o grupo escolar e as escolas isoladas, a pesquisadora destaca a) o método, intuitivo para o grupo escolar e mútuo para as escolas isoladas; b) o currículo, reduzido para as escolas isoladas, que previam apenas uma formação mínima; e c) a formação docente, com exigência de normalistas para os grupos escolares e predomínio de professores/as de concurso nas escolas isoladas.

Ainda que houvesse apenas um grupo na cidade, Vieira (2011) aponta que não houve esforços por parte dos governadores para a expansão das escolas isoladas. Com relação ao funcionamento dessas escolas, destaca a baixa frequência dos alunos, a inadequação dos espaços e a parca remuneração dos/as docentes. A autora traz ainda algumas tensões envolvidas no funcionamento dessas instituições em decorrência dos embates travados entre católicos e republicanos, como, por exemplo, a manutenção do catecismo no currículo, mesmo que extinto do ensino primário público desde a Constituição de 1891, e a resistência na implantação de escolas isoladas mistas pelas comunidades, que se opunham à convivência escolar de crianças de diferentes sexos.

Medeiros (2013) aponta que o grupo escolar de Bragança simbolizou o ideário republicano e modernizador, afirmando-se como uma escola monumental e idolatrada. Nesse processo, além do apagamento das escolas isoladas que o constituíram, houve também uma tentativa de invisibilização das escolas ainda existentes. Na análise do autor, essa invisibilidade pode ser lida como um projeto intencional de descarte do que era considerado velho para a modernidade e para o almejado progresso. Assim, apagavam-se as escolas isoladas para tornar visível o louvor do Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá.

As demais pesquisas selecionadas trouxeram as escolas isoladas como foco principal de análise, ampliando a compreensão do papel desempenhado por essas instituições na composição da instrução elementar pública em diferentes contextos do País. Ferber (2015), Fernandes (2018) e Reis (2011) buscaram investigar a constituição das escolas isoladas em Santa Catarina, Mato Grosso e Rio Grande do Norte, respetivamente. Já Cardoso (2013) analisou a organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas nas primeiras décadas republicanas.

Ferber (2015) abordou, especificamente, as escolas isoladas urbanas entre os anos de 1911 a 1928. Na análise apresentada, a secundarização do olhar do governo catarinense em relação às escolas isoladas emergiu, principalmente, após a reforma da instrução pública no ano de 1910, que teve como principal agente o professor paulista Orestes Guimarães. No processo de diferenciação com o grupo escolar, a autora aponta as mesmas diferenças que Vieira (2011) no que diz respeito às condições físicas, ao currículo, ao método, à remuneração e à formação dos/as professores/as das escolas isoladas.

No entanto, ao contrário do que ocorria em outros estados, Ferber (2015) indica que as escolas isoladas urbanas, rurais e coloniais não revelaram variações marcantes quanto à sua estrutura física, higiênica e pedagógica. Outra particularidade catarinense foi a criação do conselho familiar escolar como solução para dificuldade de inspeção escolar nas escolas isoladas localizadas em lugares mais distantes, notadamente nos núcleos coloniais. Estes conselhos fiscalizavam desde a parte administrativa, como o número de matrículas e frequência, até os aspectos físicos e higiênicos das instituições.

Com relação ao lugar ocupado por essas instituições nos processos de escolarização, Ferber (2015) evidencia que, ainda que revelassem aspectos físicos e pedagógicos mínimos para a

educação e instrução das crianças, as escolas isoladas exerceram papel expressivo na educação primária em Santa Catarina.

Fernandes (2018), com o objetivo de analisar a expansão das escolas unitárias primárias públicas na educação norte-rio-grandense, empreende um estudo de longa duração, acompanhando as transformações desse modelo desde a regulamentação das escolas de primeiras letras no Império em 1835 até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. A autora aponta que as circunstâncias sociais e políticas foram modificando os modos de organização da escola unitária, buscando-se a atualização nos currículos, espaços e temporalidades. Com relação às escolas isoladas, constata sua vinculação ao modelo de escolas de primeiras letras do Império, destacando, no entanto, a tentativa de modernização dessas instituições no início da República.

No contexto potiguar, como no resto do Brasil, os grupos escolares foram entendidos como a escola ideal e, por oposição, as escolas isoladas passaram a ser descritas como o "local das ausências". Embora criticadas, essas escolas foram reconhecidas pela sua importância na expansão do ensino primário, uma vez que promoviam um atendimento mais amplo, quantitativo e democrático em relação aos grupos escolares. Para Fernandes (2018), a predominância das escolas isoladas no atendimento da instrução primária norte-rio-grandense esteve atrelada aos seus baixos custos e à possibilidade de atender as populações periféricas, rurais e interioranas.

Reis (2011), por sua vez, aponta que a constituição das escolas isoladas em Mato Grosso, no âmbito do projeto republicano, se deu como uma estratégia de intervenção estatal de cunho civilizatório, com a qual buscava-se regenerar os "bárbaros" e alcançar as regiões mais afastadas do Estado, representadas como "freio do progresso". Nesse contexto, a escola primária isolada foi colocada como uma obra reconstrutora do bem-estar público.

Com exceção daquelas absorvidas e reunidas nos grupos escolares, a criação das modelares instituições não acarretou a supressão das escolas isoladas, que permaneciam garantindo o atendimento da população distribuída pelos vários municípios, distritos, freguesias e vilas do Mato Grosso. A permanência das escolas isoladas se justificou, principalmente, pelo alto custo envolvido nas construções dos prédios, na aquisição do mobiliário e na conservação e manutenção dos grupos escolares.

Com relação às diferenças entre escolas isoladas rurais e urbanas, Reis (2011) aponta que a ação estatal hierarquizava os estabelecimentos e definia políticas distintas para o ensino na capital e no interior. Em sua análise, a prioridade na distribuição e na localização das escolas em regiões urbanas ocorreu não somente em atendimento às possibilidades mais expressivas de demanda da população escolar, mas, sobretudo, como uma estratégia empreendida pelos governadores para visibilidade das próprias escolas.

Reis (2011) afirma que a coexistência das escolas isoladas com os grupos escolares foi fundamental nos processos de escolarização mato-grossenses, apontando, como Fernandes (2018), a importância dessas escolas para o atendimento das populações mais afastadas.

Por fim, Cardoso (2013) analisa a história e a organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas no período de 1893 a 1932. Primeiramente, indica que, assim como as escolas elementares imperiais, as escolas isoladas paulistas foram adotadas para atender os bairros periféricos, as vilas e as áreas rurais, assumindo a função de proporcionar uma formação básica para essa população. Desse modo, embora teoricamente devesse cumprir o mesmo conteúdo programático que os grupos escolares, o ensino nas escolas isoladas paulistas não ultrapassou os conteúdos mínimos.

Com relação à organização e ao funcionamento, Cardoso (2013) descreve as escolas isoladas como

> [...] multimetodizadas, ou seja, possuíam uma multiplicidade de métodos; ―multissediadas, pois funcionavam em diversos tipos de prédios, desde salas minúsculas até locais em que haviam sido açougue, galinheiro; ― multiprovidas, podendo ser regidas tanto por professores leigos, por interinos – habilitados por concurso perante o inspetor de distrito – quanto por professores habilitados pelos regimes anteriores a 1892 e, ainda, por normalistas recém-formados (CARDOSO, 2013, p. 235).

A autora traz a experiência de implantação das escolas isoladas modelo na capital e no interior de São Paulo, indicando, no entanto, que a criação dessas instituições não alterou significativamente a organização didática das escolas isoladas em geral. Cardoso (2013) atribui o fato à distância entre as condições físicas e pedagógicas das escolas modelares e das escolas isoladas comuns: as escolas isoladas modelo dispunham de um professor adjunto, de espaço adequado, possuíam material didático completo e contavam com a assistência do diretor da escola normal a qual estavam anexas. As demais, ainda que tenham incorporado muito da

organização administrativa e pedagógica dos grupos escolares, estavam muito mais próximas das escolas de primeiras letras da época anterior.

Em contraposição à ideia de que as escolas isoladas seriam um modelo desajustado, Cardoso (2013) argumenta que tratava-se de um modelo ajustado: à valorização da cidade em detrimento da zona rural, pois os grupos escolares foram criados para atender os centros urbanos; à explosão demográfica que tomou conta de São Paulo nos primórdios da República; e às localidades onde nem o desenvolvimento econômico, nem o número de crianças matriculáveis comportavam um grupo escolar. A pesquisadora destaca a falta de recursos pecuniários, o crescimento demográfico vertiginoso e a grande extensão territorial do estado de São Paulo como fatores que contribuíram para a permanência das escolas isoladas, a despeito da sua atribuição à precariedade e ao atraso.

De modo geral, os estudos apontaram a predominância das escolas isoladas nos diversos processos de escolarização brasileiros. Ainda que colocadas como inferiores quando comparadas aos grupos escolares, essas instituições exerceram papel fundamental na difusão do ensino elementar, especialmente nas zonas mais distantes e com menor densidade demográfica. Como elemento comum, as pesquisas apresentaram, ainda, as hierarquias no atendimento às populações de núcleos urbanos e rurais. Nesse sentido, Cardoso (2013) e Vieira (2011) destacaram o caráter excludente dos grupos escolares, indicando que, nos contextos de suas pesquisas, as escolas isoladas foram as instituições responsáveis pelo atendimento às classes menos favorecidas.

Com relação ao funcionamento das escolas, os estudos mostraram a pluralidade de métodos, instalações físicas e organização docente. Quanto ao último aspecto, revelaram inúmeros desafios na atuação dos professores e professoras, tais como a baixa remuneração, as precárias condições de trabalho e a instabilidade do cargo.

Por fim, tanto a produção da invisibilidade quanto a permanente precariedade material apresentaram-se como aspectos marcantes nos processos de constituição das escolas isoladas em todo o Brasil. Os estudos apresentaram, no entanto, peculiaridades relevantes nos movimentos de institucionalização da escola primária nos diferentes contextos contemplados, possibilitando uma compreensão multifacetada da trajetória das escolas isoladas no Brasil.

2.2 ARTIGOS

O primeiro levantamento de artigos resultou em um total de 17 trabalhos que, para fins de consulta, estão relacionados no Apêndice B. Conforme apontado anteriormente, dentre as produções mapeadas, selecionamos aquelas que mais se aproximassem da temática e do recorte temporal proposto nesta pesquisa. Assim, chegamos a três artigos, que compuseram o dossiê "Escolas isoladas e reunidas: a produção da invisibilidade", publicado na *Revista Brasileira de História da Educação* em 2016. Na esteira do processo de deslocamento da ênfase nos grupos escolares para as outras formas de organização do ensino primário, o dossiê teve o intuito de conferir visibilidade às escolas isoladas e reunidas, analisando sua importância na configuração da escola primária brasileira. Os artigos reunidos contemplaram os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

Quadro 2 - Artigos selecionados para análise

TÍTULO	AUTORA(S)	PERIÓDICO	LÓCUS
"Pequenos focos de luz": as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul	Natália Gil	Revista Brasileira de História da Educação	Rio Grande do Sul
A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846 – 1904)	Rosa Fátima de Souza	Revista Brasileira de História da Educação	São Paulo
O projeto republicano de instrução e as escolas isoladas urbanas: entre a transitoriedade e a permanência (Belo Horizonte 1906-1927)	Maria Cristina Soares de Gouvêa Bruna Afonso Ellen Rose Figueiredo Priscila Nogueira	Revista Brasileira de História da Educação	Belo Horizonte, MG

Em "'Pequenos focos de luz': as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul", Natália Gil traz dados que ampliam a compreensão tanto das tensões envolvidas no processo de institucionalização da instrução primária quanto da pluralidade de experiências possíveis nas diferentes escolas existentes nesse período. Sua pesquisa revela que as escolas seriadas não predominaram no Rio Grande do Sul e que, no contexto gaúcho, as escolas rurais, e não as escolas isoladas propriamente, que eram reputadas como de qualidade inferior.

Analisando as representações das escolas isoladas no período de 1909 a 1920 por meio dos relatórios da Diretoria da Instrução Pública, Gil (2016) aponta que nem sempre essas escolas eram vistas como instituições indesejáveis, sendo muitas vezes defendidas como instituições capazes de levar educação à população dispersa pelo território gaúcho e, por isso, necessárias.

A autora alerta, porém, para as evidentes diferenças entre as escolas isoladas urbanas e as rurais, destacando que as representações positivas eram feitas em referência àquelas situadas no espaço urbano, ao passo que grande parte dos problemas indicados nos relatórios, no que se refere ao funcionamento das escolas isoladas, eram relacionados aos estabelecimentos rurais. É válido lembrar que as escolas elementares eram classificadas conforme a localidade onde estavam instaladas e que isso implicava diferenciação no pagamento dos/as professores/as, nos critérios para provimento das escolas vagas e nas condições materiais de trabalho.

O artigo "O projeto republicano de instrução e as escolas isoladas urbanas: entre a transitoriedade e a permanência (Belo Horizonte 1906-1927)", relaciona-se com o de Gil (2016), contemplando similaridades no exame das distinções entre as escolas isoladas rurais e urbanas. Produzida por Maria Cristina Soares de Gouvêa e sua equipe, a pesquisa, realizada por meio da análise da legislação educacional, dos relatórios de inspetores e das correspondências entre as escolas e a Secretaria do Interior, investigou o papel das escolas multisseriadas na educação primária mineira após a implantação da escola graduada. Verificou-se que embora o propósito da reforma da instrução pública fosse a gradual extinção das escolas isoladas, estas permaneceram numericamente significativas, predominando nos locais com menor densidade demográfica do Estado.

Assim como Gil (2016), Gouvêa et al. (2016) apontam que, em termos de espaço físico, material didático, condição docente e investimento na frequência escolar, as escolas isoladas urbanas, especialmente as de Belo Horizonte, funcionavam em condições que, mesmo inferiores às dos grupos escolares, eram superiores às do interior do Estado. Algumas instituições funcionavam em prédios próprios, com professores qualificados, e apresentavam altas taxas de matrícula, frequência e aprovação, sinalizando a existência de um quadro muito mais complexo que o retrato de precariedade tão comumente atribuído a essas escolas. Os trabalhos ajudam a pensar as relações de força envolvidas na constituição dos espaços de escolarização da infância, evidenciando as hierarquias no atendimento a populações ocupantes de distintos espaços e especialmente entre moradores de núcleos urbanos ou rurais.

Em “A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846 - 1904)”, Rosa Fátima de Souza analisa a configuração da escola primária singular paulista por meio do exame da organização pedagógica e das condições de funcionamento dessas instituições. Considera, para tanto, os laços indissociáveis das escolas isoladas com os grupos escolares e com as escolas públicas de primeiras letras do Império.

Souza (2016) mostra que as mudanças nas escolas primárias instituídas pelas reformas da instrução pública em São Paulo abrangeram também as escolas isoladas, nas quais houve a adoção do método intuitivo, considerado o símbolo da renovação pedagógica no período, e a ampliação dos programas de ensino. Com relação à organização pedagógica, o número de classes foi fixado e foram definidos critérios mais claros para a classificação dos alunos. A autora indica, porém, que o modelo de escola singular existente passou por um processo de modernização sem que alterasse seus elementos fundamentais. Embora essas mudanças tenham favorecido em parte o trabalho docente, muitas questões permaneceram, como a precariedade material e as dificuldades dos/as professores/as em ministrar o ensino simultaneamente a distintas classes de alunos de diferentes níveis de adiantamento reunidos na mesma sala de aula.

No contexto paulista, as escolas isoladas simbolizaram a antítese da escola primária idealizada: sua representação esteve continuamente associada a elementos negativos, como o a atraso, a precariedade e a ineficácia. No entanto, ainda que postas como instituições inferiores, as escolas isoladas foram mantidas na estrutura do ensino público em decorrência, principalmente, de sua relevância nas zonas de povoamento disperso do estado de São Paulo. Mesmo que no cenário paulista o número de alunos matriculados nos grupos escolares tenha sido maior do que nas escolas isoladas ao longo do século XX, Souza (2016) fala da necessidade de reconhecer o importante papel desempenhado por estas instituições na disseminação da cultura escolar nos pequenos núcleos urbanos, nos bairros, vilas, distritos e, sobretudo, nas zonas rurais do Estado.

A partir das discussões apresentadas, foi possível aprofundar o conhecimento acerca dos processos de difusão da escola elementar nas primeiras décadas do século XX, bem como das mudanças e permanências produzidas por ele. Como bem sintetizado por Gouvêa et al. (2016, p. 334),

> Ao invés de apontarmos ‘o que [a escola isolada] não foi, ou deveria ter sido’, cabe indagar: como as crianças e famílias viveram esta experiência de escolarização; que impacto tal escola teve na trajetória social de alunos e professores; em que medida essa escola foi responsável pela introdução da cultura escrita na vida familiar?

Constituídas no embate entre o velho e o novo, o tradicional e o moderno, os estudos das escolas isoladas revelaram que essas instituições foram além dos binarismos discursivamente instituídos e apresentaram singularidades potentes para a compreensão dos diversos modos de configuração da escola primária na cena republicana.

Como recorda Bloch (2001, p. 75), "o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa". Os estudos demonstram que as novas perspectivas abertas pela renovação no campo da História têm ampliado a compreensão das fontes, e, por consequência, os modos de pesquisar e de escrever os processos de escolarização brasileiros. Conforme evidenciado, a ampliação das escolas isoladas como objeto de estudo relaciona-se ao movimento de releitura historiográfica do lugar ocupado pelos grupos escolares nesse processo, favorecido, sobretudo, pelo deslocamento das narrativas homogeneizadoras produzidas a partir dos grandes centros para o esforço de compreensão das singularidades regionais na expansão do ensino público no Brasil (SOUZA, 2019).

Nesse sentido, as produções contempladas na revisão de literatura indicaram a importância da variação de escalas para a compreensão do papel desempenhado pelas escolas isoladas no conjunto da instrução pública: de modo geral, quanto mais a "lente" se aproxima, maior a relevância dessas instituições para a escolarização popular. A abordagem micro-histórica nos parece, desse modo, profícua para o estudo historiográfico das escolas isoladas, na medida em que propõe o estabelecimento de relações entre as lentes micro e macroscópicas, a fim de integrar o maior número possível de variáveis e ampliar a leitura dos objetos de estudo (REVEL, 2010). Esse modo de conceder a produção historiográfica é movido, ainda, pela busca pelas entrelinhas e pelas relações de força que constituem a documentação – ou a ausência dela. No caso de instituições frequentemente invisibilizadas ou secundarizadas como as escolas isoladas, a busca por indícios, pistas e sinais em fontes múltiplas pode ser promissora.

3 OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA

De acordo com Marc Bloch (2001) toda historiografia deveria comportar um capítulo ou uma série de parágrafos intitulados “Como posso saber o que vou lhes dizer?” (p. 83). Fundador da escola dos Annales juntamente com Lucien Febvre e referência para teorizações de Carlo Ginzburg, o historiador francês nos convida a percorrer a pesquisa e a escrita da história pela via do debate teórico-metodológico.

Compreendendo que “[...] os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise” (BLOCH, 2001, p. 83), Bloch defendia que o “espetáculo da busca” também compusesse a narrativa do historiador.

Ginzburg (2002, p. 114), por sua vez, ressalta que a narratividade característica da história se faz presente durante todo o processo investigativo:

> [...] as perguntas do historiador são colocadas sempre, direta ou indiretamente, em formas narrativas. Essas narrações provisórias delimitam um âmbito de possibilidades que, frequentemente, são modificadas ou até descartadas no curso do processo de pesquisa. Podemos comparar essas narrativas a instâncias mediadoras entre questões e fontes, as quais influem profundamente sobre os modos pelos quais os dados históricos são recolhidos, eliminados, interpretados - e por fim, naturalmente, narrados.

Com isso em mente, procedemos à identificação, seleção e análise das fontes disponíveis no Arquivo Público Estadual do Espírito Santo (APEES), localizado em Vitória, e na Hemeroteca Digital Brasileira, acessada pelo site da Biblioteca Nacional Digital do Brasil. No Arquivo Público, trabalhamos principalmente com o Fundo Educação, onde constam documentos oriundos da Secretaria de Instrução Pública, da Diretoria Geral de Instrução Pública e da Secretaria de Educação e Saúde Pública. O Fundo Educação conta com 152 caixas e livros de registro, das quais selecionamos e mapeamos 12 (APÊNDICE C). Na Hemeroteca Digital, mapeamos os periódicos que estavam em circulação no período estudado, em especial o *Diário da Manhã*,[12] no qual eram publicados os atos oficiais da Secretaria de Instrução do Espírito

12 “Jornal da capital, publicado pela Empresa Jornalística de Vitória e depois pela Imprensa Estadual. Era órgão do Partido Republicano Construtor e, a partir de 1909, passou a órgão oficial do Estado, deixando de circular na década de 1930, quando foi substituído pelo Diário Oficial” (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Santo, assim como notícias, reportagens e notas acerca da educação. A partir das publicações do *Diário da Manhã*, analisamos também decretos e leis que regulavam a educação pública naquele momento.

Quadro 3 – Fontes selecionadas após mapeamento

PROCEDÊNCIA	FONTE	TOTAL
HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA	*Diário da Manhã*	171
	Commercio do Espírito Santo	10
	O Cachoeirano	9
	Jornal Muquyense	3
	Estado do Espírito Santo	8
FUNDO EDUCAÇÃO (APEES)	Relatórios de Governo	10 (de 1908 a 1917)
	Relatórios da Inspetoria Geral	2
	Ofícios	34
	Requerimentos	202
	Certificados	17
	Inquéritos administrativos	1

O levantamento envolveu "[...] o gesto de *pôr à parte*, de reunir, de transformar em 'documentos' certos objetos distribuídos de outro modo" (CERTEAU, 2008, p. 20, grifo do autor). Nesse movimento, levamos em conta as relações de força que condicionaram tanto a produção como a possibilidade de acesso à documentação (GINZBURG, 2002). Se na historiografia da educação capixaba a dispersão e a fragmentação das fontes se impõem como um desafio para pesquisadores e pesquisadoras, na investigação das escolas isoladas nos deparamos com um desafio duplo: de modo geral, essas escolas, quando não invisibilizadas, aparecem nos relatos ora de maneira superficial ora em função de seus déficits.

No processo de busca, nos deparamos ainda com lacunas na documentação: embora o catálogo do Arquivo Público indicasse a existência de relatórios de inspeção a partir de 1913, só foi possível encontrar documentos de 1922 em diante. O acesso aos dois relatórios da Inspetoria Geral do Ensino mencionados no quadro acima, referentes a 1909 e 1910, foi possível por meio

do banco de dados do Nucaphe.[13] Do mesmo modo, as edições do Diário da Manhã publicadas entre 1913 e 1915 não foram microfilmadas e, por consequência, não estavam disponíveis na Hemeroteca Digital ou no acervo do APEES. Trabalhamos, portanto, com as edições publicadas entre 1908 e 1912 e com as de 1916.

No Quadro 3, indicamos as fontes levantadas nos dois acervos consultados após os procedimentos de mapeamento e seleção. Embora haja um número considerável de fontes localizadas, a maioria diz respeito a procedimentos burocráticos: em geral, requerimentos e ofícios enviados pelos professores e professoras à Secretaria de Instrução e atos oficiais publicados no *Diário da Manhã*.

Nas publicações veiculadas nos demais periódicos capixabas elencados, as escolas isoladas aparecem, de maneira geral, superficial e circunstancialmente, ao contrário da Escola Modelo e do Grupo Escolar Gomes Cardim, abordadas efusivamente em diversas notas e matérias a respeito da instrução pública capixaba. De todo modo, como ressalta Ginzburg (2007, p. 262), "[...] selecionar como objeto de conhecimento apenas o que é repetitivo, e por isso, passível de serialização, significa pagar um preço, em termos cognoscitivos, muito alto."

Diante disso, mantivemo-nos especialmente atentas às fontes que *escapavam*, que indicavam possíveis rastros a serem perseguidos na constituição de outros olhares para as escolas isoladas capixabas, entendendo que "todo documento, inclusive o mais anômalo, pode ser inserido numa série. Não só isso: pode servir, se analisado adequadamente, a lançar luz sobre uma série documental mais ampla" (GINZBURG, 2007, p. 263).

Nesse processo, lembramos ainda da proposição de Febvre de que toda história é escolha, "[...] devido ao acaso que aqui destruiu e ali salvou os vestígios do passado", "[...] devido ao homem: quando os documentos abundam, ele resume, simplifica, põe em destaque isto, apaga aquilo", e, sobretudo, devido "[ao] historiador [que] cria seus materiais, ou se se quiser, recria-os [...]" (FEBVRE apud SIMÕES, 2012, p. 224).

[13] Os documentos originais estão localizados na Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo. Os relatórios foram fotografados e posteriormente adicionados ao banco de dados pela pesquisadora Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar.

A partir da compreensão de que as interdições e as possibilidades no uso das fontes estão inevitavelmente relacionadas com as escolhas teórico-metodológicas, buscamos, então, construir outras leituras e outros modos de narrar a história das escolas isoladas no Espírito Santo a partir do método indiciário (GINZBURG, 1989). O processo de mapeamento, seleção e análise das fontes fundamentou-se nas teorizações de Ginzburg (1989; 2002; 2007), em especial na busca por indícios, pistas e sinais, na leitura dos textos a contrapelo e na exploração do *hors-texte*.

O diálogo com Ginzburg nos aproximou ainda das discussões levantadas pela micro-história italiana, profícuas para pensarmos as implicações teórico-metodológicas da redução da escala de análise dos objetos de estudo. Conforme define Giovanni Levi (apud SIMÕES E FARIA FILHO, 2012), a micro-história não é sinônimo de uma história do micro, mas uma operação historiográfica que elabora perguntas gerais que possam ser respondidas a partir de investigações locais. Ao alterar a escala de observação, fenômenos previamente considerados como bastante descritos e compreendidos podem assumir novos significados.

Para Levi (1992, p. 155), "a redução da escala é uma operação experimental justamente devido a esse fato, porque ele presume que as delineações do contexto e sua coerência são aparentes, e revela aquelas contradições que só aparecem quando a escala de referência é alterada". Trata-se, portanto, de um procedimento analítico que toma o particular como ponto de partida e identifica o seu significado à luz de seu próprio contexto específico, podendo ser aplicado independente das dimensões do objeto analisado (LEVI, 1992).

Se o olhar aproximado permite captar algo que escapa da visão de conjunto, o contrário também acontece. Ginzburg (2007) lembra que embora a interação entre macro e micro-história não esteja em absoluto garantida, deve ser perseguida. Propõe, dessa maneira, "[...] um contínuo vaivém entre micro e macro-história, entre close-ups e planos gerais ou grandes planos gerais [extreme long shots], a pôr continuamente em discussão a visão conjunta do processo histórico por meio de exceções aparentes e causas de breve período" (GINZBURG, 2007, p. 269).

Em todas as etapas do procedimento historiográfico, procuramos manter a variação de escala necessária à análise. Elegemos como foco as escolas isoladas da Capital, mas não perdemos de

vista o panorama geral. Ainda que as escolas do interior apareçam de maneira esparsa,[14] no processo de seleção das fontes mantivemos aquelas cujas pistas nos ajudam a estabelecer aproximações e diferenciações entre as escolas de Vitória e as das demais localidades. Assim, as escolas dos demais municípios aparecerão na narrativa quando nos auxiliarem a compreender aquelas que estão em análise.

Trabalhar a variação de escalas exige, no entanto, a compreensão de que nenhuma conclusão alcançada a propósito de um determinado âmbito pode ser transferida automaticamente para um âmbito mais geral, ou seja, "[...] não se podem transferir automaticamente para um âmbito macroscópico os resultados obtidos num âmbito microscópico e vice-versa" (GINZBURG, 2007, p. 269). Em síntese,

> A micro-história tenta não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a um a generalização mais ampla, e de fato acentua as vidas e os acontecimentos individuais. Mas, ao mesmo tempo, tenta não rejeitar todas as formas de abstração, pois fatos insignificantes e casos individuais podem servir para revelar um fenômeno mais geral (LEVI, 1992, p. 156).

Essa heterogeneidade constitui, para Ginzburg (2007), a maior dificuldade e a maior riqueza potencial da micro-história. Implica, em última análise, em uma afirmação de natureza ontológica: "[...] a realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea" (p. 269). Para nos aproximarmos das teias complexas que trançam a história, a busca pelos fios e pelos rastros deixados pelos humanos no tempo pode ser promissora.

Ao propor uma prática historiográfica a partir da busca pelas relações entre "[...] o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto, e os rastros (GINZBURG, 2007, p. 7)",[15] o historiador italiano nos convida a interrogar as fontes pela via da singularização, da pluralidade de vozes e da circulação cultural.

Nesse processo, não basta, porém, apenas escutar as vozes marginalizadas em sua polifonia. Suas reflexões nos provocam a entender como diferentes vozes em disputa se constituem

[14] Notamos que um dos fatores que conferia visibilidade às escolas era a importância social e política de suas localidades, de modo que as escolas da Capital e das sedes dos municípios receberam um espaço consideravelmente maior nos periódicos e nos documentos oficiais.

[15] A partir da observação do mito de Teseu: "Os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala" (GINZBURG, 2007, p. 7).

mutuamente em convergências e antagonismos atravessados por relações de força (SIMÕES; FARIA FILHO, 2012). Esta é uma contribuição crucial para pensarmos a diferenciação do ensino primário entre grupos escolares e escolas isoladas para além de polarizações estéreis.

Ao considerarmos que "[...] faz parte da miséria do homem o não poder conhecer mais do que fragmentos daquilo que já passou [...] e faz parte da sua [...] força poder conjecturar para além daquilo que pode saber" (GINZBURG, 1991, p. 197), os silêncios em torno das escolas isoladas podem ser vistos não como impossibilidades, mas como potência. Afinal, Ginzburg (2002) mostra que é possível "[...] conjecturar o invisível a partir do visível, do rastro" (p. 57).

Assim, na produção historiográfica, Ginzburg distancia-se tanto da certeza positivista quanto do relativismo, propondo como alternativa a busca pela *verossimilhança* na escrita de narrativas históricas produzidas na tensão entre verdadeiro e verossímil, provas e possibilidades (GINZBURG, 2002). Para ele, as fontes não são "[...] janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes" (GINZBURG, 2002, p. 44).

É na busca pela compreensão dessas distorções que se insere o *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989). Ginzburg afirma que "se as pretensões de conhecimento sistemático se mostram cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada" (p. 177). Pelo contrário:

> [...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não foi possível. **Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la** (GINZBURG, 1989, p. 177, grifo nosso).

Desse modo, propõe a formação de saberes indiciários constituídos entre pistas, indícios e sinais, por meio dos quais se tornam visíveis detalhes aparentemente negligenciáveis da realidade pesquisada. Se para Bloch (2001, p. 88) o bom historiador é como o monstro da lenda, "onde fareja carne humana é que está a sua caça", Ginzburg (1989) mostra que, ao faro caçador de quem investiga, detalhes e minúcias não podem passar despercebidos.

Nesse tipo de conhecimento entram em jogo "[...] elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição" (GINZBURG, 1989, p. 177). É o que Ginzburg (1989) chama de *rigor flexível*.

Rigoroso porque não se perde de vista o caráter cognoscitivo da história, e, portanto, veda-se o recurso à invenção. Flexível porque a construção do conhecimento histórico não se aprisiona à rigidez do método científico: é permanentemente aberta à imprevisibilidade e às surpresas do processo investigativo. Nas palavras de Bloch (2001), "a crítica do testemunho [...] permanecerá sempre uma arte de sensibilidade" (p. 109).

Nesse processo, Ginzburg orienta para a atenção às entrelinhas, aos espaços em branco, ao *hors-texte*, ou seja, àquilo que "[...] está fora do texto", mas "[...] também dentro dele, abriga-se entre as suas dobras: é preciso descobri-lo e fazê-lo falar" (GINZBURG, 2002, p. 42), bem como para a força do estranhamento, que desnaturaliza o olhar e torna impossível "tomar a realidade como ponto pacífico" (GINZBURG, 2001).

Entendendo, como Bloch (2001), que os documentos não falam por si mesmos, mas apenas quando adequadamente interrogados, Ginzburg (2002, p. 43) aponta, ainda, a necessidade da *leitura a contrapelo*:

> [...] ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si. Para "escovar a história ao contrário", como Benjamin exortava a fazer, é preciso ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas.

Ao tomarmos as escolas isoladas como objeto histórico, a atenção para as relações de força na leitura das fontes, bem como aos não-ditos de cada texto, revelou-se especialmente relevante. Como indicado anteriormente, a documentação nos impôs diversos desafios. As fontes encontradas foram, majoritariamente, decorrentes de publicações oficiais, como o *Diário da Manhã* e os Relatórios de Governo, ou de cunho burocrático e normativo, como os ofícios e requerimentos do Fundo Educação e os decretos estabelecidos no período. Fazê-las falar envolveu um entrecruzamento sistemático dos dados e um esforço de compreensão das tensões envolvidas em seus contextos de produção.

Inicialmente, catalogamos as fontes a partir de suas categorias: Ofícios, Requerimentos, Periódicos, Certificados, Relatórios, Decretos e Leis. Em seguida, a partir do cruzamento de certos dados, como a localização das escolas e o nome dos professores em exercício,

produzimos o mapeamento tanto das escolas existentes à época em Vitória quanto da atuação dos/as docentes nesses espaços. A produção desse mapeamento provocou, por sua vez, um retorno ao acervo da Hemeroteca Digital em busca de mais indícios que auxiliassem a compreender trajetórias tanto das escolas quanto dos sujeitos investigados. Essa segunda etapa de pesquisa, realizada a partir do nome de professores e professoras das escolas isoladas da Capital, nos levou a outros periódicos, como o *Estado do Espirito Santo* – que, opositor ao governo Jerônimo Monteiro, deu espaço, por exemplo, para que um professor se manifestasse contra a suspensão de 8 dias que havia recebido por não seguir os novos métodos de ensino.

Assim, como propõe Ginzburg (2007, p. 269), buscamos enfrentar "[...] a questão da comparação de uma forma diferente e, em certo sentido, oposta: através da anomalia, e não através da analogia. Antes de tudo, supondo como potencialmente mais rica a documentação mais improvável."

Naturalmente, algumas interrogações permaneceram abertas. Acreditamos, no entanto, que pela via da produção e do uso abrangente das fontes foi possível "[...] descortinar, na proporção inversa dos apagamentos históricos, sujeitos e histórias encobertas, mal contadas, ou simplesmente apagadas da/na historiografia" (SIMÕES, 2012, p. 215). Em outras palavras, devidamente interrogado, o silenciamento sobre as escolas isoladas mostrou ter muito a dizer. O pensamento de Ginzburg nos inspirou a farejar pistas, indícios e sinais que, tomados em seu conjunto, mobilizassem a compreensão das singularidades, permanências e ausências historicamente produzidas com relação às escolas isoladas capixabas.

4 A INSTITUIÇÃO DO GRUPO ESCOLAR NO ESPÍRITO SANTO E A PRODUÇÃO DAS "ESCOLAS ISOLADAS" PELA DIFERENCIAÇÃO

Para Ginzburg (1989), podemos comparar a pesquisa com o bordar de uma tapeçaria complexa: os fios que a compõem são como aqueles que constituem a trama densa de um tapete, cujo desenho pode ser compreendido ao percorrermos os olhos em diferentes direções. Neste capítulo, nos propomos a analisar o processo de diferenciação da instrução primária entre "escolas isoladas" e "grupos escolares" instituído pela Reforma Cardim (1908-1909), assim como suas implicações na trajetória das escolas isoladas capixabas. Tecer esses fios envolve, como sugere Ginzburg, movimentar nossos olhares em diferentes direções. Primeiramente, buscamos compreender as tensões e as relações de força envolvidas no processo de implantação da Reforma Cardim. Interessa-nos, de maneira específica, analisar a reforma em suas relações com o projeto mais amplo de modernização e "progresso" do Estado proposto por Jerônimo Monteiro. Com isso, procuramos compreender a emergência da escola isolada como um desdobramento das políticas de modelização da instrução primária que integravam o projeto civilizador republicano. Em um segundo momento, abordaremos os elementos que marcavam a diferenciação entre escolas isoladas e grupos escolares no Espírito Santo.

Na virada do século XIX para o XX, em meio às promessas de modernidade e à crença no progresso pela via da ciência,[16] os debates sobre a necessidade de expansão da oferta de ensino primário se intensificam e se associam à visão da instrução pública como chave para o desenvolvimento social, político e cultural do País. No contexto de consolidação da República, a educação assume, ainda, a função de formar o cidadão para a nova ordem social: "[...] ordem esta que seria a diferença que se pretendia instituir entre um passado, para liberais, de trevas e o futuro luminoso em que o progresso seria trazido pela força do saber e da construção de uma dada cidadania" (CARVALHO, 2003, p. 23). Seguindo-se à Constituição de 1891, a alfabetização passa a constar como um dos critérios para a prática do voto e a relação entre a

[16] O início dos "tempos modernos", marcados pelo avanço da razão, das ciências e das artes, é associado à Revolução Científico-Tecnológica ocorrida em meados dos anos 1870. Além de provocar a globalização de uma nova ordem econômica, a chamada Segunda Revolução Industrial propiciou a introdução de inúmeras invenções - como o automóvel, o telefone, o rádio, o cinema, a fotografia - no cotidiano das populações, alterando profundamente seus hábitos e costumes. Embora essas mudanças tenham impactado de maneira mais imediata alguns países da Europa e os Estados Unidos, sua influência não tardou a chegar no Brasil. O processo de modernização do Brasil, engendrado por uma nova elite formada por jovens políticos, militares, intelectuais e artistas que visitavam com frequência os países "avançados", teve inspiração no liberalismo norte-americano, no jacobinismo e no positivismo, e foi encabeçado pelos fazendeiros do Oeste Paulista – mesmo grupo que, aliado aos militares, derrubou posteriormente a monarquia (SHIEH, 2010).

escolarização primária e o exercício pleno da cidadania ganha também conotações legais. A Constituição Federal consolida também a laicidade, a gratuidade e a separação entre os poderes, atribuindo aos Estados a responsabilidade pela instrução.

Na cena capixaba, o ideário iluminista que permeava os discursos políticos locais associou-se aos esforços empreendidos nacional e regionalmente para "republicanizar" a República e modernizar o país. Assim, em um contexto de economia agrícola e urbanização incipiente, Jerônimo Monteiro (1908-1912) ganhou destaque pelos esforços empreendidos para modernizar o Estado, especialmente por meio da urbanização da capital, Vitória (SIMÕES; SALIM, 2012).

Costa (2016) observa que toda a formação acadêmica de Monteiro, assim como sua estratégia de atuação política, foi moldada pela vaga modernista e pela ideologia do progresso que movimentava São Paulo.[17] Influenciado pelo liberalismo e pelo positivismo, correntes que sustentavam o ideário republicano, a atuação de Jerônimo Monteiro caracterizou-se pelo desejo de modernizar e civilizar o Espírito Santo, alçando-o ao progresso. Nesse processo,

> Era imperiosa a necessidade de se preparar cidadãos e mão-de-obra comprometidos com a nova promessa de país: urbanizado, higienizado, desodorizado, policiado, industrializado e bem educado. [Para tanto], a República alardeava a reforma do modelo político e econômico construído ao longo do período colonial e consolidado durante o Império (COSTA, 2016, p. 52).

Em busca de romper com o passado colonial, Jerônimo promoveu a mudança do espaço arquitetônico e urbanístico de Vitória – até então construída à semelhança das cidades portuguesas, com ladeiras e ruas sinuosas. Dentre as obras que compuseram seu plano geral de desenvolvimento urbano, destacam-se a dotação dos serviços de água, esgoto, luz e bondes elétricos (COSTA, 2016; OLIVEIRA, 1975). Além das obras na Capital, os investimentos de Monteiro abrangeram, dentre outros,

> abertura de estradas, fomento da produção agrícola, melhoria dos rebanhos bovinos, construção da usina de açúcar Paineiras – ao tempo considerada a melhor do Brasil – desenvolvimento do ensino público e melhoria do aparelho administrativo (OLIVEIRA, 1975, p. 419).

[17] Antes de cursar a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, Monteiro passou pelo internato do Colégio São Luís, em Itu - cidade que sediou o primeiro Congresso do Partido Republicano Paulista, em 1873 (COSTA, 2016).

Mais do que modificar espaços, romper com o passado exigia reconfigurar hábitos e comportamentos. Dentro dessa lógica, a instrução pública foi considerada o alicerce da reforma social empreendida. A ampliação da escolarização ganhou destaque pelo seu ideal cívico, moral e científico, como expôs Jerônimo Monteiro em seu programa de governo: "Nenhum assumpto, mais do que este, pode merecer o zelo dos governos republicanos. Certamente, é a instrucção que poderá preparar as novas gerações para bem attingirem os seus altos destinos na conquista do progresso e do engrandecimento geral" (MONTEIRO, 1908, p. 1).

Ainda que tenham constituído um marco na história do Estado, as medidas propostas por Monteiro foram atravessadas pelas contradições e ambiguidades que marcavam a política capixaba durante a Primeira República. Ao mesmo tempo que os presidentes do Estado frequentavam e reproduziam o discurso modernizante difundido pelos principais centros de ensino superior do País, permaneciam diretamente ligados à elite agrária dominante e, principalmente, ao funcionamento político do coronelismo (SIMÕES; SALIM, 2009).

Rostoldo (2008) aponta que os serviços de abastecimento de água e iluminação elétrica de Vitória, por exemplo, atendiam apenas a parcela da população que habitava a região central da cidade, local de residência dos grupos de sustentação da política estadual. Embora a imprensa oficial divulgasse a amplitude do alcance dos novos serviços, as regiões que ultrapassavam os limites do perímetro urbano não foram contempladas, ainda que fossem áreas populosas.

Nesse sentido, em diálogo com Nagle, Costa (2016, p. 52) indica que a "República possível" permanecia excludente, uma vez que a subversão da ordem política do País, "[...] viabilizada por oligarcas que, em sua maioria, assim como Jeronymo Monteiro, tiveram seus berços nas casas grandes cuidados por 'didis' escravas", não significou, no campo social, a ruptura com "[...] uma lógica perversa, cujo substrato eram as oligarquias rurais".[18]

[18] A família Monteiro, proprietária de rica fazenda produtora de café, compunha essa oligarquia. O clã assentava seu poderio político sobre o pilar que formava a base do coronelismo: "o pacto elitista, cujas estratégias se fundavam na violência, na vingança, na solidariedade intra-familiar, na corrupção eleitoral e sobretudo, na política de distribuição de favores e punições, bem como na apropriação privada do estado" (COSTA, 2016, p. 46). Todos os irmãos de Jerônimo tiveram atuação na política estadual durante a Primeira República - Bernardino presidiu o Espírito Santo no período de 1916 a 1920, Antônio e José ocuparam tanto a Câmara de Cachoeiro quanto o Congresso Legislativo estadual e Dom Fernando foi o segundo bispo da Diocese do Espírito Santo. Embora não pudessem ocupar cargos oficiais, as irmãs Monteiro também exerceram importante papel no campo político, ampliando o poderio familiar por meio das alianças proporcionadas pelos seus casamentos (COSTA, 2016).

Foi nesse contexto de tensão entre a modernização de certos elementos da vida pública e a manutenção da estrutura mais larga dos privilégios sociais, portanto, que a reforma da instrução pública se delineou (VASCONCELLOS, 1995). Para conduzi-la, o governo do Estado convidou o educador paulista Carlos Alberto Gomes Cardim, que permaneceu na chefia da pasta de junho de 1908 a julho de 1909.

Vale lembrar que as viagens de estudo a São Paulo e a contratação de técnicos paulistas eram procedimentos comuns nas iniciativas de remodelação escolar empreendidas durante a Primeira República. Afinal, tratava-se de um período em que São Paulo se afirmava como signo do progresso e a difusão do seu modelo escolar constituía uma importante estratégia para consolidação da hegemonia política e econômica do Estado (CARVALHO, 2003).[19]

Gomes Cardim integrava a geração de normalistas republicanos que difundiam o novo modelo escolar por meio das chamadas "missões de professores paulistas".[20] Com essas "missões", os professores formados no contexto da reforma educacional paulista buscavam disseminar os novos métodos, especialmente o método analítico para leitura, nos demais estados brasileiros. Além da ocupação de cargos na instrução pública, utilizavam como estratégia a produção de cartilhas e materiais diversos de cunho pedagógico (MORTATTI, 2006).

A presença do educador no Espírito Santo foi exaltada, simultaneamente, pela imprensa oficial, que enaltecia sua "[...] longa pratica do magisterio adquirida num dos principais centros onde nesse particular nada temos a invejar ao estrangeiro" (INSTRUCÇÃO PUBLICA, 1908a, p. 1), e por Jerônimo Monteiro:

> É dever primordial do Governo ministrar aos seus subordinados, mesmo com obrigatoriedade, a verdadeira instrucção que os prepare para as lutas da vida. Por isto convidei, de são Paulo, o emerito educador Dr. Carlos Alberto Gomes Cardim, cuja competencia e preparo são assas conhecidos, e cujo zelo e dedicação pela causa da instrucção constituem o seu melhor e mais precioso padrão de gloria (ESPÍRITO SANTO, 1908e, p. 20).

[19] De acordo com Carvalho (2003, p. 226), "a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação. O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados".

[20] O modelo escolar paulista possuía como características o ensino seriado e sequencial proposto nos grupos escolares, os métodos pedagógicos modernos, visibilizados por meio da Escola Modelo anexa à Escola Normal, e a monumentalidade dos edifícios escolares - inovações educacionais sintonizadas com aquelas empreendidas nos países europeus e nos Estados Unidos e estreitamente associadas aos ideais de modernização da sociedade brasileira (SOUZA, 2004).

Assentada na formação de professores e na normatização da docência, a Reforma Cardim teve início com a criação da Escola Modelo, anexa à Escola Normal, concebida como um espaço de formação prática em consonância com o método analítico. Além de possibilitar o exercício do ensino às normalistas do 3º ano, a Escola Modelo era destinada "a educar e instruir separadamente, em classes, crianças de ambos os sexos" (ESPÍRITO SANTO, 1908a, p. 1). Logo em seguida, o currículo da Escola Normal foi reorganizado e aprovou-se o decreto que instituía o programa de ensino destinado a Escola Modelo e aos grupos escolares (embora o primeiro grupo escolar do Estado ainda não tivesse sido criado).

Para a análise proposta neste capítulo, destacamos dois pontos com relação à criação da Escola Modelo: primeiramente, a utilização do termo "educar" com a conotação de "ordenar" ou "normatizar" o povo (FARIA FILHO, 2000). Em segundo lugar, a implantação do modelo de escola graduada, consolidado posteriormente com a criação do Grupo Escolar Gomes Cardim. Nesse sentido, ressaltamos que o estabelecimento da Escola Modelo pressupunha a criação de grupos escolares, uma vez que os exercícios práticos ali realizados se destinavam à preparação para a docência naquelas escolas.

Os dois pontos levantados se relacionam diretamente: para normatizar e instruir o povo, fazia-se necessário ampliar a escolarização. Expandir o ensino primário, por sua vez, exigia racionalizar a ampliação da oferta de vagas e aumentar a eficiência do atendimento escolar. Nas palavras de Jerônimo Monteiro, "o papel da instrucção é preparar e formar homens capazes e uteis ás sociedades; o papel do Governo é fornecer meios faceis de se adquirir a instrucção, disseminando escolas e patrocinando iniciativas boas, confiadas á competencia e ao amor por tão nobilitante tarefa" (ESPÍRITO SANTO, 1913a, p. 62).

A estratégia republicana para equacionar racionalização, eficiência e modernização foi a implantação da escola graduada, por meio da criação dos grupos escolares. O grupo escolar expressava, então, a busca pelo novo, pelo moderno e, sobretudo, a superação do atraso condensado no modelo de escola unitária, herdado do Império (CARVALHO, 2015).

Lembramos que enquanto a escola unitária era constituída de um único professor ou professora que ministrava aulas a crianças de diferentes idades e níveis de adiantamento, a escola graduada organizava-se a partir do agrupamento de alunos por classes ou séries homogêneas, classificados a partir da idade. Nesse modelo, o ensino seria graduado e sequencial: um/a

professor/a para cada classe, conteúdos específicos para cada série e critérios rígidos de promoção de um ano para outro. As diversas classes funcionariam em um mesmo edifício escolar, cuja monumentalidade cumpriria o papel de demarcar o lugar social da instrução pública naquele momento (SOUZA, 1998; 2004).

É com o surgimento dos grupos escolares que a escola unitária – também chamada de escola de primeiras letras ou elementar – passa a ser designada "escola isolada". O termo surge em São Paulo, no contexto da reforma educacional, justamente com a finalidade de diferenciar as instituições singulares dos grupos escolares.

Segundo Cardoso (2013), a designação é utilizada na legislação paulista pela primeira vez no Regimento Interno das Escolas Públicas de 1894. Nesse primeiro momento, porém, a legislação ainda mantinha as adjetivações preliminar, intermédia e provisória. Em 1904, com a modificação das disposições em vigor na instrução pública, todas as adjetivações anteriores são suprimidas, convergindo para a denominação "escolas isoladas". Desse modo, o ensino preliminar paulista passa a ser ministrado em escolas ambulantes, escolas isoladas, grupos escolares e na Escola Modelo anexa à Escola Normal.

No Espírito Santo, o termo emerge na legislação estadual com o Decreto n. 137 de 2 de agosto de 1908, que atribuía nova classificação às escolas primárias e aprovava seus respectivos programas de ensino. Publicado menos de um mês após a criação da Escola Modelo, o decreto classificava o ensino primário em três categorias: escolas isoladas, escolas mistas e escolas noturnas (ESPÍRITO SANTO, 1908b). Até então, as escolas primárias eram classificadas por entrâncias, correspondentes a localidade de suas sedes.[21]

Conforme expusemos, é peculiar que o surgimento da "escola isolada" capixaba ocorra em contraponto ao estabelecimento da Escola Modelo e não após a implantação efetiva dos grupos escolares. Ainda que a Escola Modelo integrasse o projeto mais amplo de reorganização do ensino, que pressupunha a instalação dos grupos, a reclassificação paralela das escolas primárias expõe, por um lado, a força conceitual envolvida na diferenciação entre o grupo

[21] As escolas eram divididas em quatro entrâncias, referentes à localização das escolas, respectivamente, em 1) áreas rurais e povoações; 2) vilas, 3) cidades e 4) Capital (ESPÍRITO SANTO, 1892). A ordenação por entrâncias permaneceu como um importante critério de classificação das escolas primárias tanto nas disposições da Reforma Cardim como nas legislações seguintes, como abordaremos adiante.

escolar e as demais modalidades – a mera projeção de um grupo escolar produz uma nova condição para as demais escolas primárias – e, por outro, o caráter imediatista e prescritivo da Reforma Cardim.

Em nossa análise, a denominação “escola isolada” opera uma mudança simbólica, com a qual busca-se demarcar a oposição entre a escola do passado e a escola moderna. Ainda que o uso do termo se justifique pelo funcionamento unitário das instituições, em contraposição ao agrupamento das escolas graduadas, argumentamos que a escolha do adjetivo “isolada” cumpre o papel de inferiorizar esse modelo, posto como a antítese da instituição primária idealizada naquele momento. Nessa direção, Souza (2016, p. 371) indica que a designação “escola isolada” ratificou “uma condição organizacional cuja representação incorporou vários elementos negativos, dentre os quais a associação desse tipo de escola com o atraso, a precariedade e a ineficácia”.

Lida ao avesso, a emergência do termo na legislação estadual fala também da tentativa de transplantação de um modelo à revelia do que a realidade capixaba apresentava naquele momento. Cabe indagar até que ponto essa “organisação inteiramente nova, obedecendo ao methodo de ensino adoptado no prospero e futuroso Estado de S. Paulo" (INSTRUCÇÃO PUBLICA, 1908b, p. 1) se ajustava às condições e possibilidades de um Estado com economia predominantemente agrícola e povoamento escasso como o Espírito Santo.

Como a pedra de toque da reforma em curso, o primeiro grupo escolar capixaba foi implantado em Vitória, recebendo o nome de Gomes Cardim. Apesar do entusiasmo envolvido em sua inauguração, a instalação do educandário ocorreu em condições distantes das idealizadas: suas atividades foram iniciadas no dia 14 de setembro de 1908, a dois meses de findar o ano letivo, em uma sala anexa à Escola Normal (ESPÍRITO SANTO, 1909e).

De acordo com o relatório da Inspetoria de Ensino, as aulas do Grupo Escolar foram ministradas de oito às doze horas para assegurar a compatibilidade de horários com a Escola Normal. O relator registra ainda a baixa frequência, com uma média de 158 alunos para 206 matriculados, atribuída à improbidade do horário das aulas e à proximidade com a Escola Modelo, igualmente localizada em espaço anexo à Escola Normal (ESPÍRITO SANTO, 1909e).

Ainda que marcada pela fragilidade e pelo improviso, a criação do Grupo Escolar Gomes Cardim bastou para que o governo do Estado decidisse suprimir as escolas isoladas da Capital:

> Considerando que, em face da reorganização que se está operando no serviço da instrução pública do Estado, não convém que continuem a funcionar escolas isoladas nesta capital, desde que a instrução está sendo facultada na escola Modelo, no grupo e nas escolas reunidas nocturnas (ESPÍRITO SANTO, 1908b, p. 1).

Nas dobras da medida de supressão das escolas isoladas, contudo, é possível avistar um projeto modernizador que busca se impor verticalmente e a consequente tentativa de apagamento do que estava posto como velho e arcaico e, portanto, como entrave para o almejado progresso. Em um momento que se pretendia urbanizar a cidade de Vitória, o desejo de eliminar o antigo modelo de escola primária pode estar associado à visão do grupo escolar como

> [...] um dos aspectos fundamentais do projeto de modernização das cidades e de seus habitantes, ou seja, da disciplinarização e da regeneração. Considerando que nas cidades encontravam-se os pobres e os vagabundos, com tendências a degeneração, [o grupo escolar] passa a ter a missão de construir novos modos de gestão da cidade, a partir de sua dimensão simbólica (LOCATELLI, 2012, p. 79).

Essa perspectiva regeneradora pode sinalizar, ainda, a feição autoritária de uma modernização que é levada a cabo pelas elites dirigentes por um acordo que buscava excluir ou reprimir formas de participação popular (GOUVÊA; SCHUELER, 2012).

No entanto, como lembra Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 161), "as formas de vida nem sempre são expressões do arbítrio pessoal [dos campeões das novas ideias], não se fazem ou desfazem por decreto". Como Vitória possuía inúmeros lugarejos de difícil acesso, baixa densidade demográfica e o único grupo escolar da cidade funcionava em condições escassas, a medida de supressão das escolas isoladas não entrou em vigor.

Com relação ao último ponto, ressaltamos que mesmo São Paulo, centro irradiador da modelização, não pôde prescindir das escolas isoladas em seus processos de escolarização na Primeira República. O *Estado do Espírito Santo*, jornal opositor ao governo, fazia observação semelhante:

> [...] o que commentamos é a rapidez, o luxo com que levaram a andamento as reformas tendentes a nos tornarem, da noite para o dia, em um modelo digno de ser imitado. O que aqui se procurou fazer com tanta pressa, em outros Estados - mais prosperos e mais apparelhados - levou annos, e porque não dizer, ainda não attingiu a verdade méta (PELA INSTRUCÇÃO, 1909, p. 1).

Promulgada um mês após a pretensa extinção das escolas da Capital, a nova lei de organização do ensino previa, então, que o ensino primário seria ministrado por a) por escolas isoladas, para cada sexo, regidas por um professor; b) por escolas isoladas mistas, regidas por uma professora; c) por escolas noturnas, para alunos maiores de doze anos; d) por escolas reunidas; e) por grupos escolares e f) pela Escola Modelo, anexa à escola Normal (ESPÍRITO SANTO, 1908d).

Se a celeridade das medidas impostas pelo governo despertava a crítica dos opositores, Jerônimo Monteiro exaltava o fato de uma reforma "introduzida num estreitissimo periodo" ter encontrado "[...] a melhor acceitação do publico, constituindo as novas escolas o centro de attracão e de convergencia da população infantil de nossa capital (ESPIRITO SANTO, 1908e, p. 20)". As mesmas escolas que planejara suprimir agora compunham o relato apologético da Reforma Cardim:

> Sob a direcção de tão distincto professor, reorganisou-se a escola normal e fundaram-se uma escola Modelo, três escolas reunidas-nocturnas, um grupo escolar e **escolas isoladas que funccionam com regularidade, obedecendo aos methodos e processos intuitivos e racionaes da pedagogia hodierna** (ESPIRITO SANTO, 1908e, p. 20, grifo nosso).

A reorganização do ensino se associava, dessa maneira, às demais medidas que proporcionariam o engrandecimento e o progresso do Estado, uma vez que seria "[...] mais facil governar um povo culto, cioso de suas prerrogativas e direitos, que tem nitida a comprehensão dos seus deveres, que um povo ignorante, indocil, sem iniciativa e inimigo do progresso" (ESPÍRITO SANTO, 1913a, p. 62). Com isso, como defendia o *Diário da Manhã*, desapareceria "[...] o Espirito Santo de hontem com a atrophia da instrucção e [surgiria] o Espirito Santo de hoje" (AVELLAR, 1908, p. 2).

Como anunciado, procuramos compreender o processo de diferenciação do ensino primário em suas relações com as políticas de modernização da instrução primária que integravam o projeto civilizador republicano. Para tanto, analisamos as tensões e as relações de força envolvidas no processo de implantação da Reforma Cardim, de modo geral, e de emergência das escolas isoladas capixabas, especificamente. Observamos que a denominação "escola isolada" surgiu em relação de oposição e concorrência com o grupo escolar: a criação da escola graduada – vista como expressão máxima da modernização educacional e do ideário republicano – implicou um novo termo e, principalmente, uma nova condição simbólica para a antiga escola elementar.

Diante disso, questionamo-nos como essa nova condição simbólica foi materializada nos modos de funcionamento das instituições. Assim, no esforço de nos afastarmos "[...] de simplificações, hipóteses dualistas, polarizações, tipologias rígidas e busca de características típicas", buscando "[...] expressar a complexidade da realidade" (LEVI, 1992, p. 156), procuramos analisar os elementos que marcavam as diferenças e as eventuais aproximações na constituição das escolas isoladas e dos grupos escolares no Espírito Santo, entendendo a diferenciação entre os dois modelos escolares como "[...] um conflito feito de desafios, empréstimos recíprocos" (GINZBURG, 2007, p. 9).

Na análise desses elementos, observamos que, no bojo de uma política estadual centralizadora, Jerônimo Monteiro relatava a necessidade de reformar a legislação referente à instrução, dando ao serviço uma organização "definitiva, segura e séria". A Lei n. 595 de 1908 pareceu cumprir o manifestado desejo de "confeccionar em código simples, claro e explícito" todas as disposições referentes ao ensino público (ESPÍRITO SANTO, 1908e, p. 22). Decretada no rastro da criação do Departamento de Ensino – uma das primeiras medidas da Reforma Cardim, instituída com o objetivo de controlar os serviços referentes à instrução capixaba – a referida lei consolidava a reorganização da Escola Normal, o estabelecimento da Escola Modelo e dos grupos escolares e a denominação das demais escolas primárias: isoladas, reunidas e noturnas.

Assim, para a investigação dos elementos que diferenciavam as escolas isoladas e os grupos escolares, partimos inicialmente das disposições trazidas pela Lei n. 595, entendendo que essa normativa sintetizava e organizava as mudanças promovidas anteriormente pela Reforma Cardim, e prosseguimos com a análise das demais legislações referentes à instrução promulgadas ao longo dos governos Jerônimo Monteiro (1908-1912) e Marcondes de Souza (1912-1916).[22]

Mais do que prescrições, contudo, interessaram-nos os indícios que sinalizassem como essas normatizações chegavam ao interior das escolas. Considerando, como Bloch (2001, p. 57), que "[...] até mesmo nos testemunhos mais resolutamente voluntários aquilo que o texto nos diz já não constitui o objeto preferido de nossa atenção", buscamos pelas entrelinhas que provocassem a leitura dos documentos *a contrapelo*. Nesse processo, novas interrogações se tornaram

[22] Destacamos que se tratava de modificações pontuais das disposições da Reforma Cardim. Uma nova organização sistemática da instrução pública viria apenas com a reforma empreendida por Attilio Vivacqua, no período de 1928 a 1930.

possíveis a partir do entrecruzamento com outras fontes, notadamente os Relatórios de Governo, os relatórios da Inspetoria Geral do Ensino e os ofícios e requerimentos enviados à Secretaria da Instrução.

Como indicamos, o ensino primário atendia a crianças de sete a doze anos e, com a nova organização da instrução pública, passa a ser ofertado em escolas isoladas, escolas noturnas, escolas reunidas, grupos escolares e Escola Modelo. Além das instituições públicas, havia também escolas privadas subvencionadas pelo Estado. Os critérios para que a subvenção fosse concedida eram a localidade e a frequência: o auxílio se destinava às escolas do interior que tivessem pelo menos uma légua de distância das cidades, vilas e distritos e que apresentassem frequência média de 20 a 50 alunos, atestada por inspetor escolar ou delegado literário (ESPÍRITO SANTO, 1908d; 1910a).

Em 1909 é criada a escola complementar, com o objetivo de intermediar a transição entre o curso primário e o secundário.[23] Anexa à Escola Normal, a escola complementar contava com uma seção masculina e uma feminina, possuía duração de um ano e garantia o ingresso para a Escola Normal, caso o aluno ou aluna fosse aprovado nos exames finais (ESPÍRITO SANTO, 1909c).

De acordo com a legislação vigente à época, a criação das escolas primárias se relacionaria com a densidade da população e com os dados apontados pela estatística escolar:

> Art. 13. Nos logares, em que accusar, pelo menos, a existencia de quarenta alumnos analphabetos, será creada uma escola isolada mixtas.
> Art. 14. Nas localidades, em que a densidade da população o exigir, serão creadas tantas escolas isoladas, para cada sexo, quantos forem os grupos de quarenta cinco alumnos, em edade escolar, ahi existentes para cada uma d'ellas.
> Art. 15. Sempre que haja em uma localidade mais de quarenta alumnos analphabetos, maiores de doze annos se creará uma escola nocturna. (ESPÍRITO SANTO, 1908d, p. 1).

As escolas de uma mesma localidade poderiam funcionar em um só prédio, recebendo a denominação de escolas reunidas ou de grupo escolar – seriam reunidas quando o número de escolas isoladas de cada sexo fosse inferior a quatro e convertidas em grupo escolar quando esse número fosse superior a três. Reiteramos, no entanto, que até 1920 o Espírito Santo contava

[23] A escola complementar foi instalada provisoriamente em 1908 e organizada oficialmente com a Lei n. 642 de 21 de dezembro de 1909.

somente com dois grupos escolares em funcionamento, um em Vitória e outro em Cachoeiro de Itapemirim.

Com relação à duração do curso primário, os estudos compreendiam três anos nas escolas isoladas e reunidas e quatro anos nos grupos escolares e na Escola Modelo. O curso deveria ser organizado em classes, obedecendo à seguinte distribuição: os grupos deveriam ter organização idêntica à Escola Modelo, contando com oitos classes de alunos, dispostas em quatro para a seção masculina e quatro para a seção feminina; as escolas reunidas contariam com três classes para cada seção, nas quais seriam replicados os conteúdos dos três primeiros anos da Escola Modelo; e as escolas isoladas funcionariam com três classes simultâneas, podendo ser escolas mistas ou separadas por sexo (ESPÍRITO SANTO, 1908d).

Quanto ao último ponto, a legislação determinava que as escolas isoladas masculinas fossem regidas por professores e as femininas e mistas por professoras. As classes do 1º e 2º ano das escolas reunidas e dos grupos escolares também ficariam sob responsabilidade de professoras, ainda que fossem da seção masculina. Alvarenga (2018), em estudo sobre a inserção das mulheres no magistério capixaba, atribui a disposição a pelo menos dois fatores: por um lado, crescia o discurso que associava os "atributos naturais" da mulher à "sagrada missão do magistério" e, por outro, as questões morais se agregavam à escassez de professores homens nas classes, tornando a prioridade à docência feminina uma estratégia para garantia do provimento das escolas.

Pelos relatórios da Inspetoria Geral, entrevemos casos em que o funcionamento das instituições primárias escapava ao prescrito pela legislação. Em 1909, as professoras que regiam as classes de 2º ano da seção masculina e da seção feminina do grupo escolar Gomes Cardim foram removidas para as escolas isoladas de Porto das Argolas e Jucutuquara, respectivamente. Com duas professoras a menos no quadro, a solução foi reunir as classes de 3º ano às de 4º ano, em ambas seções. Desse modo, o grupo escolar funcionou com duas classes sob regência de um mesmo docente, o que não só descumpria a normativa, como contradizia o pressuposto pelo modelo de escola graduada.

Entrecruzando fontes anteriores em busca de compreender o que ocasionou as remoções, encontramos um artigo do jornal opositor ao governo afirmando que "[...] se a escola [das Argolas] não foi supprimida, está pelo menos acephala, visto como o professor que alli existia

foi removido para a escola de Jucutuquara" (NOTAS E COTAS, 1909, p. 1). Consultando os atos oficiais publicados no *Diário da Manhã*, verificamos que o professor responsável de fato havia pedido transferência para o local mencionado. Dias após a denúncia do *Estado do Espírito Santo*, foi instituído o decreto transformando em mista a então escola masculina de Argolas e removendo a professora Osmedia Borges da Fonseca do Grupo Escolar para a "nova" instituição (ESPÍRITO SANTO, 1909b).

A supressão das classes do grupo Gomes Cardim também não escapou às críticas do *Estado do Espírito Santo*:

> O grupo escolar já fechou dous annos, sendo removida uma das professoras para as Argollas e outra para a escola de Jucutuquara. Por que será que a frequencia vae dia a dia minguando a ponto de serem supprimidos dous annos, quando a principio a matricula tinha augmentado tanto?
>
> A resposta não é difficil: o povo está vendo que o que ha em meio de tanto "modelagem", tanto luxo, é simples enscenação theatral mais destinada a attracção de encomios do que ao proveito real da instrucção (INSTRUCÇÃO PUBLICA, 1909, p. 1).

Pelo mapa de frequência do grupo escolar, nota-se que o número de discentes nas classes iniciais era alto, mas diminuía consideravelmente a cada ano. Em 1909, por exemplo, a seção feminina contou com uma matrícula de 46 alunas no primeiro ano - quantidade que até excedia o limite imposto por lei - e com apenas 10 no terceiro. Pelos dados, observamos ainda que das 46 alunas iniciantes, apenas 14 foram aprovadas para o ano subsequente. A baixa frequência exposta pelo periódico pode estar relacionada, dentre outros fatores, aos rigorosos exames para promoção, baseados em um extenso programa de ensino, do qual trataremos adiante.

De todo modo, chama a atenção o fato de duas professoras normalistas do grupo escolar, instituição que se pretendia modelar, serem removidas para escolas isoladas. Além das remoções, os documentos nos dizem de uma organização que excedia o esperado para estas instituições: na Vila Rubim e no Porto de Argolas, as escolas foram reunidas em um mesmo edifício, construído especialmente para esse fim e, conforme relatado pelo inspetor, em acordo com todas as prescrições profiláticas (ESPÍRITO SANTO, 1909e). Como as localidades

contavam com apenas duas escolas, as instituições permaneceram com a denominação “isolada”, embora agrupadas em um único prédio.[24]

O estabelecimento onde funcionava o Grupo Escolar Gomes Cardim, por sua vez, prosseguia marcado pelo improviso. Instalado inicialmente em espaço anexo à Escola Modelo, o educandário foi depois transferido para um prédio adaptado que, "[...] apesar das modificações nelle feitas, não corresponde ás condições de hygiene e commodidade indispensaveis ao estabelecimento de ensino” (ESPÍRITO SANTO, 1910c, p. 10). Mesmo com a aquisição do imóvel contíguo e a posterior reedificação, o grupo continuou sofrendo com problemas estruturais e só recebeu a prometida construção de uma sede apropriada em 1926, durante o governo Florentino Avidos.

Figura 1 - Grupo Escolar Gomes Cardim durante as obras de adaptação

Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Fundo Monteiro (1911)

[24] A Vila Rubim contava com uma escola isolada do sexo masculino e uma do sexo feminino e o Porto de Argolas com duas escolas mistas.

Figura 2 - Grupo Escolar Gomes Cardim após as obras de adaptação

Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Fundo Monteiro (1911)

A despeito dos eventuais percalços, a organização da instrução pública implantada pela Reforma Cardim era celebrada com entusiasmo, como demonstra o relatório de Deocleciano Nunes de Oliveira, sucessor de Gomes Cardim na direção do Departamento de Ensino:[25]

> A engrenagem do ensino está, ao nosso vêr, perfeitamente organisada; - o alumno recebe nas escolas isoladas, grupos e escola modelo e a instrucção primaria elementar, adquire na escola complementar os conhecimentos preparatorios para o curso de professorado na escola normal, onde conquista por fim a educação scientifica e technica que o habilitará para o exercicio do magisterio publico (ESPÍRITO SANTO, 1910c, p. 4).

Salim e Manso (2016) observam, porém, que o modelo de organização do ensino constituía mais um dos obstáculos para o processo de escolarização. O curso primário de quatro anos, pré-requisito para o ingresso no secundário, era ministrado apenas no grupo escolar Gomes Cardim e na Escola Modelo, localizados na cidade de Vitória. Dessa maneira, nas localidades do interior o acesso da população à escolarização ficava restrito, de modo geral, aos três anos de curso das escolas isoladas. Além disso, o aumento do número de vagas não atendia à demanda da sociedade e a grande maioria da população em idade escolar permanecia excluída do ensino primário.

[25] Deocleciano Oliveira assumiu a direção do Departamento de Ensino Público após a saída de Gomes Cardim, em julho de 1909, e permaneceu no serviço durante todo o período abarcado por esta pesquisa. Exerceu o cargo em comissão, cumulativamente com o de diretor da escola Normal (ESPÍRITO SANTO, 1909).

Os índices apresentados por Jerônimo Monteiro em seu relatório de governo, ainda que em tom otimista, sinalizam o baixo alcance da escolarização naquele momento:

> Existem presentemente 219 escolas providas, inclusive as da modelo, as do grupo escolar "Gomes Cardim", as da complementar e as reunidas nocturnas, com um total de 5.049 alumnos matriculados e 3.773 frequentes.
>
> Tomando-se para base o recenseamento de 1900, em que o Espirito Santo é registrado com 209.00 almas, encontramos uma média de quasi 2½% de alumnos matriculados e de quasi 2% de frequentes sobre a população total do Estado.
>
> Se, porém, essas apreciações forem feitas - e aliás, com muito mais propriedade - em confronto com a população escolar, que, commummente, não excede da quarta parte da população total de um Estado, teremos o expressivo resultado de quasi 10% de matriculados e de mais 7% de frequentes sobre 52.245 creanças, que representam o total presumido da população infantil, entre nós (ESPÍRITO SANTO, 1910b, p. 21).

Ao confrontarmos esses dados com os trazidos por Salim e Manso (2016) em relação ao ano de 1917, vemos que a porcentagem de matrícula das crianças em idade escolar aumentou 5,5% durante os sete anos que separam os documentos. Segundo estimativa divulgada no relatório de Bernardino Monteiro, presidente do Estado em 1917, havia uma escola primária para cada grupo de 1.060 habitantes ou uma escola para 256 crianças em idade escolar (SALIM; MANSO, 2016).[26] Lembramos que, segundo a legislação, as escolas isoladas atendiam a um máximo de 45 alunos, mesmo limite aplicado às classes das escolas reunidas e dos grupos escolares.

Nesse ponto, os relatórios oficiais publicados nas décadas iniciais do século XX não revelaram variações quanto a insuficiência de verbas para ampliação e provimento das escolas primárias, como já apontado por Simões e Salim (2012) em estudo anterior. Não obstante os entraves financeiros, o governo do Estado exaltava a uniformidade no processo de difusão da instrução: "[...] assim procura o governo diffundir o ensino, tanto quanto lhe permittem os recursos, augmentando as escolas e disseminando-as por todo o Estado, **subordinando-as todas ao mesmo methodo, á mesma disciplina e ao mesmo regulamento**" (ESPÍRITO SANTO, 1910b, p. 21, grifo nosso).

A Escola Modelo atuaria como centro irradiador da padronização: de acordo com a Lei n. 595, seu regulamento deveria ser estendido, no que fosse aplicável, às escolas isoladas, reunidas e

[26] O baixo acesso à escolarização era uma questão não apenas local, mas de âmbito nacional. De acordo com dados estatísticos de 1920, o Espírito Santo possuía taxas de matrícula acima da média quando comparado aos demais estados brasileiros, apresentando porcentagens menores apenas com relação ao Distrito Federal, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (ALVARENGA, 2018).

grupos escolares. A própria legislação, no entanto, estabelecia programas de ensino diferentes para cada instituição. Enquanto os grupos escolares partilhavam a organização das classes e dos conteúdos da Escola Modelo, as escolas isoladas contavam com uma versão reduzida e simplificada do currículo.

Como observa Ferreira (2013), os reformadores da instrução pública dedicavam uma atenção particular aos programas escolares, já que as disciplinas e os conteúdos selecionados fariam cumprir os propósitos da escola primária naquele momento – em especial, o de formar cidadãos para a nova ordem social. Nesse sentido, Deocleciano de Oliveira defendia que o programa elaborado no contexto da Reforma Cardim continha "realmente o conjuncto das noções necessárias para constituir a instrucção comum indispensável a todos os homens em um paiz livre e civilisado" (ESPÍRITO SANTO, 1910c, p. 4).[27]

A leitura do seu relatório como Inspetor Geral do Ensino fornece indícios das relações entre as disciplinas que compunham o curso primário e o projeto civilizador republicano:

> Pela leitura e escripta, pelo estudo da lingua portugueza, da geographia, da historia do Brasil e pelos ensinamentos que despertam o respeito e amor pelas cousas da patria e visam a formação dos bons e nobres sentimentos, [o programa] assegura a educação moral e intellectual da creança; pelas licções da arithmetica, dos elementos das sciencias naturaes, do desenho e do trabalho manual, a educação profissional; curando ao mesmo tempo da educação physica pela gymnastica e exercicios militares (ESPÍRITO SANTO, 1910c, p. 4).

Ainda que aplicadas em todas as escolas primárias, os programas de ensino apresentavam variações na distribuição e na profundidade das matérias mencionadas. Com relação à distribuição, o programa previsto para os grupos escolares listava os conteúdos destinados a cada classe, da primeira à quarta, organizados pelas seguintes áreas: Leitura, Linguagem oral, Linguagem escrita, Caligrafia, Aritmética, Geografia, Ciências físico-naturais e Higiene, Instrução Cívica e Moral, Ginástica e exercícios militares, Música, Desenho, Geometria, Noções de Agricultura e Trabalhos manuais.

[27] De acordo com o regulamento da instrução pública, o ensino primário compreendia as seguintes matérias: leitura, gramática, escrita, caligrafia, aritmética, geografia do Brasil e cosmografia, história do Brasil, noções de ciências físicas e naturais, desenho, ginástica, exercício militares e trabalhos manuais. Nas escolas das colônias, ficaria facultado o ensino de idioma estrangeiro (ESPÍRITO SANTO, 1910a).

Já no programa destinado às escolas isoladas, apenas as matérias referentes a Leitura, Linguagem oral, Linguagem escrita e Aritmética seriam distribuídas por ano, do primeiro ao terceiro, com conteúdo idêntico ao das mesmas classes dos grupos escolares. As demais deveriam ser dadas a todas as crianças simultaneamente e representavam uma seleção superficial de alguns dos conteúdos trabalhados nas instituições graduadas. Como o curso das escolas isoladas possuía um ano a menos, essa seleção se referia apenas aos temas trabalhados nos primeiro, segundo e terceiro anos dos grupos escolares. A única disciplina que apresentava conteúdos dedicados ao 4º ano do grupo escolar era a de Noções de Agricultura.

Por exemplo, enquanto nas escolas isoladas uma das lições de História Natural seria "palestra sobre folhas, flores, frutos, raízes e caules", o trabalho com o mesmo tema nos grupos previa o estudo de cada parte das plantas separadamente, de forma aprofundada e com exercícios práticos. Da mesma maneira, na disciplina de Física e Química o programa dos grupos estipulava experiências fáceis sobre a composição do ar, da água e sobre a combustão e a evaporação, ao passo que o das escolas isoladas se restringia a uma palestra geral sobre o assunto.

Evidentemente, a diferença na organização das duas escolas implicaria em maneiras diversas de abordar os conteúdos. Se nos grupos escolares as classes eram separadas por idade e grau de adiantamento, em teoria facilitando a aplicação gradual e aprofundada das matérias, nas escolas isoladas as professoras lidavam com o desafio de lecionar a um grupo de alunos bastante heterogêneo atendidos simultaneamente. Assim, ao analisar a distinção entre os programas de ensino, nosso intuito não é estabelecer comparações em termos valorativos, mas apontar os limites da modelização do ensino escolar adotada por meio da Reforma Cardim.

Partindo dos exemplos acima, nos perguntamos: de que modo as escolas isoladas cumpririam a determinação de que todas as lições deveriam ser "práticas, concretas, essencialmente empíricas" se o próprio programa limitava o ensino a palestras? Por que se restringiam aos grupos escolares a possibilidade da aprendizagem por meio de "experiências interessantes e exemplares typicos", como previsto na legislação para as lições de ciências físicas e naturais?

Considerando que a ideia inicial dos reformadores era a paulatina substituição das escolas isoladas pelos grupos escolares, compreende-se que as disposições do regulamento tomavam como base a organização das escolas graduadas. Embora afirmasse que as práticas da Escola

Modelo deveriam ser aplicadas em todas as escolas primárias, uma leitura atenta da Lei n. 595 sinaliza a quais instituições a modelização se destinava:

> Art. 48. A escola Modelo servirá tambem de padrão aos grupos escolares, que forem creados e todas as modificações ou innovações introduzidas na escola Modelo devem ser reproduzidas pelos grupos escolares (ESPÍRITO SANTO, 1908d, p. 1).

Conforme o exposto, ainda que os grupos escolares representassem o modelo ideal para qualificação da instrução primária capixaba, a propagação dessas instituições aconteceu de forma tímida e lenta no Espírito Santo, levando ao predomínio absoluto das escolas isoladas. Pela força desse paradoxo, indagamos os efeitos da modelização regulamentada, quando a aplicação dos preceitos legais pressupunha o funcionamento das escolas de modo graduado que, na prática, somavam apenas três unidades em todo o Estado, em contraposição às 210 escolas isoladas existentes (ESPÍRITO SANTO, 1916).[28]

Observadas sob este prisma, as diferenças entre os programas de ensino também podem nos informar a respeito da função social que os reformadores atribuíam a cada modalidade de escola primária – ou, em outras palavras, a que e a quem se destinava a formação em cada instituição. Sobre esse ponto, Cardoso (2013) argumenta que o conteúdo programático das escolas isoladas assumia uma função reprodutivista, ou seja, deveria corresponder apenas às necessidades futuras de seus alunos. Analisando a organização da instrução primária em São Paulo, a pesquisadora aponta que, ao atribuir "necessidades" restritamente dimensionadas pela posição social dos discentes, os reformadores operavam uma seleção de conteúdos que sancionava e perpetuava as desigualdades existentes.

No Espírito Santo, a concepção de Jerônimo Monteiro acerca das escolas isoladas parece ir na mesma direção: em sua análise, essas instituições possuíam um "programma perfeitamente exequivel", considerando sua organização modesta e, sobretudo, seu "[...] fim essencial de preparo das creanças para as primeiras necessidades da vida pratica" (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 5). Os conteúdos selecionados para as disciplinas de trabalhos manuais e exercícios militares, destinadas respectivamente às seções feminina e masculina, fornecem pistas dessa formação em conformidade com a "necessidade prática" dos alunos/as.

[28] Estamos considerando as três escolas que funcionavam de maneira graduada em 1916, quais sejam, o Grupo Escolar Gomes Cardim, o Grupo Escolar Bernardino Monteiro e a Escola Modelo. Se recuarmos, a diferença é ainda mais discrepante: em 1911, eram 283 escolas isoladas e apenas um grupo escolar e Escola Modelo (ESPÍRITO SANTO, 1911a).

A seção do programa das escolas isoladas destinada aos exercícios militares trazia um único conteúdo, descrito sinteticamente como “escola de recruta”, que deveria ser trabalhado com todas as classes de maneira simultânea. Quanto aos trabalhos manuais, enquanto no primeiro ano dos grupos escolares a disciplina se destinava a ambos os sexos, havendo até mesmo atividades em comum, como dobraduras e alinhavos em cartão, nas escolas isoladas as lições eram direcionadas apenas às meninas e se limitavam a prendas domésticas. A nota publicada pelo *Commercio do Espírito Santo* sobre a exposição dos trabalhos realizados pelas alunas da escola isolada da Vila Rubim indicia a função atribuída a essas atividades:

> Prenderam particularmente nossa attenção as confecções de peças de enxoval de uso comum, remendos, emendas de fazendas, bainhas de ponto atraz, abertura de casas e outros **pequenos trabalhos que uma boa dona de casa, principalmente nas classes pobres, deve conhecer perfeitamente** (EXPOSIÇÃO, 1909, p. 2, grifo nosso).

Ainda sobre as diferenças entre os programas de ensino, é significativa a disparidade entre os conteúdos de Ginástica e Instrução Cívica dedicados ao grupo escolar e os previstos para as escolas isoladas, especialmente se consideramos a centralidade que essas disciplinas assumiram no contexto da instrução republicana. De acordo com Campos (2016), a educação física, moral e intelectual compunha a chamada “tríade da educação integral”, por meio da qual buscava-se formar o novo cidadão. Nesse novo *ethos*, o exercício corpóreo se associava às práticas de engrandecimento do espírito, de limpeza dos vícios e de disciplinamento. Junto às práticas cívicas, os exercícios de ginástica proporcionariam a representação material do projeto de governabilidade, constituindo-se como propaganda do novo regime.

Na cena capixaba, Cardim defendia a relação de dependência recíproca entre os trabalhos físicos, intelectuais e morais, alegando que “Os deveres civicos e moraes não podem subsistir se não encontrarem apoio em um cerebro predisposto e os exercicios intellectuaes não têm uma execução facil e prompta sem encontrarem um campo de acção” (DIÁRIO, 1909, p. 1). Dentre as medidas promovidas pela reforma da instrução pública nessa direção, destacamos a institucionalização da ginástica escolar e a introdução das comemorações cívicas em todos os estabelecimentos de ensino.

Nas mensagens de governo dirigidas ao Congresso do Espírito Santo, Jerônimo Monteiro relatava o modo como a educação integral funcionava nas escolas do Estado:

> Ao lado da instrucção litteraria é ministrada a educação physica do alumno que, pelos exercicios variados, intelligente e methodicamente executados, mantem sempre o seu organismo em favoravel formação.
>
> O sentimento civico é despertado constantemente pela recordação dos nossos grandes feitos e dos nossos dignos e venerandos antepassados.
>
> Os exercicios physicos, militares para os alumnos e de gymnastica para as alumnas, os canticos e as solemnizações das nossas grandes datas conservam o animo da criança sempre bem disposto para o estudo, facilitam-lhe a comprehensão e levam-na a receber a instrução com facilidade e com agrado, sujeitando-se alegremente á disciplina escolar e sympathisando-se com a escola (ESPÍRITO SANTO, 1910b, p. 22).

Entretanto, como mencionamos, a ênfase dada às disciplinas de Ginástica e Instrução Cívica apresentou variação expressiva no programa de ensino das escolas isoladas e no dos grupos escolares. Nas instituições isoladas, as lições das disciplinas citadas apenas replicavam de forma breve as destinadas ao primeiro ano dos grupos escolares. Já nos grupos, ambas apresentavam um programa minucioso e extenso, em conformidade com a tríade apregoada por Monteiro e Cardim.

Com relação à Ginástica, o programa das escolas isoladas contava com exercícios calistênicos, corridas e jogos ginásticos, que deveriam ser aplicados simultaneamente para todas as classes. O dos grupos escolares, por sua vez, trazia extensa listagem de atividades, específicas para cada ano e supondo uma evolução gradual. Os conteúdos que integravam o currículo das escolas isoladas também perpassavam a formação no grupo escolar, porém com maior complexidade. Nestes, os exercícios calistênicos seriam ao ar livre, aperfeiçoados e acompanhados de canto e as corridas apresentariam graus variados de dificuldade, incluindo corridas com obstáculos, cadenciadas e em velocidade.

Tanto no grupo escolar como na Escola Modelo, professores responsáveis pela disciplina na Escola Normal ocupavam a cadeira de ginástica. Não encontramos indícios, no entanto, da existência de docentes para orientar essas práticas nas escolas isoladas. Considerando que o concurso para o professorado primário exigia noções de ginástica escolar, presumimos que os exercícios corporais ficavam a cargo dos professores ou professoras responsáveis pelas escolas. Do mesmo modo, ao contrário do que acontecia nas escolas isoladas, os edifícios destinados aos grupos escolares deveriam contar com um pátio ou outros espaços destinados à prática de ginástica (LOCATELLI, 2012; PUCHTA E OLIVEIRA, 2019).

Os conteúdos elencados para a Instrução Cívica e Moral apresentaram um contraste ainda maior nos programas analisados, como demonstram os quadros a seguir (Quadros 4 e 5).

Quadros 4 e 5 - Programa de Instrução Cívica e Moral para as escolas primárias públicas

ESCOLAS ISOLADAS	
SIMULTANEAMENTE PARA TODAS AS CLASSES	Chamar atenção dos alunos para as lições do livro de leitura que despertem o respeito e o amor pelas coisas pátrias e que visem a formação dos bons sentimentos

GRUPOS ESCOLARES	
1º ano	- Recitação de trechos cívicos e morais - Poesias e historietas que despertem o respeito e o amor pelas coisas pátrias e que visem também a formação dos bons sentimentos - Nome das principais autoridades do lugar, do Estado e do país
2º ano	- Noções sobre o governo da localidade - Nomes da capital do Estado e da União - Historietas que despertem o amor das crianças pelo bem - Deveres das crianças para com seus pais e seus mestres - Deveres recíprocos dos irmãos - Deveres para com os servidores - A criança na escola: assiduidade, docilidade, trabalho e comportamento - Deveres para com os colegas - Deveres para com a pátria
3º ano	- Governo do Estado - Bandeira Nacional: explicação das cores e das estrelas da bandeira nacional - Principais deveres e direitos do cidadão - Ideias gerais sobre poderes do Estado - Aproveitar sempre as lições morais dos livros de leitura e os fatos momentosos para a formação do caráter dos alunos
4º ano	- Pátria - A bandeira como símbolo da pátria - Exemplos de amor à pátria - Datas nacionais - Formas de governo - Mostrar em termos claros as vantagens da forma republicana - Constituição do Estado do Espírito Santo - Constituição Federal - Moral individual - Deveres espirituais - Deveres corporais - Temperança, prudência, coragem, sinceridade, cumprimento da palavra, dignidade pessoal - Deveres: de justiça, de caridade, de família, profissionais, cívicos e das nações entre si

Fonte: Elaborado pela autora a partir das disposições do Decreto n. 43, de 5 de março de 1910

Partindo do pressuposto de que "[...] todas as disciplinas da escola primaria se prestam a educação cívica [...]", as diferenças na instrução cívico-moral não se restringiam a essa matéria específica. Enquanto nos grupos escolares os conteúdos de História do Brasil e Geografia previam "palestras sobre fatos e atos que despertem os sentimentos de patriotismo, civismo, heroismo, abnegação etc.", nas escolas isoladas encontramos o "desenvolvimento das ideias

que os alunos já têm de factos da historia pátria, dando o professor a forma de contos, salientando os personagens que nelles tomaram parte importante" (ESPÍRITO SANTO, 1910a, s/p).

As lições escolhidas pelos reformadores remetem ao projeto de "formação das almas", assim designado por José Murilo de Carvalho (2003). Segundo o autor, diferentes correntes ideológicas concorriam para a construção da simbologia republicana por meio da inculcação de determinados heróis, mitos, hinos, registros imagéticos etc. Com isso, buscavam não só legitimar o novo regime, como construir um imaginário que promovesse a identificação afetiva da população com a República brasileira. Dentre os grupos que integravam essa batalha simbólica, a atuação dos positivistas, em especial os de inspiração comtista, teve destaque. Na cena capixaba, convém apontar o efeito que esta corrente exerceu na atuação política de Monteiro, relacionada à sua formação acadêmica em Direito, curso fortemente influenciado pelo positivismo francês à época (VASCONCELLOS, 1995).[29]

Ao analisarmos o programa dos grupos escolares para a instrução cívica, percebemos aproximações entre o conteúdo disposto e os elementos que caracterizavam o imaginário defendido por Comte:

> Pretendendo ser uma concepção laica, fundia o religioso com o cívico, ou melhor, o cívico se tornava religioso. Os santos da nova religião eram os grandes homens da humanidade, os rituais eram festas cívicas, a teologia era a sua filosofia e sua política, os novos sacerdotes eram os positivistas. Na base da nova humanidade, Comte colocou o sentimento do altruísmo, substituto da caridade católica. Ainda na esteira do comunitarismo católico, salientou as instituições de solidariedade, hierarquizando-as. Na base, ficava a família, seguida da pátria e, como culminação do processo, a humanidade (CARVALHO, J., 2003, p. 130).

Tanto no currículo das escolas isoladas quanto no dos grupos escolares é possível observar a ênfase no respeito e no amor à pátria, além da atenção particular aos "personagens importantes" da história nacional. Entretanto, como evidenciado, os programas de ensino destinados a cada modalidade de instituição primária apresentavam diferenças.

[29] Ressaltamos que as ideias que movimentavam o período entre o fim do império e o início da República – articuladas principalmente em torno do liberalismo e do positivismo – foram muitas vezes mal absorvidas ou absorvidas de modo parcial e seletivo, resultando em combinações pouco ortodoxas e até mesmo inesperadas (CARVALHO, J., 2003). Quando apontamos a influência dessas correntes na cena capixaba, entendemos que foram apropriadas pelo governo Monteiro ao seu modo. É necessário recordar que a atuação política de Jerônimo se assentava no funcionamento do coronelismo, sendo profundamente marcada por sua formação "[...] na casa-grande de uma rica fazenda escravocrata produtora de café e produtora também de comportamentos extremamente perversos, nos quais estava ausente a noção de cidadania" (VASCONCELLOS, 1995 apud COSTA, 2016, p. 46).

Enquanto o das escolas isoladas trazia somente lições genéricas sobre a pátria e os bons sentimentos, o dos grupos escolares parecia aproximar-se de maneira mais sistemática da formação do imaginário positivista descrito acima. Salientamos os deveres com os mestres, a família e a pátria, além da presença de atividades que visavam a formação moral - como as lições de justiça, caridade, coragem, dignidade pessoal e temperança. Como parte do projeto de construção da simbologia republicana, citamos ainda o estudo da bandeira como símbolo da pátria e o gradual trabalho com as formas de governo até culminar no propósito de "mostrar em termos claros as vantagens da forma republicana".

Em suma, nos grupos escolares previa-se a formação sistemática do que Campos (2016) chama de sujeitos modelares: "[...] o aluno que se dispõe ao estudo com amor, interesse e disciplina; os heróis esportivos, sujeitos que plasmavam todos os ideais preconizados pela nova ordem: o brilhantismo, o cuidado com o corpo, a compreensão de que é necessário equilibrar a formação intelectual à formação física, à representação do caráter" (CAMPOS, 2016, p. 202).

Examinado na contraface do currículo do grupo escolar, o escasso conteúdo de instrução cívica destinado às escolas isoladas provoca interrogações: Por que a disciplina, tão significativa naquele contexto, recebeu um espaço ínfimo na constituição do programa de ensino dessas instituições? A que parcela da população se destinava a preparação do "novo homem", republicano e moderno?

As noções de cidadania ativa e cidadania inativa podem ajudar a lançar luz sobre essas questões. Em análise acerca da exigência da alfabetização para participação eleitoral, Pimenta Bueno (apud CARVALHO, 2004) aponta que naquele contexto o direito político não se apresentava como um direito natural, sendo concedido somente àqueles considerados merecedores. Embora a Constituição de 1891 determinasse o fim do voto censitário, os critérios permaneciam excludentes: mulheres, mendigos, analfabetos, membros de ordens religiosas e militares de baixo escalão não poderiam votar. O voto tornava-se, assim, função ou dever social dos poucos a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação. Com isso, produziu-se uma distinção entre cidadãos ativos e cidadãos inativos ou simples. Os últimos possuiriam unicamente os direitos civis da cidadania. Os primeiros teriam, além dos direitos civis, os direitos políticos – configurando-se como cidadãos plenos.

O estudo nas escolas isoladas naturalmente supunha a alfabetização, em tese garantindo pelo menos uma das exigências para o direito ao voto. Longe de visar a cidadania plena, porém, os conteúdos propostos para essas instituições pareceram se restringir à formação do cidadão simples. A diferença entre os programas de ensino pode estar relacionada, dentre outros fatores, ao papel que a cidade ocupava no projeto de formação dos sujeitos republicanos. Se o cidadão republicano era urbano por excelência e, na idealização dos reformadores, a escola implantada nas cidades seria o grupo escolar, o programa das instituições isoladas pode dizer sobre a formação que se esperava para a população rural e periférica. Reforçamos que a única disciplina das escolas isoladas que trazia todos os conteúdos destinados aos grupos, inclusive os de 4º ano, era Noções de Agricultura.

Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 12) relata a tradição das cidades como lugar clássico de desenvolvimento da cidadania:

> O cidadão era, até etimologicamente, o habitante da cidade. Nelas se tornou possível a libertação do poder privado dos senhores feudais. Nelas foi que aos poucos se desenvolveram a noção e a prática de um sistema de governo montado sobre o pertencimento individual a uma coletividade. [...] Desde a independência e, particularmente, desde o início do Segundo Reinado, a cidade passou a ser o centro da vida política nacional.

O historiador observa que no processo de consolidação da República caberiam às classes médias os elementos passíveis de alavancar o País ao progresso. Nessas classes, encontravam-se os profissionais liberais de formação científica, como engenheiros, médicos, matemáticos e professores em geral - justamente os sujeitos que comporiam a cena urbana. Vale lembrar que, de acordo com a "engrenagem do ensino" proposta pela Reforma Cardim, a formação nos grupos escolares indiretamente levaria à "educação scientifica e technica da Escola Normal" (ESPÍRITO SANTO, 1910c, p. 4).[30]

Pelos relatórios da Inspetoria Geral do Ensino, deduzimos que a questão dos conteúdos destinados a escolas urbanas e a escolas do meio rural estava em debate:

> Não posso resistir ao desejo de registrar aqui a original e edificante opinião - que por vezes se tem opposto ás minhas exigencias nesse assumpto - de que o professorado do interior não precisa a somma de conhecimentos exigidos pelo regulamento e programmas, porque (sic!) as creanças da roça (são palavras textuaes) não têm necessidade de aprender tanto como as das cidades!!...

[30] Cf. citação na página 57.

> Admiravel e genial concepção pedagogica que dividiria a instrucção segundo o aspecto e o desenvolvimento material das regiões do nosso vasto Brasil [...] (ESPÍRITO SANTO, 1910c, p. 6)

O inspetor se referia ao programa de concurso para o magistério primário, que inicialmente era o mesmo para os/as candidatos/as à docência em qualquer modalidade de escola. Ao que tudo indica, o rigoroso programa instituído pela Reforma Cardim foi alvo de crítica. Em seu relatório como diretor da Instrução, Gomes Cardim noticiava a aprovação de quatro candidatos ao professorado público por ser um fato que, segundo ele, demonstrava como "[...] o programma para o exame de habilitação, que parece muito exigente, está perfeitamente ao alcance de todo candidato que tiver o preparo indispensavel a um professor modesto" (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 7).

É curioso que a Inspetoria Geral do Ensino atribua a resistência ao programa à opinião de que as crianças do interior não necessitavam de formação aprofundada. Embora o inspetor-geral Deocleciano Oliveira pareça defender o contrário, o próprio presidente do Estado afirmava que as escolas isoladas teriam como fim essencial o preparo para as primeiras necessidades da vida prática. O repúdio à "admiravel e genial concepção pedagogica que dividiria a instrucção segundo o aspecto e o desenvolvimento material das regiões" soa ainda mais contraditório ao observarmos que os critérios para classificação das escolas primárias em entrâncias tinham como base, além da localização geográfica, o aspecto social e econômico das localidades.

Apesar de pouco mencionada nos relatórios oficiais, a classificação por entrâncias foi um dos principais elementos de diferenciação das escolas no processo de reorganização da instrução primária. Tanto o salário dos professores quanto o valor da ajuda de custo para aluguel eram determinados pelas entrâncias, fazendo com que a localização das instituições incidisse de forma direta em suas condições de funcionamento.

Como exposto no quadro abaixo (Quadro 6), a quantidade de entrâncias e seus critérios de distribuição sofreram modificações ao longo do período estudado. Inicialmente, a Lei n. 545 previa o ordenamento das escolas em quatro entrâncias. Com o Decreto n. 43 de 5 março de 1910, que regulamentava os serviços da administração pública, criou-se a quinta entrância e estabeleceu-se uma nova classificação para as demais. Já em 1916, o Projeto n. 28 reduziu-as a três, adotando critérios mais amplos do que as legislações anteriores. Por se tratar de um ponto

central para a análise proposta neste capítulo, trataremos das disposições de cada legislação detidamente, apresentando suas implicações na constituição das escolas primárias.

Quadro 6 - Classificação das escolas primárias em entrâncias

ENTRÂNCIAS	Lei n. 545 (1908)	Decreto n. 43 (1910)	Projeto n. 28 (1916)
1ª	Escolas urbanas do município da Capital	Perímetro urbano da Capital	As da Capital
2ª	Escolas situadas num raio de 6 km do centro da Capital, as das cidades de Cachoeiro de Itapemirim, Porto do Cachoeiro (Santa Leopoldina), São Matheus e Espírito Santo	Sedes dos municípios do Cachoeiro de Itapemirim, Santa Leopoldina e São Matheus	As das sedes de municípios
3ª	Escolas das sedes dos outros municípios e das povoações que tiverem sido sedes de município	Sede dos demais municípios, ou sede de distritos ou povoações que houverem sido sede de municípios, e arrabaldes da Capital	As escolas rurais
4ª	Demais escolas	Demais escolas atuais	X
5ª	X	Quaisquer outras localidades do interior e as que, por efeito do decreto que as criou, tiverem logo a classificação de 5ª entrância, ainda que sejam em sede de distrito	X

Fonte: Elaborado pela autora a partir das legislações mencionadas (ESPÍRITO SANTO, 1908d; 1910a; 1916)

Antes da reforma empreendida no governo Monteiro, as escolas eram divididas em quatro entrâncias referentes à localização: 1ª) áreas rurais e povoações; 2ª) vilas, 3ª) cidades e 4ª) Capital (ESPÍRITO SANTO, 1892). Apesar de manter o número de entrâncias, a Lei n. 545 inverteu a ordem de classificação e introduziu mudanças significativas, principalmente na determinação da primeira e da segunda. Nota-se a prioridade dada a área urbana: na primeira entrância estariam as escolas urbanas da Capital e na segunda aquelas situadas em um raio de 6 km do centro de Vitória. Acreditamos que a determinação convergia para o plano de urbanização em curso - o qual, por sua vez, promovia a expulsão dos grupos populares da área central das cidades, isolando-as para desfrute exclusivo da burguesia que se afirmava no período (SEVCENKO, 2003 apud LOCATELLI, 2012).

A escolha das cidades que compunham a segunda entrância em conjunto com a Capital também sinaliza o caráter elitista da classificação. Tratavam-se de áreas com destaque social, econômico ou político e, não por acaso, foram as primeiras localidades a receber grupos escolares, como expõe Jerônimo Monteiro em seu último relatório de governo: "O governo que finda póde com satisfação declarar que deixa bellos e hygienicos edificios para as nossas escolas, taes como: [...] o do Grupo Escolar Gomes Cardim; os destinados ao funccionamento dos Grupos de Cachoeiro de Itapemirim, de Santa Leopoldina e São Matheus" (ESPÍRITO SANTO, 1913a, p. 68).

Em investigação sobre a constituição dos grupos escolares capixabas, Locatelli (2012) aponta a predominância dessas instituições na região Centro-Sul do Estado,[31] fato que se relaciona aos desdobramentos da campanha republicana, uma vez que, de modo geral, os grupos foram instalados nas localidades que abrigaram partidos e políticos que se manifestavam a favor do regime. Além disso, convém destacar que a oligarquia local – em especial o clã Monteiro – se articulava em torno das grandes fazendas de café daquela região, principalmente do município de Cachoeiro de Itapemirim. Nesse sentido, Salim (2009) destaca que, em termos políticos, o café "[...] representou um dos pilares fundamentais do movimento republicano no Espírito Santo, na medida em que promoveu a formação e o fortalecimento de uma elite política local responsável pela difusão dos ideais republicanos no Estado" (p. 129).

Locatelli (2012) observa que a cidade de Cachoeiro abrigou o primeiro clube republicano do Espírito Santo em 1887, constituindo-se como eixo político do Estado naquele período. O expressivo jornal do partido, *O Cachoeirano*, teria colaborado amplamente para a propaganda do novo regime. Conforme relata,

> A notícia da proclamação da República chegou em Vitória sem causar manifestação favorável ou contrária ao novo regime, diferente do município de Cachoeiro de Itapemirim onde os republicanos comemoraram com festivas passeatas. Também nas localidades de Barra de Itapemirim, Castelo, Alegre, Guaçuí e Santa Leopoldina houve manifestações públicas e o povo saiu nas ruas para comemorar, municípios estes que, mais tarde, no período de desenvolvimento do regime republicano, foram os locais que primeiro construíram os prédios escolares destinados ao ensino modelar primário (LOCATELLI, 2012, p. 104).

[31] Cf. Apêndice D.

As notas sobre a excursão empreendida aos municípios do Estado no início do governo Marcondes de Souza indiciam outras localidades que integravam o grupo da segunda entrância. Quanto a Cidade do Espírito Santo (Vila Velha), o governador celebrava o grande impulso trazido pelos serviços de iluminação elétrica, distribuição de água potável e de bondes elétricos que ligavam a cidade a Vitória, afirmando que, em breve, o município se tornaria "um prolongamento da Capital" (ESPÍRITO SANTO, 1913b).

Sobre Santa Leopoldina, Souza registra o encontro com uma cidade próspera que ia “[...] muito além da espectativa, não só pelo seu movimento e extensão, como pelo desenvolvimento commercial” (ESPÍRITO SANTO, 1913b, p. 56), indicando tratar-se de um dos municípios mais ricos do Estado devido à grande exportação de café.

Com relação a São Matheus, descrito como “rico e futuroso”, o presidente do Estado assinalava a necessidade de mais investimentos públicos:

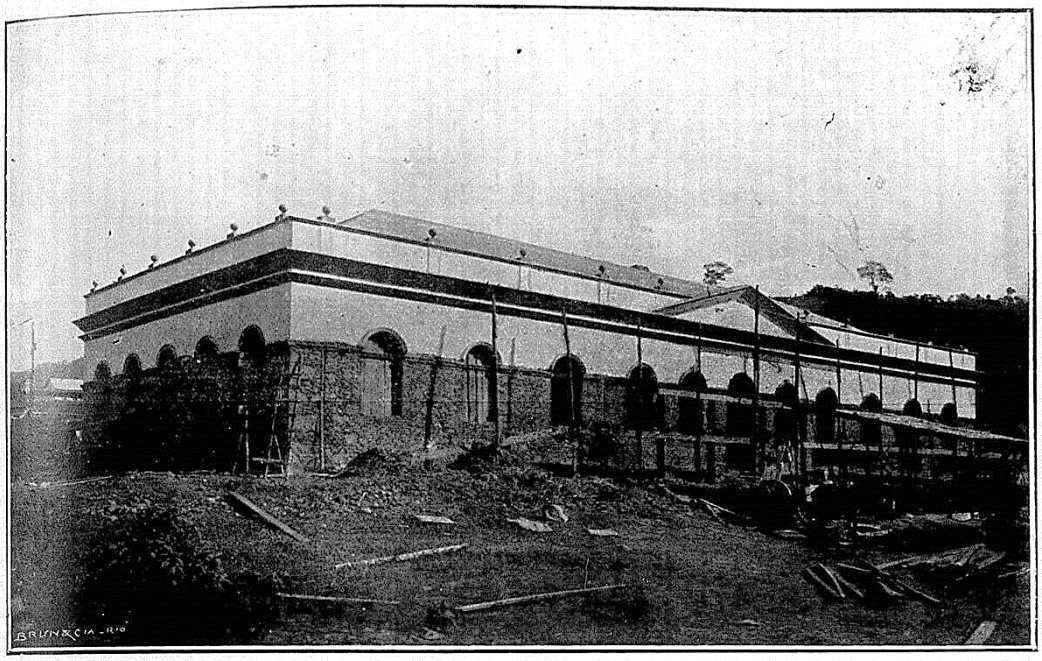
> A bella cidade, outr'ora prospera, hoje, devido á difficuldade de vias de comunicação, vae desfallecendo visivelmente. Urge, pois, que os poderes publicos amparem esse Municipio, que julgo o de mais futuro no Estado, não sómente pela sua extensão territorial, como pela riqueza de suas florestas virgens, tão ferteis em madeiras de lei, pelos seus campos nativos e pela salubridade e uberdade de seu sólo adaptavel a grande variedade de culturas (ESPÍRITO SANTO, 1913b, p. 46).

Ainda que Monteiro tenha deixado grupos escolares construídos nas cidades mencionadas, o relatório do seu sucessor revela que apenas o de Cachoeiro de Itapemirim funcionava com regularidade. Os prédios instalados em Santa Leopoldina e São Matheus acabaram destinados às escolas isoladas, “[...] por não haver nessas cidades numero sufficiente de alumnos para installação dos grupos escolares” (ESPÍRITO SANTO, 1913b, p. 27). Além disso, Marcondes de Souza registra a ausência de instalações de água e esgoto em ambos edifícios, lacuna sanada durante a sua administração.

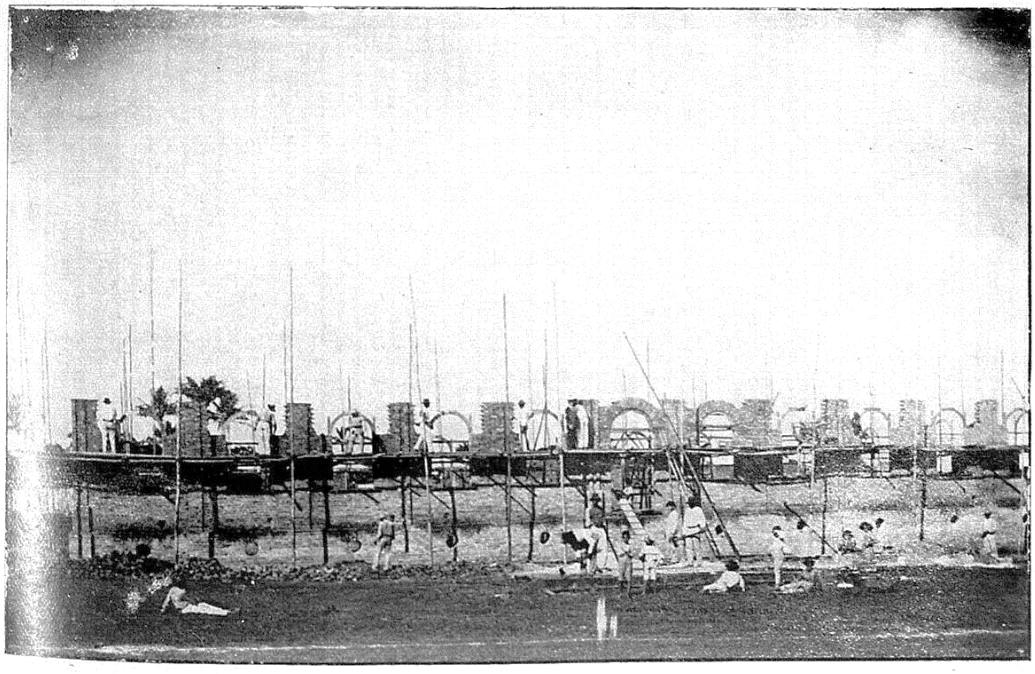
Um edifício moderno que termina por abrigar a antiga escola primária parece-nos uma imagem emblemática da Reforma Cardim. Ao mesmo tempo que expõe como a implantação dos grupos escolares se articulou à representação de “um simbolismo que, na prática, tendeu a esvaziar-se quantitativa e qualitativamente” (SIMÕES; SALIM, 2012, p. 109), contribui para relativizar o diagnóstico de precariedade e ineficiência atribuído às escolas isoladas. Afinal, essas escolas

não só funcionaram nos “bellos edificios” destinados aos grupos, como revelaram ser as mais “adequadas” para a densidade populacional daquelas localidades.

Figuras 3 e 4 - Grupos escolares de Santa Leopoldina e São Matheus em construção



Grupo escolar de Santa Leopoldina, em construcção. 1912.



Grupo escolar da cidade de S. Matheus, em construcção. 1912.

Fonte: Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 23 de maio de 1912 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria: Imprensa Official, 1913.

Por um lado, o fato indica que a construção dos grupos escolares esteve mais associada à afirmação social e política dos municípios do que ao atendimento a uma demanda concreta da população. Por outro, evidencia a debilidade do projeto de modelização proposto pela reforma da instrução. Se mesmo nas cidades onde havia maior investimento a implantação de instituições nos moldes almejados não foi possível, como pensar a propagação do novo modelo em todo o Estado?

Ainda sobre a infraestrutura das escolas, destacamos que o valor do auxílio para locação dos imóveis também era estabelecido pelas entrâncias. De acordo com a Lei n. 545, quando o Estado não fornecesse casa, o professor teria direito "[...] a um auxilio para aluguel de uma sala na razão mensal de 10$000 para a escola de 4ª entrancia; de 15$000 para a de 3ª entrancia; de 30$000 para a de 2ª entrancia e de 50$000 para a da capital" (ESPÍRITO SANTO, 1908d, p. 1).

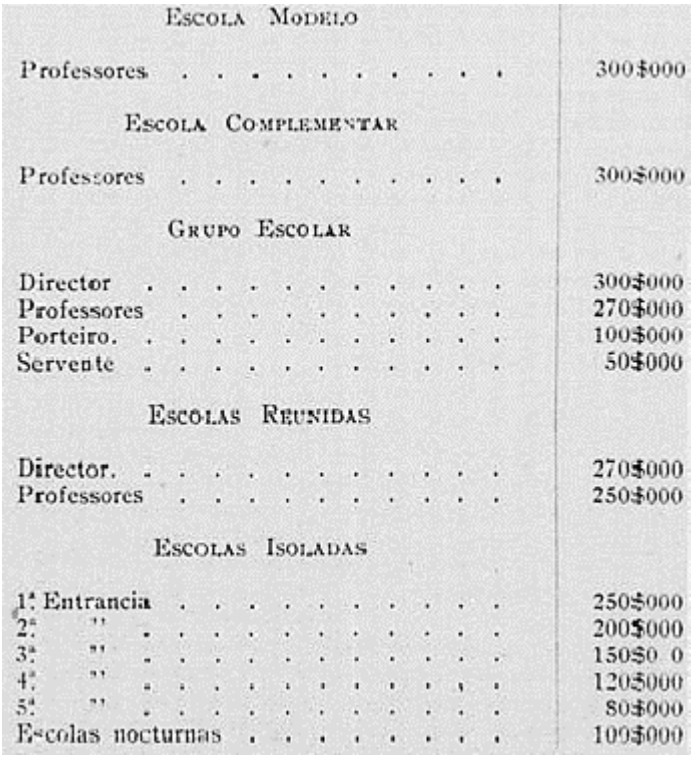
Mesmo que o valor do aluguel variasse de acordo com o local, em parte justificando a diferença no auxílio – uma sala na Capital certamente teria custo mais elevado do que uma no interior –, acreditamos que a determinação ampliava a desigualdade de investimentos nas diferentes regiões do Estado, considerando que as primeiras entrâncias já absorviam grande parte dos recursos da Secretaria de Instrução. Apesar de irônico, o comentário de Deocleciano Oliveira citado anteriormente pode ser tomado de maneira literal: em grande medida, a instrução se dividia segundo o aspecto e o desenvolvimento material das regiões.

Promulgado com o objetivo de regulamentar a administração pública do Estado, o Decreto n. 43 de 1910 manteve a prioridade ao perímetro urbano da Capital (1ª entrância) e às sedes dos municípios de Cachoeiro de Itapemirim, Santa Leopoldina e São Matheus (2ª entrância). Já as escolas dos arrabaldes de Vitória foram movidas da segunda para a terceira entrância, sinalizando a desvalorização das áreas periféricas, mesmo quando localizadas na Capital. A modificação mais significativa, porém, foi a criação da quinta entrância, compreendendo "Quaisquer outras localidades do interior e as que, por efeito do decreto que as criou, tiverem logo a classificação de 5ª entrância, ainda que sejam em sede de distrito" (ESPÍRITO SANTO, 1910a).

É importante recordar que os vencimentos do magistério público eram determinados pelas entrâncias (Figura 5). Assim, com a criação da quinta entrância, cria-se também a possibilidade

de um pagamento ainda menor para os/as docentes das escolas isoladas. De acordo com a tabela apresentada na Figura 5, um/a professor/a de quinta entrância ganharia cerca de 29,5% do ordenado de um/a professor/a dos grupos escolares. O caráter arbitrário da classificação agravava o quadro: a quinta entrância não se restringia a localidades do interior e mesmo escolas de sede de distrito poderiam ser categorizadas dessa forma.

Figura 5 - Tabela de vencimentos mensais do magistério público



Escola Modelo	
Professores	300$000
Escola Complementar	
Professores	300$000
Grupo Escolar	
Director	300$000
Professores	270$000
Porteiro	100$000
Servente	50$000
Escolas Reunidas	
Director	270$000
Professores	250$000
Escolas Isoladas	
1ª Entrancia	250$000
2ª "	200$000
3ª "	150$0 0
4ª "	120$000
5ª "	80$000
Escolas nocturnas	100$000

Fonte: Diário da Manhã, Victoria, p. 2, 14 abr. 1910

A legislação não esclarecia os critérios utilizados para a classificação de uma escola de sede de distrito como quinta entrância. Do mesmo modo, os decretos de criação das escolas de quinta entrância não apresentavam justificativa para a categorização, limitando-se a referenciar a legislação que instituiu a nova organização. Na opinião do *Estado do Espírito Santo*, no entanto, a medida se relacionava à escassez de verbas para a instrução:

> Sangrados os cofres das municipalidades com os 15% para auxiliar o pagamento de ordenados dos professores de instrucção publica primaria, como cauterio acena-se com a creação de escolas de 5ª entrancia, com o vencimento de 70 a 80$000.
> Nem todos os municipios mereceram essa graça, nem se encontrará quem se preste por tão pouco ordenado. [...] Ou ficará um cargo para ser exercido por tortos e aleijados, ou um fabrico apropriado para inutilisar qualquer membro da sociedade que a elle se destine. De qualquer modo, o prejuiso recahirá sobre a sociedade (UMA CARTA, 1910, p. 1).

Além da reduzida faixa salarial, as escolas de quinta entrância contavam com um exame de habilitação diferenciado. Se considerarmos o alerta do órgão opositor sobre a dificuldade de "encontrar quem se preste por tão pouco ordenado", o concurso simplificado pode ser visto como uma estratégia para garantir o provimento dessas escolas. O Decreto n. 43 previa que os candidatos às cadeiras de quinta entrância seriam examinados por uma comissão composta de professores designados pelo Inspetor-Geral do Ensino e "[...] arguidos sobre as seguintes materias: portuguez, arithemetica até systema metrico inclusive, noções de geographia geral do Brasil, especialmente a do Estado do Espirito Santo, noções geraes da constituição federal e estadual e historia do Brasil" (ESPÍRITO SANTO, 1910a, p. 21).

Cabe esclarecer que o magistério público primário era composto por docentes formados/as pela Escola Normal e por docentes habilitados/as em concurso.[32] O exame para docência nas demais entrâncias permanecia com extenso programa contemplando as disciplinas de Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Geometria, Física, Química, História Natural, Botânica, Zoologia, Música e Ginástica, nas quais seriam abordados os mesmos conteúdos previstos no currículo da Escola Complementar.

De acordo com a legislação, contudo, as cadeiras vagas só seriam preenchidas por concursados/as caso não houvesse normalistas para regê-las. Às normalistas garantia-se, ainda, a prioridade nas instituições da Capital e o direito de serem nomeadas para qualquer escola que requeressem. Dada a diferença salarial, o prestígio social e a localização privilegiada dos grupos escolares, grande parte optava pelo exercício nesses educandários, o que levou ao predomínio do professorado de concurso nas escolas isoladas.

Esse predomínio, no entanto, deve ser relativizado. Apesar da ênfase à formação docente na Reforma Cardim, o número de normalistas habilitados/as anualmente permanecia baixo e insuficiente para atender a demanda do Estado. Mesmo com a criação de outros centros de formação de professores, como o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora na Capital e o Pedro Palácios em Cachoeiro de Itapemirim, o problema persistiu durante toda a Primeira República (SALIM; MANSO, 2016). Desse modo, a predominância do professorado de concurso parece

[32] Abordaremos as possibilidades de formação docente e de ingresso ao magistério público de maneira mais detalhada no próximo capítulo.

estar mais relacionada às limitações de acesso ao curso normal do que a uma característica das escolas isoladas propriamente.[33]

Um primeiro ponto a ser levantado diz respeito, então, à diferença entre a demanda dos grupos escolares e das escolas isoladas. Por haver apenas dois grupos no Estado, com oito classes cada, era possível garantir que o corpo docente fosse composto majoritariamente por normalistas.[34] O número expressivo de escolas isoladas, por sua vez, implicava em um quadro mais diversificado e complexo: como não havia quantidade suficiente de normalistas para regê-las, as instituições contavam tanto com profissionais efetivos, habilitados em regimes anteriores à Reforma Cardim, quanto com o professorado de concurso.

Não podemos perder de vista que as escolas isoladas correspondiam à maioria absoluta dos estabelecimentos de ensino primário do Estado e, como tal, abrigavam modos diversos de funcionamento. Outra questão a ser considerada, portanto, é a pluralidade de experiências na constituição das escolas isoladas. Afinal, como lembra Revel (2010, p. 442), "[...] se modificarmos a escala de observação, as realidades começam a aparecer de forma bem diferente". Embora no conjunto geral houvesse maior número de concursados/as, um olhar aproximado revela variações significativas na composição do quadro docente dessas instituições.

Pela proximidade com a Escola Normal e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, além da prioridade na escolha das cadeiras localizadas na Capital, a quantidade de normalistas nas escolas isoladas de Vitória permaneceu superior à de habilitados/as por concurso durante todo o período em tela. Além disso, observamos que havia circulação de docentes entre o grupo escolar Gomes Cardim e as escolas isoladas do perímetro urbano: em 1909, Cândida Marques Pessanha Póvoa e Osmedia Borges da Fonseca foram transferidas do grupo escolar para as escolas de Jucutuquara e Porto das Argolas, respectivamente; já Durval Araújo e Teophilo Paulino da Silveira, professores das escolas isoladas do sexo masculino da Vila Rubim e de

[33] Mesmo na Escola Modelo e no grupo escolar Gomes Cardim encontramos a presença de docentes habilitados por concurso. Ao contrário do que ocorria em outros contextos brasileiros, a formação na Escola Normal não era uma exigência para a atuação nessas instituições. De acordo com o art. 50 da Lei n. 545, o corpo docente da escola Modelo e dos grupos escolares deveria ser "[...] constituido com os actuaes professores, em exercicio, que mais tenham se distinguido" (ESPÍRITO SANTO, 1908d, p. 1).

[34] Em determinados períodos os grupos funcionaram com número reduzido de classes. Como mencionamos, o Gomes Cardim funcionou com duas classes a menos durante o ano escolar de 1909 e 1910. No grupo escolar Bernardino Monteiro houve situação similar: em 1915, os 3º e 4º anos das seções masculina e feminina foram agrupados, ficando sob responsabilidade de um mesmo docente. As classes só foram restabelecidas em 1917.

Jucutuquara, foram removidos para o Gomes Cardim – o primeiro em 1919 e o segundo em 1914.

Ao contrário do que ocorria com as escolas rurais ou periféricas, a diferença no ordenado dos/as professores/as da primeira entrância e dos grupos escolares era de 20$000 ou, em termos relativos, de 7,5% (Figura 5). De modo geral, as condições de trabalho nas escolas urbanas também não pareciam tão distantes, havendo similaridade no número de alunos/as matriculados/as, no material escolar recebido e na infraestrutura dos edifícios.

No quadro abaixo, apresentamos o número de matrículas nas classes de 1º ano das seções masculina e feminina do grupo escolar Gomes Cardim e nas escolas isoladas de Vitória. Como é possível observar, com exceção da escola do sexo feminino de Jucutuquara, a quantidade de discentes diferiu pouco nas instituições elencadas.

Quadro 7 - Matrícula nas escolas públicas primárias do distrito de Vitória em 1910

	Grupo Escolar Gomes Cardim	**Escolas da Vila Rubim**	**Escolas de Jucutuquara**	**Escola da Ilha das Caieiras**
Nº de alunos/as	Seção masculina: 32 Seção feminina: 46	Sexo masculino: 32 Sexo feminino: 44	Sexo masculino: 31 Sexo feminino: 25	32 (mista)

Fonte: Relatório apresentado ao Presidente do Estado Dr. Jeronymo de Souza Monteiro por Deocleciano Nunes de Oliveira, Inspector Geral do Ensino. Victoria: Imprensa Estadual, 1910.

Levando em consideração que as escolas primárias deveriam funcionar com o mínimo de 20 e o máximo de 45 alunos, pode-se imaginar que essa era a média habitual de matrícula. Ao consultarmos outras fontes, porém, constatamos que não era incomum encontrar instituições onde a quantidade de discentes extrapolava a prescrição legislativa. O inspetor escolar Osório Paula Vianna, ao visitar a Villa de Rio Novo, assinalou a urgência na criação de outra escola já que a do sexo masculino contava com 80 alunos e era "[...] humanamente impossível a um professor leccionar a todos sem prejuízo de uma grande parte" (ESPÍRITO SANTO, 1910d, s/p). Dentre os requerimentos enviados ao Secretário de Instrução, encontramos também o mapa escolar da escola municipal de Figueira, no qual constavam 91 crianças matriculadas sob regência de uma única professora (ESPÍRITO SANTO, 1909h).[35]

[35] Tratava-se de localidades distantes da Capital. A Vila de Rio Novo se situava na região Sul do Estado e o distrito de Figueira, embora na região Central, ficava a cerca de 130 quilômetros de Vitória.

Com relação ao mobiliário escolar, nota-se a distinção entre a Escola Modelo e as demais escolas primárias de Vitória, incluindo o grupo escolar Gomes Cardim (Quadro 8). Já entre o grupo escolar e as escolas isoladas urbanas da Capital, a principal variação foi na quantidade de material distribuído. Ao dividirmos os objetos adquiridos pelo número de classes do Gomes Cardim, no entanto, verificamos que a diferença com relação às instituições isoladas urbanas é mínima.

Quadro 8 - Relação dos móveis e objetos de ensino adquiridos entre 1908 e 1912

Escola Modelo	G. E. Gomes Cardim	Esc. de Jucutuquara	Esc. da Vila Rubim
212 carteiras individuais 8 carteiras para professores 8 relógios 191 cadeiras 7 mapas 5 contadores 7 talhas 4 cartas de Parker 3 escarradeiras 2 estantes 1 secretária 1 máquina de escrever 1 porta-bibelô 1 cadeira giratória	175 carteiras duplas 9 mesas 9 relógios 10 cadeiras 8 mapas 2 contadores 4 talhas 4 cartas de Parker	30 carteiras duplas 2 mesas 1 relógio 3 cadeiras 2 mapas 1 contador 2 talhas	40 carteiras duplas 2 mesas 2 relógios 3 cadeiras 2 mapas 1 contador

Fonte: Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 23 de maio de 1912 por Jeronymo de Souza Monteiro. Victoria: Imprensa Official, 1913.

Tomemos como exemplo as carteiras duplas: foram distribuídas 175 para as oito classes do grupo escolar – resultando em uma média de 21 carteiras para cada classe – e 40 para a Vila Rubim. Considerando que a Vila Rubim contava com uma escola isolada do sexo masculino e uma do sexo feminino, supõe-se que cada escola recebeu 20 carteiras, ou seja, a mesma quantidade destinada às classes do grupo Gomes Cardim.

Mais do que quantias similares, importa destacar a presença de materiais idênticos nas escolas isoladas urbanas da Capital e no grupo escolar. Prosseguindo com o exemplo das carteiras escolares, observamos que enquanto a Escola Modelo recebeu carteiras individuais, tanto o grupo quanto as escolas isoladas receberam carteiras duplas. A distribuição do mesmo modelo de mobiliário pode ser indicativa de uma estreita proximidade nas condições estruturais das escolas isoladas urbanas e dos grupos escolares – reveladora, sobretudo, da fragilidade do grupo escolar Gomes Cardim.

Conforme Castro (2009, p. 73), a carteira escolar cumpria "[...] um papel importante sob a égide da pedagogia moderna e os grupos escolares, que funcionaram como vitrines, deveriam abrigar os utensílios esteticamente mais belos, diferentemente das escolas isoladas". Além da questão estética, as carteiras individuais possuíam função higiênica e disciplinar, sendo recomendadas nos regimentos internos dos grupos escolares de Santa Catarina e São Paulo (CASTRO, 2009).[36]

No Espírito Santo, o relato do reformador Gomes Cardim fornece pistas sobre a distribuição do mobiliário nas instituições primárias do Estado:

> O mobiliario da escola modelo e da secção feminina da Escola Normal é de primeira ordem. As carteiras são individuaes e dão a sala de aula um aspecto que agrada ao critico mais exigente, por isso que **satisfaz perfeitamente a todas as aspirações do ensino moderno**.
>
> [...] ainda foram distribuidas pelas escolas do Estado 1.300 carteiras duplas [...]. Esse moveis foram feitos nesta capital, de accordo com o modelo fornecido por esta Inspectoria, e **satisfazem convenientemente as exigencias do ensino**.
> (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 8-9, grifo nosso)

Como argumentamos, o contraste maior era entre a Escola Modelo, onde o mobiliário de primeira ordem "satisfazia perfeitamente" o ensino moderno, e as demais escolas primárias, apenas "convenientemente" equipadas. Nesse sentido, Simões e Salim (2012) apontam que os parcos recursos destinados ao ensino primário acabaram absorvidos pela Escola Modelo, restando aos grupos escolares um simbolismo meramente discursivo.

Com relação às escolas isoladas, a falta de mobiliário apropriado atingia principalmente aquelas localizadas nas áreas rurais. Em seu relatório, Gomes Cardim indica que 48 escolas do interior permaneceram desprovidas. A ausência de material nas instituições do interior e a insuficiência de verbas para distribui-los foi um ponto abordado constantemente tanto por inspetores como por governadores do Estado.

Ainda no rastro das carteiras escolares, verificamos que as escolas de Santa Rosa, Mimoso, Porto de Cariacica e Duas Bocas, classificadas como quarta e quinta entrância, não foram contempladas com cadeiras duplas, recebendo somente bancos de madeira. Assim, se ao longo

[36] Como elementos disciplinadores, destacam-se o isolamento, a imobilidade corporal, a rigidez e a máxima individualização. Com relação à higiene, a carteira individual garantiria a postura correta ao ler e escrever, assim como o distanciamento necessário para evitar contaminações por doenças contagiosas (CASTRO, 2009).

da história as cadeiras estiveram relacionadas à importância social dos indivíduos, é possível afirmar que também nas escolas capixabas "toda a gente se sentava conforme o seu estatuto".[37]

Outro detalhe significativo na relação dos materiais destinados às instituições primárias são as cartas de Parker. Ainda que o currículo das escolas isoladas apresentasse "cálculo nas cartas de Parker" como conteúdo do primeiro ano, o material foi distribuído somente na Escola Modelo e no grupo escolar Gomes Cardim. Apesar de ser o único item que diferia na listagem dos objetos adquiridos para o grupo escolar e para as escolas urbanas de Vitória, a ausência das cartas de Parker é simbólica porque, assim como os programas de ensino abordados previamente, fornece indícios de que o investimento no método intuitivo era maior nas escolas graduadas.

Pela longa reportagem veiculada no *Diário da Manhã*, observa-se a importância atribuída às Cartas. Em visita à Escola Modelo por ocasião da inauguração dos pavilhões de escultura, marcenaria e ginástica, os redatores manifestaram o desejo de apreciar o novo sistema de ensino aritmético, conforme relataram na publicação:

> [...] estava satisfeito o fim principal de nossa visita, mas se nos offerecia opportunidade para percorrermos as aulas da escola Modelo, algumas das quaes então funccionavam e, assim, pedimos ao sr. dr. Cardim que consentisse no nosso desejo, tanto mais que desejavamos apreciar *de visu* o systema do ensino arithmetico, com auxilio das cartas de Parker.
>
> Acquiescendo ao nosso pedido, o talentoso preceptor levou-nos á sala do 1º anno sob a regencia da exma. sra. d. Thereza Calazans.
>
> Vimos então a obra de Parker - intuituiva carta composta de 48 mappas, gradativamente concatenados, de maneira tal que o alumno começa por adquirir a idéa do numero ante os desenhos representativos de animaes que ornam a 1ª, d'ahi a idéa de quantidades concretas com os auxilios de bolinhas agrupadas ao lado dos mesmos que lhe designam a quantidade e depois ao conhecimento dos numeros abstractos, aprendendo, assim, as quatro operações fundamentaes com rapidez e sem cançar a memoria (VISITA, 1909, p. 2).

O uso das Cartas de Parker era exaltado por romper com o modo tradicional de ensino de aritmética, baseado na memorização e na repetição. Apesar da sua ampla adoção nos programas de ensino brasileiros no início do século XX, o acesso ao material era limitado. Como maneira de sanar o problema, a *Revista de Ensino*, periódico paulista destinado à divulgação dos novos

[37] "Na corte de Luís XIV, toda a gente se senta conforme o seu estatuto: o rei tem direito a uma poltrona, o delfim a uma cadeira de espaldar, os príncipes de sangue ao tamborete alto, os duques e pares aos tamboretes normais, os cortesãos a um banco articulado" (ROCHE, 2000 apud CASTRO, 2009, p. 27).

métodos, publicou as dez primeiras Cartas para que os/as docentes as copiassem no quadro negro quando necessário (VALENTE, 2008). Como as escolas isoladas capixabas não receberam o material de Parker durante o governo Monteiro, que alternativas seriam empregadas pelos professores e pelas professoras dessas instituições?

Se as escolas urbanas de Vitória apresentavam condições físicas e materiais adequadas, nas instituições localizadas no interior as carências se multiplicavam. Marcondes de Souza apontava que nessas escolas "os respectivos professores não podem cumprir restrictivamente o methodo de ensino pela deficiencia das salas onde ellas funcionam" e indicava a necessidade de "[...] construcção de predios para as escolas isoladas, pelo menos nas sédes dos Municipios, para então poder exigir dos professores o cumprimento estricto do regulamento escolar" (ESPÍRITO SANTO, 1913b, p. 27-28).

Do mesmo modo, enquanto observamos a predominância de normalistas nas escolas isoladas da Capital, especialmente nas de primeira entrância, há relatos frequentes sobre a falta de professores/as habilitados/as no interior. De acordo com os relatórios de governo, em 1913 havia 104 escolas primárias vagas "[...] apezar das vantagens offerecidas pelo Governo, como sejam: meios de transporte e auxilio para aluguel de casas aos que quizessem occupal-as" (ESPÍRITO SANTO, 1913b, p. 28).

Para Souza, a dificuldade no provimento dessas escolas relacionava-se ao baixo número de normalistas que aceitavam cadeiras nas regiões interioranas: "[...] poucas são as que se dispõem a deixar a capital [...] em parte porque sendo a maioria das normalistas solteira e residente nesta capital, lucta com difficuldades para deixar sua familia" (ESPÍRITO SANTO, 1914, p. 121). Além dos motivos elencados, o governador reconhecia que a diferença nos vencimentos agravava a situação, sugerindo ao Congresso que "melhorassem a sorte dos professores das escolas isoladas do interior", meio que julgava eficaz para obter a permanência de normalistas nas escolas rurais (ESPÍRITO SANTO, 1916, p. 24).

Como os ordenados permaneciam baixos, criou-se a estratégia de instituir um tempo obrigatório de exercício nas escolas rurais tanto para professores/as normalistas quanto para habilitados/as em concurso. Os primeiros só poderiam ser nomeados para a Capital após exercer o magistério por dois anos em escola de segunda, terceira ou quarta entrância. Já os/as professores/as de concurso deveriam passar sucessivamente pelas escolas de terceira e quarta entrância durante o

período de quatro anos - ainda assim, a nomeação para a Capital seria temporária, apenas enquanto não houvesse normalista que solicitasse a cadeira (ESPÍRITO SANTO, 1910a).

Mesmo com o chamado “tempo de desterro”, as professoras normalistas não permaneciam nas áreas rurais. Além das condições adversas de trabalho, o ambiente rural apresentava uma realidade cultural bem distinta da encontrada no espaço urbano, de onde geralmente essas docentes advinham (GOUVÊA ET AL, 2016). Assim, quanto mais distantes das sedes dos munícipios, maior a dificuldade no provimento e na permanência dos/das docentes nas escolas.

Um outro fator a ser destacado é que, embora reconhecesse a necessidade de normalistas no interior, o próprio governo contribuía para a desqualificação dessas escolas, especialmente as de quinta entrância:

> Seria equitativo se precceituasse, como regalia concedia aos normalistas, que qualquer cadeira de povoado que não fosse séde de districto regida por normalista, tivesse a categoria de 4ª entrancia, pois que não é justo que essa classe seja equiparada á dos professores de concurso para escolas de 5ª entrância (ESPÍRITO SANTO, 1915b, p. 132).

Ao examinar os ofícios e requerimentos enviados para a Secretaria de Instrução, notamos a força simbólica envolvida na diferenciação entre as classes. A formação na Escola Normal e o concurso de habilitação na quinta entrância representavam dois extremos opostos na possibilidade de ingresso no magistério público e a hierarquia era sentida até no modo de identificação dos/as docentes: os/as professores/as que informavam sua categoria nos documentos eram, via de regra, ou normalistas ou profissionais de quinta entrância.[38]

Os exames simplificados para a quinta entrância receberam duras críticas de Marcondes de Souza, que defendia a extinção dessa classificação:

> Convem extinguir a 5ª entrancia, instituida depois da reforma do ensino em 1908, de modo inconveniente e sem attender aos principios então estabelecidos. [...]
>
> Basta dizer que a capacidade dos candidatos ao professorado de 5ª entrancia é apurada em concurso especial, pela exhibição de rudimentarissimos conhecimentos, podendo o candidato submetter-se a exame na séde do municipio, onde reside, perante o delegado litterario.

[38] De modo geral, os/as professores/as identificavam apenas a escola onde trabalhavam. Por exemplo, "A abaixo assignada, professora da escola publica do sexo feminino da villa de Linhares..." ou "Odila Loreto, professora publica da Povoação de Araçatiba..." (REQUERIMENTOS, 1909).

> Os concursos de 5ª entrancia se afastam sempre do programma adoptado no ensino primario, e em regra habilitam para o magisterio candidatos que não se acham absolutamente em condições de o exercer (ESPÍRITO SANTO, 1916, p. 25-26).

Assim, em 1916 é apresentado o Projecto n. 28 ao Congresso Legislativo do Espírito Santo, prevendo a redução das escolas primárias a três entrâncias. Aprovado, o projeto se consolidou no início do ano seguinte, com a publicação da Lei n. 1904 de 5 de janeiro de 1917. De acordo com a nova legislação, as escolas públicas de ensino primário seriam classificadas em quatro categorias: escola modelo, grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. As instituições isoladas, por sua vez, seriam organizadas em três entrâncias: "1ª entrancia, as da capital e seus arrabaldes; 2ª as da séde de municipios; 3ª as escolas ruraes" (ESPÍRITO SANTO, 1917b, p. 1).

A Lei previa, ainda, a dispensa dos professores de quinta entrância, que deveriam prestar outro concurso perante a Diretoria do Ensino Público caso desejassem ser aproveitados para provimento das escolas vagas. Além disso, as escolas rurais passavam a contar com um programa "[...] mais simples e pratico, organizado de maneira a comportar um horario menos dilatado", cujo objetivo principal seria o preparo de "futuros agricultores intelligentes" (ESPÍRITO SANTO, 1916, p. 27).

Se por um lado a nova classificação garantia vencimentos mais igualitários para os/as professores/as das escolas rurais,[39] por outro ampliava a distância entre as instituições isoladas de áreas urbanas e suburbanas e as localizadas em regiões rurais:

> Os programmas de ensino das escolas primarias obedecem todos a um systema de distribuição de materias, assim como os horarios das aulas são uniformes em todos os grupos escolares e escolas isoladas de segunda entrancia. Afastam-se desta regra as escolas ruraes (terceira entrancia), cujo programma de ensino é especial, assim como o horario das aulas (ESPÍRITO SANTO, 1917b, p. 54).

Sob a denominação genérica de "escolas isoladas", portanto, existiam experiências muito diversas de escolarização. No caso capixaba, como nos demais contextos brasileiros, as instituições isoladas compuseram um quadro multifacetado, mais amplo do que o diagnóstico de precariedade e ineficiência comumente atribuído a esse modelo. Neste capítulo, analisamos

[39] Na disposição anterior, um/a docente de área rural receberia ordenado de 120$000 mensais caso a escola fosse de quarta entrância e de 80$000 se fosse de quarta entrância. Com a nova legislação, qualquer professor/a de escola rural receberia 120$000.

os elementos que marcavam a diferenciação entre escolas isoladas e grupos escolares, em busca de compreender como essa oposição simbólica se materializava nas condições de funcionamento das instituições.

Conforme expusemos, o entrelaçamento de diferentes fatores – como localização, mobiliário e instalações adequadas, salários docentes, dentre outros – proporcionava maior aproximação ou distanciamento do que estava proposto como o ideal de ensino moderno naquele momento. Nesse sentido, ainda que discursos e prescrições legais marcassem a distinção entre os grupos escolares e as escolas isoladas, encontramos mais elementos comuns entre escolas primárias de Vitória – em especial as urbanas – do que se poderia supor.

Nas fendas dos documentos, entrevemos tanto as fragilidades na implantação do grupo escolar Gomes Cardim como a qualificação de determinadas escolas isoladas da Capital, como as da Vila Rubim. Ao avesso das idealizações dos reformadores, foi possível observar a produção de múltiplos "modos de ser" da escola primária, constituídos pela justaposição e pela contiguidade (CARVALHO, 2015). Assim, prosseguindo no esforço de compreender as instituições isoladas capixabas em sua singularidade e complexidade, no próximo capítulo analisaremos a constituição de escolas isoladas em Vitória, investigando espaços institucionais, sujeitos e a organização das práticas escolares.

5 UMA LEITURA INDICIÁRIA DAS ESCOLAS ISOLADAS CAPIXABAS: DETALHES QUE FAZEM A DIFERENÇA

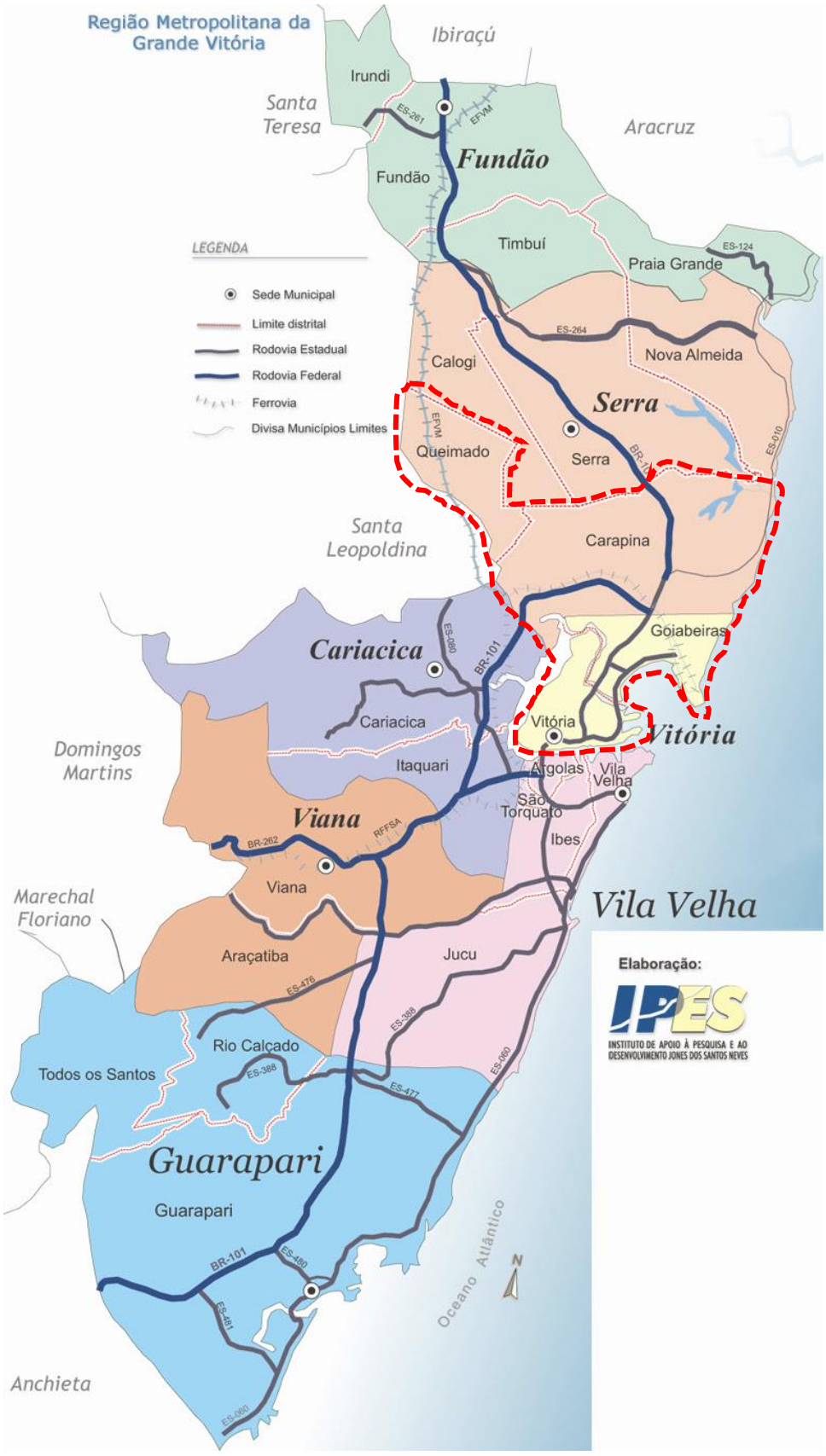
Em discussão a respeito da variação de escalas na investigação historiográfica, Revel (2010) propõe a redução do campo de análise como meio de se colocar trajetórias particulares em relação com diferentes dimensões da experiência social. Variar a focalização de um objeto, nessa perspectiva, não se refere apenas a aumentar ou diminuir "seu tamanho no visor", mas sobretudo a "modificar sua forma e sua trama" (REVEL, 2010, p. 438).

Partindo da proposta de que a escolha de uma escala peculiar de observação se associa a efeitos de conhecimentos específicos (REVEL, 2010), buscamos, neste capítulo, analisar a constituição das escolas isoladas situadas no município de Vitória a partir do complexo "novelo de relações sociais [que] dão-lhe sua significação" (REVEL, 2010, p. 439). Nesse movimento, procuramos compreender a produção dessas escolas, bem como o papel desempenhado por essas instituições no conjunto da instrução pública capixaba durante o período investigado.

Se o procedimento historiográfico se assemelha ao bordar de uma tapeçaria, para retomar a analogia proposta por Ginzburg (1989), a tessitura dos fios desse emaranhado novelo de relações sociais, políticas e culturais foi um esforço intencional desde os primeiros momentos desta pesquisa. Ao eleger como foco de análise o município de Vitória, questionamos, naturalmente, quais eram as instituições de ensino localizadas na Capital naquele momento. A pergunta é óbvia – a resposta, porém, se revelou um pouco mais complexa.

De acordo com a divisão administrativa referente a 1911, o município de Vitória era composto por três distritos: Vitória, Carapina e Queimado (BRASIL, 1913), conforme sinaliza o mapa representado na Figura 6. Pelo relatório da Inspetoria Geral do Ensino de 1910, sabemos que Vitória contava com escolas isoladas distribuídas pelas seguintes sedes: Vila Rubim, Jucutuquara, Queimado, Pitanga, Carapina, Goiabeiras, Ilha das Caieiras, Itaoibaia e Jacuhy. No entanto, nas demais fontes consultadas - como os periódicos veiculados no período e os requerimentos enviados à Secretaria da Instrução - apenas as localizadas em Jucutuquara, Vila Rubim, Ilha das Caieiras e Goiabeiras são referidas como escolas da Capital.

Figura 6 - Região Metropolitana da Grande Vitória (atual)



Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves

À primeira vista, pode-se imaginar que a denominação “Capital” se referia estritamente ao distrito de Vitória. Entretanto, consultando informações a respeito dos bairros no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, verificamos que Goiabeiras pertencia ao distrito de Carapina à época. Considerando que a Lei n. 545 estabelecia as entrâncias a partir do raio de distância do centro de Vitória, supomos, então, que o reconhecimento de determinadas áreas como sendo da Capital se relacionava principalmente à proximidade com o centro da cidade.

Nessa mesma direção, observamos que embora o Porto de Argolas não integrasse oficialmente o município de Vitória, as escolas isoladas dessa localidade foram frequentemente associadas às instituições do perímetro urbano da Capital.[40] Quando a frequência escolar passou a ser publicada no *Diário da Manhã*, por exemplo, a tabela não contemplava nenhuma instituição dos distritos de Queimado e Carapina, mas contava com os dados de Argolas (Figura 7).

Figura 7 - Boletim de matrícula e frequência dos estabelecimentos de ensino público da Capital

Boletim da matricula e frequencia dos estabelecimentos de ensino publico da Capital e Argolas, do dia 19 de Agosto.

ESCOLAS			MATRICULA	FREQUENCIA	OBSERVAÇÕES
NORMAL. . . .	Feminino. .		87	59	
«	Masculino. .		17—104	— 59	
MODELO. . . .	Feminino. .		188	153	
«	Masculino. .		157—345	122—275	
COMPLEMENTAR	Feminino. .		47	41	
«	Masculino. .		28— 75	21— 62	
GRUPO.	Feminino. .		158	121	
«	Masculino. .		134—292	103—224	
GYMNASIO. . .	Masculino. .		—114	— 90	
AUXILIADORA .	C. normal. .		77	67	
« .	« primario. .		89—166	85—152	
BELLAS ARTES	Feminino. .		37	—	
« «	Masculino. .		28— 65	16— 16	
VILLA RUBIM.	Feminino. .		54	36	
« « .	Masculino. .		37— 91	27— 63	
JUCUTUQUARA .	Feminino. .		33	28	
« .	Masculino. .		30— 63	24— 52	
ARGOLAS . . .	Feminino. .		58	38	
« . . .	Masculino. .		45—103	27— 65	
NOCTURNA. . .	Masculino. .		— 83	—	Não funccionou.
Somma.			1501	1058	

Fonte: Diário da Manhã, Victória, p. 1, 19 ago. de 1909

[40] Naquele período, Argolas pertencia ao município de Vila Velha. O porto ficava localizado em frente à baía de Vitória, na margem oposta ao antigo Cais do Imperador. Na mesma região, havia a estação da Estrada de Ferro Sul do Espírito Santo, responsável pela ligação da Capital com o interior do Estado e, posteriormente, com Minas Gerais (APÊNDICE E). Em 1924, o distrito de Argolas foi anexado oficialmente ao município da Capital.

A invisibilização dessas escolas não se restringiu ao boletim de matrícula e frequência. Com exceção de Goiabeiras, as poucas menções às instituições dos distritos de Queimado e Carapina nas fontes estiveram relacionadas, predominantemente, a procedimentos burocráticos, como nomeações, remoções e licenças. É preciso ressaltar, portanto, que a presença ou a ausência dos documentos é também constituída pelo "novelo de relações sociais" a que se refere Revel (2010).

Os distritos mencionados ainda eram predominantemente rurais e, como observa Rostoldo (2008), as políticas de cunho modernizador empreendidas na Primeira República caracterizaram-se pelo "tratamento diferenciado dado às áreas consideradas não urbanas e às regiões que não eram habitadas pela parcela da população que representava a busca pelo modelo republicano e moderno" (p. 136). Além disso, Queimado foi palco de uma grande insurreição de escravizados no fim do século XIX, o que deixa em aberto a possibilidade de interrogar a ausência de fontes a partir de marcadores da história da população negra dessa localidade.

Do mesmo modo, uma leitura a contrapelo das escolas primárias envolve perseguir rastros entre o prescrito e os relatos sobre as escolas, seus sujeitos e suas práticas. Considerando que a determinação das escolas que integravam a Capital esteve mais assentada no reconhecimento social das localidades do que nos limites oficiais do município, incluímos em nossas análises as escolas de Argolas. Quanto aos demais distritos, devido às condições impostas pelas fontes, abordaremos principalmente as escolas urbanas situadas em Vitória – não perdendo de vista, todavia, as "[...] relações de força que condicionam por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si" (GINZBURG, 2002, p. 43).

O capítulo está organizado em três tópicos, referentes aos espaços e tempos de funcionamento das escolas isoladas, aos sujeitos desse processo – docentes e discentes – e às práticas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições.

5.1 SOBRE OS ESPAÇOS ESCOLARES

Na idealização republicana, o grupo escolar expressaria, por meio de sua suntuosa arquitetura, o papel social conferido a instrução pública naquele momento. Contudo, a despeito do papel modelar que lhes era atribuído discursivamente, os grupos escolares capixabas apresentaram

problemas estruturais constantes, como abordado nos capítulos anteriores. Contrapondo-se à imagem desses educandários como palácios da propaganda do novo regime, Simões e Salim (2012) argumentam que no contexto capixaba "[...] o palácio era de vidro, espelhando a fragilidade das políticas locais para a instrução pública" (p. 100). Nesse reflexo, observava-se um Estado predominantemente agrícola, movido pela monocultura cafeeira, cujos recursos disponíveis eram insuficientes para implantação de escolas primárias nos moldes propostos pelas reformas modernizadoras.

Diante dessa conjuntura, tendo em vista a facilidade de distribuição das escolas isoladas em locais de difícil acesso e o baixo custo de sua instalação, essas instituições se constituíram não apenas como a mais adequada, mas, em muitos contextos, a única alternativa de escolarização possível (BERTO, 2013). Pelo quantitativo exposto no Quadro 9, nota-se o papel central exercido pelas escolas isoladas no conjunto da instrução primária capixaba naquele período.

Quadro 9 – Quantitativo de escolas primárias no período de 1908 a 1916

	1908	**1909**	**1910**	**1911**	**1914**	**1916**
ESCOLAS ISOLADAS	107	139	203	238	218	210
GRUPOS ESCOLARES	1	1	1	1	2	2
ESCOLA MODELO	1	1	1	1	1	2

Fonte: Mensagens de Governo enviadas ao Congresso Legislativo do Espírito Santo (1908-1916)

Ainda que predominantes, essas escolas foram frequentemente associadas a precariedade, em especial com relação à estrutura física e material. Ao investigar as instituições primárias no norte do Estado, porém, Alencar (2016) contribui para a relativização desse diagnóstico. Por meio dos relatórios de inspeção da Secretaria de Instrução, a pesquisadora aponta que a quantidade de escolas relatadas em más condições foi igual a das escolas em boas condições. Alencar (2016) observa, ainda, a diferença entre a estrutura física e o estado de conservação dos prédios, alertando para a possibilidade de as escolas apresentarem boas condições estruturais e más condições de higiene.

Assim, por meio do diálogo com a historiografia da educação capixaba e do entrecruzamento das fontes levantadas, buscamos compreender a constituição física das escolas isoladas de Vitória partindo das seguintes indagações: onde funcionavam as instituições isoladas da

Capital? Quais eram as condições estruturais e higiênicas dos prédios que abrigavam essas escolas? De que modo esses espaços eram organizados? Que materiais escolares compunham as instituições?

Como expusemos, as escolas isoladas da Vila Rubim e do Porto de Argolas funcionaram em edifícios construídos especialmente para esse fim, implantados ainda no início da gestão de Jerônimo Monteiro. Pelos relatos de Monteiro e Gomes Cardim, as instalações estavam em boas condições, obedecendo "[...] a todas as prescripções prophylaticas" (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 6) e contando com "[...] mobiliario e material necessarios á casas dessa ordem" (ESPÍRITO SANTO, 1913a, p. 68).

O investimento nas escolas dessas localidades pode estar atrelado ao plano de urbanização proposto pelo governo estadual, articulado em torno das obras de estruturação e aparelhamento do porto, do saneamento da cidade e da reforma urbana. As dimensões do plano guardavam uma correspondência recíproca:

> A dinâmica da economia estadual na estrutura agrária-exportadora-cafeeira, assegurava as condições para o desenvolvimento econômico e social do estado e da capital, sendo que, em Vitória, a dinâmica portuária também criava condições para a modernização urbana da cidade (SIQUEIRA; VASCONCELOS, 2012, p. 8).

Em síntese, a urbanização da cidade deveria promover condições para o desenvolvimento e a expansão portuária, o que garantiria, por sua vez, o progresso e a modernização do Estado. Embora o aparelhamento do porto não tenha se concretizado como previsto devido a uma série de dificuldades de ordem financeira, Siqueira e Vasconcelos (2012) indicam que, neste período, "[...] foram reiniciadas as obras do porto, de maneira bem modesta, **entre a Vila Rubim e o complexo de São Tiago**" (p. 17, grifo nosso).

O desenvolvimento portuário dependia, ainda, de vias de comunicação que permitissem o escoamento da produção do interior. Para garantir o término da construção das vias férreas projetadas em menor prazo, a Estrada de Ferro Sul do Espírito Santo foi cedida para a companhia *Leopoldina Railway* em 1907 (SIQUEIRA; VASCONCELOS, 2012). Com a privatização, a estrada de ferro, que partia do Porto de Argolas, foi expandida, ligando a Capital a diversas regiões do interior capixaba e mineiro.

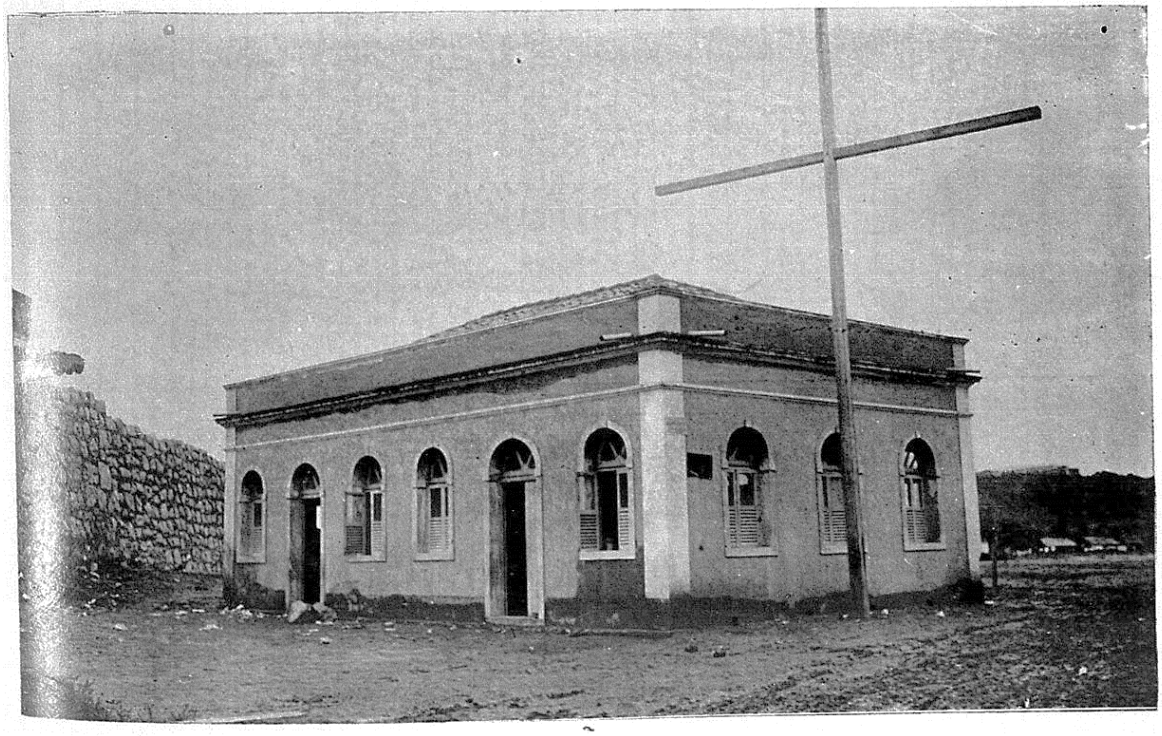
A construção dos edifícios escolares na Vila Rubim e em Argolas parece estar associada, portanto, ao investimento em áreas da cidade que seguiam a rota traçada em direção ao progresso. Por sua vez, esse investimento pode dizer tanto de uma preocupação estética com as regiões onde haveria importante circulação social ou comercial – marca do plano de "embelezamento da cidade" proposto por Monteiro – como de uma ação de cunho civilizatório, por meio da qual se buscava disciplinar e regenerar as classes populares pela via da instrução.

Convém mencionar que a Vila Rubim se caracterizava como uma região populosa, onde residiam, principalmente, operários. A área, outrora chamada de "cidade de palha" devido às suas construções precárias, apresentou um melhoramento considerável na administração de Monteiro, passando a se constituir como um espaço loteado e a integrar o perímetro urbano da Capital (ROSTOLDO, 2008). Destacamos, entretanto, que a urbanização não ocorreu sem conflito de interesses entre os moradores e o Estado e, pelo viés higienista, a reforma por vezes promoveu a expulsão de grupos populares.[41]

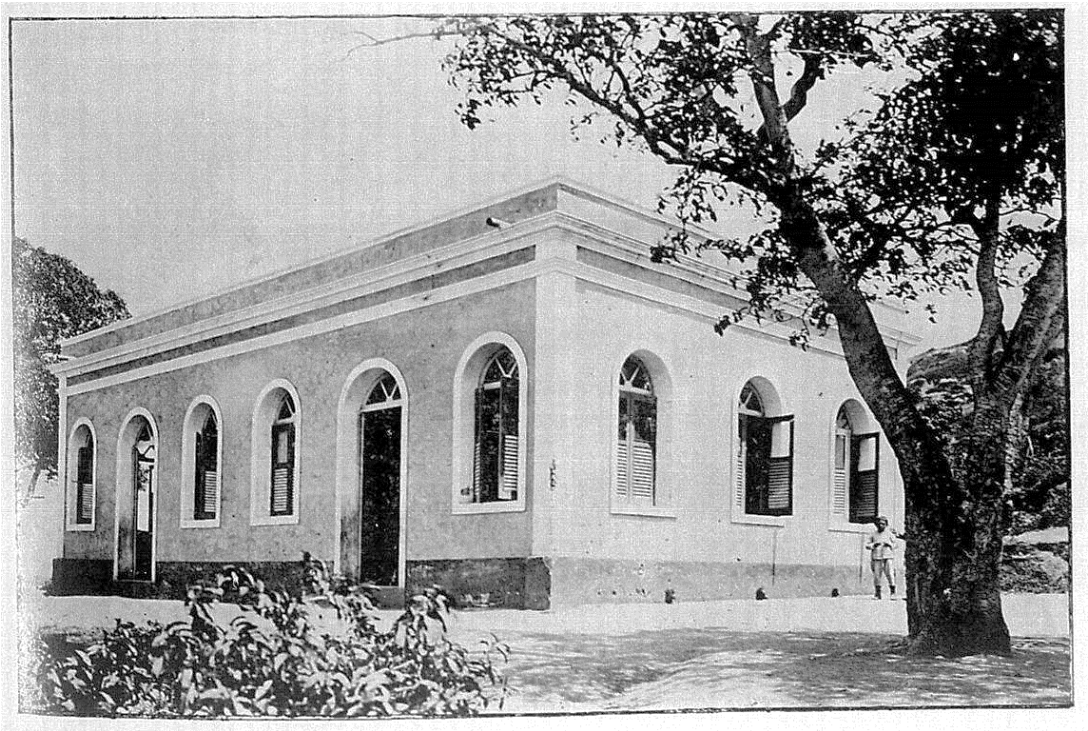
Os espaços destinados às escolas isoladas da Vila Rubim e do Porto de Argolas mostraram-se similares em termos de estrutura física e de mobiliário. Os prédios abrigaram duas escolas isoladas cada: ambas mistas no Porto de Argolas, uma masculina e uma feminina na Vila Rubim. Pelas lentes fotográficas (Figuras 8 e 9),[42] nota-se que as construções seguiram o mesmo padrão, em acordo com as recomendações higiênicas correntes à época, como pé direito duplo e múltiplos pontos de abertura (portas e janelas), garantido ventilação, iluminação e salubridade.

[41] Rostoldo (2008) cita um caso ilustrativo: uma lavadeira, alegando difícil condição financeira e ausência de moradia, solicitou licença para construir uma casa de taipa na Vila Rubim. Mesmo que a requerente se comprometesse a adequar a casa ao padrão estabelecido pela legislação assim que possível, o governo municipal não autorizou a obra, tendo em vista que esse tipo de construção não era mais permitida na zona urbana da cidade.
[42] As fotografias ilustraram o último relatório de governo de Jerônimo Monteiro, publicado em 1912. O documento trazia imagens de escolas isoladas localizadas em Vitória (Vila Rubim e Jucutuquara), Vila Velha, Cariacica, Anchieta, Guarapari, Fundão, Boa Família e Alegre, além dos grupos escolares Gomes Cardim, de São Matheus e de Santa Leopoldina.

Figuras 8 e 9 - Escola isolada da Vila Rubim e de Argolas



Escola publica da Villa Rubim. Victoria



Escola de Argolas, arrabalde da Capital.

Fonte: Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo por Jeronymo de Souza Monteiro. Victoria: Imprensa Official, 1913.

Quanto ao mobiliário e ao material, observa-se que as escolas receberam objetos bastante similares, em tipo e em quantidade (Quadro 10). No caso de Argolas, não foi possível localizar a listagem por escola, como na Vila Rubim. De qualquer modo, considerando que os itens estão listados em dobro, supõe-se que as instituições receberam um exemplar de cada.

Quadro 10 - Relação do material escolar das escolas da Vila Rubim e de Argolas

VILA RUBIM		ARGOLAS
Escola do sexo masculino	**Escola do sexo feminino**	
20 carteiras duplas 1 mesa 1 cadeira 1 mapa do Brasil 1 talha 1 livro de matrícula 1 livro de chamada	20 carteiras duplas 1 mesa pequena 2 cadeiras 1 mapa do Brasil 1 talha 1 relógio 1 contador mecânico	40 carteiras duplas 2 mesas 2 cadeiras 2 mapas 2 talhas 2 relógios 2 contadores

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios apresentados por Deocleciano Nunes de Oliveira (ESPÍRITO SANTO, 1910c) e Jerônimo de Souza Monteiro (ESPÍRITO SANTO, 1913a)

Na região de Jucutuquara também existiram duas escolas isoladas, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino (ESPÍRITO SANTO, 1910c). Por meio dos requerimentos enviados à Inspetoria Geral do Ensino, verifica-se que essas instituições funcionavam em espaços alugados. Os documentos localizados não fazem menção ao estado dos prédios, mas algumas pistas podem ser levantadas a partir da fotografia divulgada por Monteiro (Figura 10).

Apesar de não identificar qual das escolas havia sido retratada, pela presença exclusiva de mulheres imaginamos tratar-se da isolada do sexo feminino. Externamente, o prédio aparenta estar em bom estado de conservação. Quanto às condições estruturais, questionamos se o espaço era adequado para comportar as 15 carteiras duplas distribuídas pela Secretaria da Instrução e, principalmente, as 25 alunas matriculadas na instituição (ESPÍRITO SANTO, 1910c). Nota-se ainda que a casa, de feições coloniais, apresentava uma quantidade menor de janelas em comparação com os edifícios construídos para as escolas de Argolas e Vila Rubim, o que possivelmente interferia na iluminação e na ventilação.

Figura 10 - Escola de Jucutuquara

Fonte: Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo por Jeronymo de Souza Monteiro. Victoria: Imprensa Official, 1913.

Quanto à escola do sexo masculino, temos indícios apenas do mobiliário recebido durante o governo Monteiro, semelhante ao das demais instituições isoladas abordadas anteriormente: 12 carteiras duplas, 1 mesa pequena, 1 cadeira, 1 mapa do Brasil, 1 relógio, 1 talha e 1 contador (ESPÍRITO SANTO, 1913a). A instituição do sexo feminino contava com material idêntico ao da masculina - com exceção das carteiras, em número de 15.

Sobre a escola da Ilha das Caieiras, o *Diário da Manhã* informa que em fevereiro de 1912 a cadeira foi transferida para o arrabalde de Santo Antônio, medida provavelmente relacionada à expansão da cidade para essa região. Conforme Rostoldo (2008, p. 200),

> Entre 1892 e 1896, a cidade se expandiu para a região da Vila Rubim, ao sul da Capital, ocupando os espaços ao largo de uma nova Avenida, a Cleto Nunes. Entre 1908 e 1912, no governo de Jeronymo Monteiro, o principal destino foi o arrabalde de Santo Antônio, também em direção ao sul, fomentado pela construção de uma estrada para a região, que deveria atingir o novo cemitério.

Em junho do mesmo ano, o proprietário de uma residência "nas condições de servir para escola publica daquelle bairro" ofertou aluguel do imóvel mediante o pagamento mensal de 115 mil réis. Em resposta ao requerimento, o Secretário da Instrução advertia que “[...] a alludida casa

necessita de obras para sua adaptação á escola publica, inclusive as installações especiais de agua e esgotos" e, considerando os gastos com a reforma, "se acceita a proposta, deverá se descontar mensalmente, uma quantia deduzida do aluguel que for fixado" (ESPÍRITO SANTO, 1912b, s/p). Ao fim, frisava se tratar apenas de uma opinião, cabendo a "S. Ex.ª, o Sr. Presidente do Estado resolver como julgar mais acertado".

Algumas leituras são possíveis a partir desse documento. Em primeiro lugar, destaca-se a política centralizadora do período: em última instância, a decisão a respeito do aluguel dos edifícios escolares competia ao Presidente do Estado. Um segundo ponto a ser levantado é a debilidade do imóvel, significativa na medida em que deixa ver o baixo alcance das medidas de desenvolvimento urbano empreendidas por Monteiro, como os serviços de água e esgoto. A Capital que se pretendia moderna e republicana "[...] ainda mantinha grande parte de seu complexo residencial com estrutura colonial e com recursos mínimos para seus moradores" (ROSTOLDO, 2008, p. 115). Por fim, cabe ressaltar que, pelo que as fontes indicam, esse mesmo complexo residencial abrigava a maior parte das escolas de Vitória.

Três meses depois, em setembro de 1912, uma outra proposta de aluguel em Santo Antônio é enviada à Secretaria de Instrução:

> O abaixo firmado, proprietario e residente no suburbio S. Antonio desta Capital, tendo cedido a Exma Sra D. Margarida Neves, professora publica, a sala da casa de sua residencia nesta localidade; para funccionar a Escola da séde a seu cargo; e como seja a mesma salla um pouco pequena para comportar 96 alumnos de ambos os sexos; isto é, 75 matriculados e 21 que anciozos esperavam a acertadissima mudança autorizada pelo Governo [...] vem se propôr alugar ao Estado a sua referida Casa de residência, a unica em local sufficiente nesta localidade (ESPÍRITO SANTO, 1912c, s/p).

Como o requerente afirmava ter cedido a sala de sua casa para instalação da escola, inferimos que o governo do Estado dispensou a residência ofertada no documento anterior. De qualquer maneira, o imóvel onde correntemente funcionava a escola também necessitava de reformas para oferecer condições adequadas ao ensino. Assim, o proponente se comprometia a cumprir as seguintes cláusulas, relativas às obras de adaptação:

> 1ª O Proponente se obriga demolir todas as paredes centraes da casa de sua residencia, deixando a em um só salão o qual comportará perfeitamente 100 alumnos.
>
> 2º Se compromette dar os referidos salões divizas em dois, em caso de necessitar duas Escolas [...]

> 3º Fará além dos salões, dois compartimentos ao lado da sua casa; um, onde manterá cosinha e outro um quarto especial para descanço das professoras em horas de recreio.
>
> 4ª Na casa em questão, installará agua, luz e exgotto, podendo [ilegível] uma torneira na varanda da mesma casa que ora circula as Escolas, dividamente cimintada e coberta as varandas, as quaes se prestam perfeitamente para as manobras escolares.
>
> 5º O Proponente uma vez cumpprido o estituido em clausulas 1ª á 4ª cederá a sua casa para Escolas desta localidade mediante o pagamento mensal de R$120,000 (cento e vinte mil reis) tambem a alugará por metade e por espaço de 3 annos, uma vez que o Estado faça por sua conta todo o serviço constante das clausulas acima a sua custa e lhe pague mensalmente R$60,000 de aluguel durante os 3 annos citados, tanto este ou aquelle pagamento effectuado em dias designados por V. Exª. (ESPÍRITO SANTO, 1912c, s/p).

Pelas cláusulas sugeridas, fica evidente que a escola vinha funcionando em condições estruturais e higiênicas precárias. Além de não possuir instalações de água e esgoto, os 75 alunos matriculados eram acomodados em uma única sala. O fato de ser necessário derrubar todas as paredes centrais da casa para construir um salão em tamanho apropriado dá mostras de que o espaço onde a classe estava instalada até então era insuficiente.

A grande quantidade de alunos sob regência de uma única professora implicava ainda em condições de trabalho – e de estudo, no caso dos discentes – inadequadas, especialmente se considerarmos que o regulamento do ensino previa o uso do método intuitivo em todas as escolas primárias do Estado. Aparentemente, o problema se estendeu por um longo período: somente em 1915 a região recebeu outra escola mista e a nova instituição foi suprimida ao término daquele mesmo ano (ESPÍRITO SANTO, 1915).

Com relação à organização do espaço, o uso da varanda como local das “manobras escolares” pode nos dar pistas sobre as estratégias utilizadas pelos/as docentes para o cumprimento do programa de ginástica nas escolas isoladas – que, de modo geral, não contavam com pátios ou salas próprias para esse fim. Chama atenção também o plano de destinar um quarto “para descanso das professoras em horas de recreio”. Indagamos se a prática era comum, tendo em vista que a legislação estipulava “exercer a vigilância no recreio” como uma das atribuições dos/as professores/as públicos.

Sobre as obras previstas, o Inspetor-Geral do Ensino redigiu o seguinte despacho:

> A casa, a que se refere o peticionario, é a que melhor satisfaz as exigencias de uma escola n'aquela localidade, onde bem avultado é o numero de alumnos; mas entendo que o plano ou projecto das obras de adaptação aos mysteres escolares, deve ser traçado pela Directoria de Obras, de accordo com esta Inspectora, e sobre a que se

> despender, calcular então o aluguel mensal; caso não haja quem offereça outra casa, de mais vantagem em preço (ESPÍRITO SANTO, 1912c, s/p).

O aluguel da casa foi aprovado por Marcondes de Souza, que indicou apenas a necessidade de "aguardar oportunidade" para realização da reforma e não fez qualquer alusão ao "número avultado" de alunos matriculados na instituição, bastante superior ao máximo previsto pela legislação do Estado.

Nos dois casos apresentados, nota-se a preocupação com a higiene e o saneamento dos imóveis onde funcionariam as escolas. A Capital havia sofrido com epidemias de febre amarela e varíola na virada do século e o combate à insalubridade, parte da política de ordenação do espaço urbano, passava pela prevenção de focos potenciais de enfermidade, pelo combate aos hábitos anti-higiênicos e pela instalação de água encanada e redes de esgoto (COSTA, 2016). Na esteira desse movimento, o Decreto n. 230 dedicava um capítulo à normatização da higiene nas escolas:

> Art. 19. Haverá nas escolas publicas do Estado o maximo escrupulo em tudo o que diz respeito á hygiene, se obecendo religiosamente os preceitos seguintes:
> a) É necessario cuidado nas distribuições das carteiras, de modo que a luz venha principalmente de cima e sempre do lado esquerdo.
> b) No caso de não haver rêde de exgottos, as fossas devem ser aperfeiçoadas e se a agua potavel fôr de poços, devem estes estar afastados, tanto quanto possivel das fossas.
> c) Durante o recreio e após a retirada dos alumnos, deverão ser abertas as janellas, afim de serem arejadas as salas.
> d) O pavimento deverá ser lavado semanalmente, addicionando-se um liquido antiseptico proprio, e as paredes uma vez por anno ao menos.
> e) Diariamente o estabelecimento será varrido e semanalmente desinfectado.
>
> Art. 20. Os alumnos que contrahirem molestias contagiosas e repugnantes, deverão ser retirados da escola, até que desappareçam as causas que determinarem tal medida. (ESPÍRITO SANTO, 1909a, p. 1)

Além dos edifícios construídos pelo Estado e dos imóveis alugados, havia instituições que funcionavam na residência dos/as docentes, como a escola isolada de Carapina: "O predio em que funcciona a escola é de propriedade da professora e se mostra asseiado. O mobiliario, se bem que não satisfaça as exigencias do ensino, é bastante para o numero de alumnos" (OFFICIOS RECEBIDOS, 1908a, p. 1).

O trecho citado se refere a um ofício enviado ao presidente do Estado, tratando da visita de inspeção realizada naquela localidade. Pelo número reduzido de matrícula e frequência, o inspetor recomendava o fechamento da escola. Pouco depois, sabemos pelo *Diário da Manhã* que "o sr. fiscal escolar de Pitanga, de accôrdo com as ordens desta directoria, recebeu da ex-

professora da escola de Carapina d. Maria Izidra de Miranda, os moveis pertencentes áquella escola" (OFFICIOS RECEBIDOS, 1908b, p. 1). A cadeira só foi restabelecida em 1910, após petição popular.

Com relação às escolas de Queimado, Pitanga e Goiabeiras, encontramos informações a respeito do mobiliário e do material distribuídos durante o período de 1908 a 1912 (Quadro 11).

Quadro 11 - Relação do material escolar das escolas do distrito de Queimado e Carapina

Escola de Queimado	Escola de Pitanga	Escola de Goiabeiras
16 carteiras duplas	13 carteiras duplas	1 relógio
1 relógio	1 relógio	1 mapa
1 mesa pequena	1 mesa	1 quadro negro
1 cadeira	1 cadeira de braços	6 bancos
1 quadro negro	1 quadro negro	
2 mapas	1 contador mecânico	
1 livro de chamada	3 livros de chamada	
1 livro de matrícula	1 livro de matrícula	
1 livro de visita	1 livro de visita	
	1 cartilha infantil	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios apresentados por Deocleciano Nunes de Oliveira (ESPÍRITO SANTO, 1910c) e Jerônimo de Souza Monteiro (ESPÍRITO SANTO, 1913a)

Nas escolas de Queimado e Pitanga, destacamos os livros de chamada, matrícula e visita que, apesar de obrigatórios, não constam na listagem de materiais das demais instituições isoladas de Vitória, com exceção da escola do sexo masculino da Vila Rubim.[43] Os livros continham, dentre outras informações, o período de funcionamento das escolas, a matrícula e a frequência dos/as alunos/as. Conforme Alencar (2016), parte significativa do trabalho de fiscalização dependia da escrituração, uma vez que os inspetores utilizavam os dados anotados nos livros para lavrar o Termo de Visita dos estabelecimentos, posteriormente encaminhado à Secretaria de Instrução.

Na escola de Pitanga, observa-se ainda a presença de objetos qualitativamente superiores à média das escolas isoladas de mesma classificação, como cadeira de braço, cartilha infantil e contador mecânico.[44] Já em Goiabeiras, verifica-se o oposto: das instituições analisadas, foi a menos favorecida em termos de mobiliário e material escolar. A ausência de mapas e

[43] De acordo com o Decreto n. 43 de 1910, "A escripta nas escolas isoladas será feita pelo respectivo professor [...], nos seguintes livros: Um livro de matrícula, notas de applicação, exames, faltas e comparecimento; Um livro de chamada; Um livro de termo de visitas" (ESPÍRITO SANTO, 1910a).

[44] Em 1910, a escola de Pitanga encontrava-se vaga e constava como quarta entrância. Em 1912, a cadeira passa a ser ocupada por uma professora aprovada em exame de habilitação para quinta entrância, o que indica que a instituição havia mudado de classificação (ESPÍRITO SANTO, 1910c; 1912).

contadores, assim como o uso de bancos em vez de carteiras duplas, sinaliza a fragilidade na constituição desta escola – que, pelos indícios apresentados, funcionou em completo desacordo com o regulamento da instrução.

Segundo o Decreto n. 230 de 1909, a mobília escolar seria "confeccionada de modo a facilitar a inspecção e a responsabilidade individual do alumno, bem como as exigencias dos preceitos hygienicos" e cada classe ou escola teria "[...] para uso do professor uma mesa, uma cadeira e um armário", itens inexistentes no inventário da escola de Goiabeiras (ESPÍRITO SANTO, 1909a, p. 1). Além disso, presume-se que a falta de materiais adequados dificultava o cumprimento do novo método de ensino.

Em Itaiobaia e Jacuhy a situação parecia ainda mais crítica: pelo que as fontes indicam, as escolas não receberam qualquer mobiliário.[45] Retomamos as indagações de Alencar (2016) ao se defrontar com situação semelhante nas escolas isoladas do norte do Espírito Santo: "Quando as escolas não tinham nenhum material escolar, nem mesmo carteiras, era possível ter aula? Como seriam ministradas?" (p. 92).

Nesse sentido, em visita às escolas do Estado durante o processo de implantação da reforma da instrução, Gomes Cardim relata "o desprazer" de haver encontrado, em algumas povoações, "[...] caixões de kerozene substituindo carteiras e salas sem ar e sem luz, infectas, servindo para aulas publicas" (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 9). O secretário ilustra o relato citando justamente a localidade de Jacuhy: "Na escola do Campinho de Jacuhy, como não estava a professora, tive difficuldade de saber qual era a sala destinada á aula, porque encontrei uns quartinhos repellentes, sem o mais ligeiro indicio de escola!" (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 9).

Embora prosseguisse em tom elogioso, exaltando a distribuição de mobiliário moderno durante a reforma, Cardim aponta que apenas 73 escolas receberam o material. A do Campinho, transferida ainda em 1908 para a povoação de Jacuhy, parece ter integrado o grupo das

[45] No Relatório da Inspetoria Geral do Ensino, não há registro do mobiliário das escolas de Itaiobaia e Jacuhy. As instituições também não são citadas na relação dos materiais adquiridos durante a gestão de Monteiro, anexada em sua última Mensagem de Governo.

instituições desprovidas, cujos professores/as, desassistidos/as pelo mesmo Estado que os criticava, viam-se às voltas com tábuas e caixas de querosene.

Em síntese, as escolas isoladas de Vitória contaram com modos diversos de funcionamento: em edifícios escolares construídos especialmente para esse fim, em espaços alugados e até mesmo na residência das professoras. Mais uma vez, evidencia-se a diferença entre as escolas instaladas em áreas urbanas e aquelas localizadas em regiões suburbanas ou rurais. As instituições em melhores condições de funcionamento foram as da Vila Rubim e do Porto de Argolas, localidades que integravam o perímetro urbano e possuíam importância comercial.

Quanto aos demais estabelecimentos, como recorda Alencar (2016, p. 75), "o tipo de escola que a população necessitava (com mobiliário, material, professores e espaço salubre, acessível a toda a população em idade escolar) não era o mesmo tipo de escola que os governantes queriam ou podiam ofertar". Diante disso, observa-se que a oferta de aluguel vinha principalmente da iniciativa popular e a intervenção do Estado se reduzia à indicação das obras de adaptação necessárias, em geral mais focadas em medidas de saneamento do que na organização do espaço escolar em acordo com as normas impostas pelo próprio governo.

Apresentados os espaços institucionais, prosseguimos na análise dos sujeitos escolares que compunham as instituições isoladas de Vitória. Para tanto, partimos dos seguintes questionamentos: quem eram os professores e professoras que lecionavam na Capital? Qual era sua formação? Quais as condições de exercício da docência nessas escolas? A que público atendiam? Quais eram as condições de acesso e permanência dos/as estudantes?

5.2 SOBRE OS SUJEITOS ESCOLARES

No Espírito Santo, no período estudado, à medida que se amplificava o discurso da educação como propulsora do progresso, também se reforçavam os mecanismos de controle sobre a instrução pública e sobre os seus principais agentes, os professores e professoras (ALVARENGA, 2018). Nesse conjuntura, além da organização sistemática das escolas primárias, a Reforma Cardim caracterizou-se pela tentativa de normatização da docência, tanto por meio do investimento em espaços de formação de professores/as como por medidas que visavam ao controle do Estado sobre o trabalho docente "[...] pela via da regulação da

moralidade, do civismo e de outras virtudes no exercício do magistério" (SIMÕES; SALIM, 2009, p. 180).

Conforme anunciava o *Diário da Manhã* em matéria elogiosa a respeito da reforma em curso no Estado, a ênfase normativa se estendia também aos estudantes: "Além das medidas genericas tomadas no sentido de uniformisar o ensino, o Sr. Gomes Cardim [...] **regula as obrigações dos corpos docente e discente, que devem observar estrictamente um regimento interno cheio de salutares ensinamentos**" (INSTRUCÇÃO PUBLICA, 1908a, p. 1, grifo nosso).

Assim, em busca de nos aproximarmos dos sujeitos escolares que compunham as escolas isoladas, partimos inicialmente das disposições que regulamentavam o exercício da docência nas escolas primárias, apresentando, em seguida, o quadro docente das escolas isoladas da Capital. Em um segundo momento, nos dedicamos à análise das condições de acesso e permanência dos/as estudantes nessas instituições, bem como dos deveres previstos pelo regulamento do ensino para os discentes do ensino primário.

Em um contexto de ampla regulação do magistério, tanto a Lei n. 545 de 1908 como o Decreto n. 43 de 1910 apresentaram um capítulo específico para a classe docente.[46] De acordo com a legislação, o quadro do professorado primário era composto pelas seguintes categorias: a) professores efetivos ou vitalícios, compreendendo docentes com mais de 20 anos de carreira no magistério; b) professores formados pela Escola Normal; c) professores habilitados em concurso (ESPÍRITO SANTO, 1910a). O ofício era considerado incompatível com qualquer outra profissão, exceto o ensino particular - sendo vedado, porém, o ensino particular a alunos da escola em que estiverem em exercício ou a candidatos à matrícula na mesma escola.

Com relação às formas de ingresso, o Decreto n. 43 previa que a nomeação para o cargo de professor primário "só poderá recahir em pessoa legalmente habilitada por diploma da escola normal deste Estado, ou estabelecimento a ella equiparado, ou por concurso prestado na forma deste regulamento" (ESPÍRITO SANTO, 1910a, s/p). A prioridade no provimento das escolas era assegurada às normalistas:

[46] A Lei n. 545 dava nova organização ao ensino e o Decreto n. 43 regulamentava os ramos da administração pública do Estado.

> Art. 335. [...]
> §1º Para o provimento de qualquer cadeira de ensino primario, serão preferidos sempre os normalistas diplomados pela escola normal deste Estado. Estes poderão requerer qualquer cadeira ocupada por professores de concurso e para ellas serão nomeados.
> §2º O professor normalista que exercer o magisterio no interior do Estado, por mais de 2 annos, fica com direito a preferencia para o provimento das escolas da capital ou seus arrabaldes (ESPÍRITO SANTO, 1910a, s/p).

Convém apontar que o fortalecimento da Escola Normal se constituiu como eixo central das medidas propostas para a instrução pública no governo Monteiro. Esperava-se que a instituição cumprisse o papel de qualificar professores e professoras por meio de aprendizagens teóricas e práticas que embasariam o exercício docente, além de centralizar o processo de regulação do magistério público (SIMÕES; SALIM, 2009). Sendo assim, a primeira medida da Reforma Cardim consistiu na organização da Escola Modelo, proposta como centro de formação prática para alunos/as do terceiro ano do curso normal e para candidatos habilitados no exame para professor/a primário/a.

Nas palavras de Gomes Cardim,

> Ahi os professorandos, assistindo as aulas dos respectivos professores e leccionando por designação do lente de pedagogia, habilitam-se convenientemente para o exercício da nobre função de diffundir o ensino por todo e Estado, obedientes aos methodos e processos hodiernos.
>
> Tem, pois, esse estabelecimento modelo o duplo fim de prodigalisar o ensino preliminar e servir de campo experimental, onde os professorandos da Escola Normal e os candidatos ao magisterio publico, apos o exame de habilitação, vão conquistar a prática disponível. (ESPIRITO SANTO, 1909e, p. 7)

O governo Monteiro enfrentava, contudo, uma difícil equação: a Escola Normal, posta como sustentáculo da reforma da educação, era ela mesmo um problema devido à sua fragilidade (SIMÕES, 2011). Apesar da ênfase na formação docente, o número de normalistas habilitadas/os anualmente prosseguia baixo, levando ao predomínio do professorado de concurso no quadro do magistério público primário, conforme expusemos no capítulo anterior.

O estabelecimento da prática na Escola Modelo como requisito para que os/as professores/as de concurso assumissem o cargo pode ser entendido, então, como uma das estratégias utilizadas pelos reformadores para a imposição dos "methodos e processos hodiernos" nas escolas primárias. Por ordens do presidente do Estado, o diretor da Instrução Pública só deveria dar posse aos docentes recém-nomeados "[...] á vista de attestado do director da escola modelo,

declarando ter o funccionario praticado n'aquelle estabelecimento e **recebido instrucções necessarias para o exercicio do magisterio**" (SECRETARIA GERAL, 1908, p. 1, grifo nosso).

Sobre o funcionamento dos exames de habilitação, o Decreto n. 43 estabelecia dois processos seletivos diferenciados para o cargo de professor primário. O exame para a quinta entrância seria realizado nas sedes dos municípios, com comissão avaliadora formada por professores designados pelo Inspetor Geral. Já para as demais entrâncias, o concurso seria prestado na Capital, perante o Inspetor Geral do Ensino, com comissão composta por dois lentes da Escola Normal.[47] Diante das condições apresentadas, questionamos a viabilidade da prática na Escola Modelo para os candidatos da quinta entrância, considerando que a maioria prestava o concurso em localidades distantes da Capital.

Além da prática na Escola Modelo, a Reforma Cardim previa a possibilidade de formação em serviço para docentes habilitados/as em concurso. De acordo com a Lei n. 545, professores primários na ativa poderiam solicitar um período de licença para cursar a Escola Normal, com garantia de recebimento de 2/3 dos vencimentos mensais. No entanto, a própria legislação estipulava uma série de condições que dificultavam a obtenção do licenciamento:

> Os parâmetros para a concessão da licença eram bastante subjetivos: "—[...] o Presidente do Estado só concederá licença para os professores habilitar-se na Escola Normal quando convier ao ensino". Mas havia outra dificuldade, caso o professor licenciado fosse reprovado em qualquer uma das séries, perderia imediatamente o seu direito de formação e teria que retornar ao trabalho. Considerando o grau de seletividade do curso normal durante o período, essa determinação certamente devia inibir os pedidos de licença (SALIM; MANSO, 2016, p. 8).

Durante o período investigado, verificou-se um número baixo de professoras licenciadas para a Escola Normal.[48] Somada aos entraves apontados por Salim e Manso (2016), havia a dificuldade com as substituições. Em requerimento enviado à Secretaria da Instrução, uma professora lotada em Format informava que sua substituta Emiliana de Padua Martins, que havia sido substituída por uma terceira pessoa devido a um período de licença médica, já poderia retornar ao cargo. O mesmo aconteceu com a professora de Araçatiba, que, com o

[47] Com relação ao conteúdo dos exames, conferir o capítulo anterior.
[48] De acordo com o levantamento realizado a partir dos documentos do Fundo Educação, seis docentes obtiveram licença para formação na Escola Normal: Maria Ferreira de Paiva, da Vila do Riacho; Isabel Ferreira Dias, de Linhares; Inah Wernech, de Cachoeiro de Itapemirim; Odila Loreto, de Araçatiba; Carolina Pichler, de Format e Maria Pivante, cuja localidade não foi informada.

adoecimento de sua substituta, precisou indicar outra pessoa para ocupar o cargo. A partir desses e de outros relatos envolvendo o licenciamento e o adoecimento de professoras, indagamos: quais eram suas condições de trabalho? Essas professoras possuíam alguma formação específica para exercer o cargo? Havia acúmulo de atividades? Qual era o pagamento recebido?

A quantidade de licenças era expressiva não só entre as substitutas e, embora mais frequente nas escolas do interior, também foi marcante nas instituições primárias da Capital. Em estudo acerca do significativo licenciamento médico concedido a professores e professoras capixabas na segunda metade do século XIX, Simões, Salim e Tavares (2008) apontaram para as condições de risco e constrangimento que têm fragilizado os/as professores/as no passado e no presente, como baixos salários, desvalorização social, condições de insalubridade, entre outros. Nesse sentido, destacamos que, dentre as professoras que solicitaram licença médica com frequência, estavam Alipia Maria dos Reys Fraga e Margarida Moreira de Souza Fraga, regentes das cadeiras de Goiabeiras e Ilha das Caieiras, respectivamente. Recordamos que a escola de Goiabeiras apresentou condições materiais precárias e a da Ilha das Caieiras pouco depois foi transferida para Santo Antônio, fatores que indiciam alguns dos "riscos" enfrentados por essas professoras no exercício da profissão.

Como outros riscos e constrangimentos que marcaram a docência no contexto da Reforma Cardim, ressaltamos a instabilidade no cargo e as arbitrárias normas de controle. Todos os professores e professoras eram de livre nomeação e demissão pelo governo estadual. No caso do professorado de concurso, a vulnerabilidade era maior: para se tornarem titulados,[49] precisavam apresentar bons serviços, obter bons termos de visita e boa classificação durante o período de cinco anos. Ainda assim, poderiam perder o direito à cadeira caso esta fosse suprimida ou transferida pelo presidente do Estado (ESPÍRITO SANTO, 1910a).

Sobre a classificação, o art. 357 da Lei n. 545 estabelecia que seria "[...] feita pelos inspectores litterarios em junho e novembro, **por merecimento**, e submettida a approvação do inspector geral que mandará publical-a na folha official do Estado" (ESPÍRITO SANTO, 1908d, p. 1, grifo nosso). Pelos quadros publicados no *Diário da Manhã*, sabemos que os docentes poderiam

[49] Os professores de concurso eram classificados em provisórios, substituídos à medida que surgissem normalistas para ocupar as cadeiras, e titulados, profissionais que ganhavam o direito à conservação do cargo.

ser classificados em primeiro, segundo ou terceiro lugar. A legislação não esclarecia, porém, quais critérios determinavam a posição – ou o nível de "merecimento" – dos professores e professoras.

Além de requisito para titulação dos habilitados em concurso, obter classificação em primeiro lugar era um dos critérios de nomeação para as cadeiras da Capital, inclusive para professores/as normalistas.[50] Assim, considerando o impacto que exercia na vida profissional dos docentes e, ao mesmo tempo, o caráter arbitrário da classificação, é provável que a medida expusesse professores e professoras às práticas clientelistas e mandonistas que marcavam o cenário da política capixaba na Primeira República.

De todo modo, Gomes Cardim comemorava o fato "altamente significativo" de 74 docentes obterem a classificação em primeiro lugar, correspondendo à "magnifica porcentagem" de mais de 63% do quadro do magistério público primário. O Secretário da Instrução dedicou uma seção de seu relatório para congratulação dos professores:

> Mais de uma vez tenho dito e agora se me offerece ensejo de affirmar, que o professorado publico espirito-santense é dedicado e competente, vindo essa classificação corroborar o meu asserto. [...] Com indizivel satisfação rendo aqui um preito de homenagem a esses dignos e devotados obreiros da instrucção, que com esforço, tenacidade e intelligencia, conseguiram galgar o honroso lugar na classificação procedida em obediencia a lei (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 5).

No jornal *Estado do Espírito Santo*, porém, um correspondente anônimo manifestou indignação com o resultado da classificação:

> Como se pode admittir que seja classificado em segundo lugar, professor ou professora, quando são elles ou ellas normalistas?!
>
> Se um titulo, por meio de grandes estudos, não confere um direito sagrado, em virtude de Lei, para que exige o governo o tal titulo do "Normalista"?
>
> Pela classificação, vê-se que um professor normalista está classificado em 2º logar, exercendo o mesmo uma cadeira nas proximidades da capital, meia hora de viagem e outros que moram em logares longe, e que não são normalistas, estão classificados em 1º logar. Desvende este mysterio, sr. doutor, professor e major Cardim. Se o professor normalista não reune os dotes precisos para o magisterio, demitta-se. Mais amor ao direito e meus menoscabo a Lei (PELO ESTADO, 1909, p. 2).

[50] De acordo com o Decreto n. 43, normalistas teriam que obter o primeiro lugar durante o período de dois anos em que exerciam o magistério em escola de segunda, terceira ou quarta entrância. Já os/as concursados/as deveriam passar sucessivamente pelas escolas de terceira e quarta entrância e obter classificação em primeiro lugar pelo período de 4 anos pelo menos.

Pela descrição apresentada – homem, normalista, classificado em segundo lugar e ocupante de cadeira nas proximidades da Capital – pode-se pensar que o correspondente anônimo se referia a Horácio Plínio do Nascimento, professor da escola do sexo masculino de Jucutuquara.[51] Em 1906, durante o governo de Henrique Coutinho, o periódico já havia se manifestado a respeito da remoção do professor de Alfredo Chaves para Alto Santa Maria do Rio Doce, alegando tratar-se de um odioso ato de vingança política. O *Jornal Official*, por sua vez, afirmava que a denúncia era uma falsa apreciação, não compartilhada nem mesmo pelo próprio professor, que havia recebido de bom grado a remoção (JORNAL OFFICIAL, 1906).

Do mesmo modo, verificamos que, ao menos com relação ao professorado da Capital, a crítica veiculada no *Estado do Espírito Santo* não procedia. Os classificados em primeiro lugar eram todos professores e professoras normalistas. Já os segundos e terceiros lugares foram ocupados por professores/as habilitados em concurso e regentes de cadeiras nos distritos de Carapina e Queimado. Dos classificados em segundo lugar, Horácio Plínio do Nascimento era o único normalista e o único professor do distrito de Vitória.[52]

Sabe-se que os jornais capixabas do final do século XIX e início do XX apresentavam, via de regra, um viés político-opinativo, veiculando discussões ideológicas e propaganda de partidos, agremiações e personalidades da política para a elite, seu principal público consumidor (BEZERRA, 2019). Em um contexto em que a palavra escrita ganhava força como arma política, os periódicos serviam, ainda, de palco para ataques mútuos entre organizações e partidos divergentes. No caso capixaba, o jornal *Estado do Espírito Santo*, comandado por Muniz Freire, caracterizava-se pela clara e forte oposição ao governo Monteiro. Portanto, embora dê pistas do status atribuídos aos normalistas naquele momento, a crítica ao quadro de

[51] Em dezembro de 1909, os professores classificados em segundo lugar foram Horário Plínio do Nascimento (Jucutuquara), Joaquim Ignacio da Fonseca (Conceição da Barra), João da Cruz P. da Fraga (Serra), João A. de Lima (B. de Petropolis), Leovigildo do Patrocinio (Rodeio), Damaso de Aguiar Brandão (Rio Fundo), Braulio de Miranda Franco (Jequitibá), Augusto M. de Souza Nogueira (Beriricas), Apparicio S. de Alvarenga (Ribeirão) e Olyntho Rodrigues Batalha (S. Matheus). Dentre as localidades listadas, apenas Serra e Jucutuquara situavam-se nas proximidades da Capital (QUADRO, 1909). Como o professor da Serra não era normalista, imagina-se que o correspondente se referia a Horário Plínio do Nascimento.

[52] Os/as professores/as da Capital classificados em primeiro lugar foram Candida Marques Pessanha Povoa (Jucutuquara), Durval Araujo (Vila Rubim), Josenila Lyrio dos Santos (Vila Rubim), Valdivia da Silva Santos (Argolas), Osmedia Borges da Fonseca (Argolas) e Margarida de Souza Fraga (Ilha das Caieiras). Em segundo lugar, Horacio Plinio do Nascimento (Jucutuquara), Crenolina Alves Cruz (Jacuhy) e Alipia Maria dos Reis Fraga (Goiabeiras) e, em terceiro lugar, José Joaquim de Siqueira (Itayobaia) e Jacintha Ferreira de Souza (Queimado) (QUADRO, 1909).

classificação pareceu ser movida sobretudo pela tentativa de detração da medida instituída pela Reforma Cardim e, por extensão, do governo estadual.

Não foi possível verificar, contudo, se o professor mencionado tomava parte em algum dos lados da contenda. Ao mesmo tempo em que recebeu espaço no *Estado do Espírito Santo*, figurando também em sua coluna social como "bem quisto normalista", Horácio Plínio parecia manter uma relação no mínimo cordial com o presidente do Estado. Por meio das publicações do *Diário da Manhã,* observamos que, além de participar de solenidades de cunho político e social, como a inauguração dos serviços de água e energia, o professor apareceu com frequência na lista dos funcionários públicos que assinavam votos de felicitações a Jerônimo Monteiro por ocasião de seu aniversário, mensagens de boas-vindas ao presidente após viagens interestaduais, dentre outros.

De todo modo, tanto o resultado da classificação como a crítica do *Estado do Espírito Santo* evidenciam a distinção entre as escolas urbanas e as suburbanas ou rurais. Vale destacar que o correspondente do *Estado* censurava não apenas a presença de professores concursados em primeiro lugar, mas também a de "outros que moram em logares longe". Com isso, coincidindo com as observações de Gil (2016) relativas ao contexto gaúcho, torna-se possível argumentar que a reputação de profissionais menos qualificados para o exercício do magistério incidiu, de modo geral, sobre o professorado do interior – e não necessariamente sobre docentes das escolas isoladas.

Os discursos veiculados pela imprensa local fornecem pistas na mesma direção. Em nota tratando da exposição de trabalhos da escola feminina da Vila Rubim, o *Diário da Manhã* comentava "[...] o esforço e dedicação empregados por aquella illustre preceptora para o brilhantismo da exposição, visto como é uma escola isolada e onde as exigencias do ensino requerem multiplicidade de actividade para a sua regente attingir áquelle resultado (EXPOSIÇÃO DE PRENDAS, 1909, p. 2).

O jornal *Commercio do Espirito Santo* também dedicava elogios aos professores da Capital:

> A nossa escola modelo, o nosso grupo escolar, a nossa escola normal e **as escolas isoladas da nossa capital**, são estabelecimentos de ensino, cuidadosamente montados e apparelhados do material pedagogico necessario á pratica dos methodos mais modernos e **dirigidos por um professorado de que devemos nos orgulhar, pela sua habilitação e pelo seu correctismo** (NOSSA PRIMAZIA, 1910, p. 1).

Como mencionado, nas escolas isoladas urbanas houve predomínio de normalistas, enquanto nas instituições suburbanas ou rurais a maioria dos/as professores/as eram concursados/as (Quadro 12). Além disso, algumas professoras do perímetro urbano pareciam integrar a elite local. Josenila Lyrio dos Santos, Jenny Quintaes e Osmedia Borges da Fonseca apareceram com frequência em colunas sociais, em notas referentes a aniversários e enlaces matrimoniais ou tratando de sua circulação por espaços frequentados pela sociedade capixaba, como o Clube Saldanha da Gama, o Clube Álvares Cabral e o Instituto de Belas Artes.

Pelas informações divulgadas nas colunas, sabemos que Osmedia Borges era filha de desembargador; Jenny Quintaes pertencia a "uma das famílias do nosso escol social" e Josenila Santos, descrita como "intelligente professora normalista", era casada com o secretário da prefeitura de Vitória, além de integrar "[...] uma das familias mais antigas desta capital que é a dos Silva Santos" (CARTEIRA SOCIAL, 1927, p. 4). Não por acaso, as professoras atuaram na Vila Rubim e em Argolas, localidades onde as escolas isoladas apresentavam melhores condições estruturais e materiais, além de maior visibilidade social.

Quadro 12 - Mapeamento dos professores e professoras da Capital (continua) [53]

ESCOLA	1908	1909	1910	1911	1912
Feminina da Vila Rubim	Josenila Lyrio dos Santos	Josenila Lyrio dos Santos	Josenila Lyrio dos Santos	Jenny da Silva Quintaes	Jenny da Silva Quintaes
Masculina da Vila Rubim	Olyntho Rodrigues Batalha	Olyntho Rodrigues Batalha / Durval Araújo	Durval Araújo	Durval Araújo	Não localizado
Masculina de Argolas	Horácio Plinio do Nascimento	(Transformada em mista em 1909)			
Mista de Argolas	Margarida de Souza Fraga / Valdivia da Silva Santos	Valdivia da Silva Santos	Valdivia da Silva Santos	Jocarlina de Jesus	Jocarlina de Jesus

[53] O mapeamento foi produzido a partir dos atos oficiais publicados no *Diário da Manhã*. Como as edições veiculadas no período de 1913 a 1915 não constavam nos arquivos consultados, não foi possível levantar dados a respeito do quadro docente nos anos mencionados. Outras fontes indicam, porém, que Aflordizia Maria da Conceição permaneceu na escola do sexo feminino de Jucutuquara até 1916 e Alipia Maria dos Reys Fraga na mista de Goiabeiras até 1915, quando a instituição foi suprimida. Localizamos ainda Senhorinha Lima Brasil como professora da escola de Pitanga no período de 1914 a 1916 e Nathalia Branca Simões como regente da escola mista de Santo Antônio em 1914 (FUNDO EDUCAÇÃO, 1908-1916).

Mista de Argolas		Osmedia Borges da Fonseca	Osmedia Borges da Fonseca	Osmedia Borges da Fonseca	Rosa Ribeiro
Feminina de Jucutuquara	Octavia das Neves Simões	Octavia das Neves Simões / Candida M. Pessanha Póvoa	Candida Marques Pessanha Póvoa	Aflordizia Maria da Conceição	Aflordizia Maria da Conceição
Masculina de Jucutuquara	Não localizado	Theophilo Paulino da Silveira / Horácio P. do Nascimento	Horácio Plinio do Nascimento	Horácio Plinio do Nascimento	Horácio Plinio do Nascimento
Mista da Ilha das Caieiras	Crenolina Alves	Margarida Moreira de Souza Fraga	Margarida Moreira de Souza Fraga	Margarida Moreira de Souza Fraga	(Transferida para Santo Antônio em 1912)
Mista de Santo Antônio					Margarida Moreira de Souza Fraga
Mista de Goiabeiras	Não localizado	Alipia Maria dos Reys Fraga	Alipia Maria dos Reys Fraga	Alipia Maria dos Reys Fraga	Alipia Maria dos Reys Fraga
Masculina de Itaiobaia	José Joaquim Siqueira	José Joaquim Siqueira	José Joaquim Siqueira	José Joaquim Siqueira	José Joaquim Siqueira
Mista de Jacuhy	Não localizado	Crenolina Alves	Crenolina Alves	Crenolina Alves	Crenolina Alves
Mista de Queimado	Jacintha Ferreira de Souza	Jacintha Ferreira de Souza	Jacintha Ferreira de Souza	Jacintha Ferreira de Souza	Jacintha Ferreira de Souza
De Carapina			José Pinto da Silva	Não localizado	Não localizado

Normalista **Concursado(a)**

Pelo mapeamento apresentado, é possível observar ainda a circulação de professores/as pelas escolas da Capital: Margarida de Souza Fraga atuou nas escolas de Argolas e Ilhas da Caieiras

(posteriormente transferida para Santo Antônio), Crenolina Alves foi removida da Ilha das Caieiras para Jacuhy e Horácio Plínio do Nascimento de Argolas para Jucutuquara. Lembramos que os docentes eram de livre demissão e remoção pelo presidente do Estado e, em muitas ocasiões, o clientelismo político preponderava, uma vez que políticos se utilizavam da nomeação ou da remoção de professores para beneficiar seus apadrinhados (FRANCO, 2001 apud BEZERRA, 2019).

Nessa direção, a crítica de Marcondes de Souza às remoções contínuas fornece indícios das relações de força envolvidas no exercício do magistério público no Estado:

> Far-se-ia tambem necessaria uma lei que melhor garantisse os professores primarios assegurando lhes a permanencia nas suas cadeiras por espaço de 4 annos, pelo menos, no decurso dos quaes, só pudessem ser removidos por promoção ou por conveniencia do serviço. Há grande prejuizo para o ensino nas remoções continuas, **umas a pedido dos proprios professores, outras por solicitações dos dirigentes da politica local** (ESPÍRITO SANTO, 1915b, p. 132, grifos nossos).

Ao contrário do que se esperava, Souza expôs as dificuldades e os problemas deixados por seu antecessor, Jerônimo Monteiro – "uma atitude ousada, pois devia sua eleição, e de resto sua carreira política, aos Monteiro, além de ter contra si uma forte oposição" (SALETTO; ACHIAMÉ, 2020).[54] A respeito da interferência política no magistério público, Marcondes dizia legislar para que os cargos fossem confiados a pessoas de "comprovada competência e moralidade" em vez de "membros desta ou daquela facção politica" (ESPÍRITO SANTO, 1915b, p. 131). Em comentário que soa como um ataque a Monteiro, afirmava ter procedido de tal maneira que "[...] até a presente data ainda não exonerei um só professor sequer, pelo facto de ter elle sua opinião politica contraria ao partido dominante" (ESPÍRITO SANTO, 1915b, p. 132).[55]

---

[54] Comerciante e fazendeiro em Muqui, Marcondes "[...] casou-se com uma moça da parentela de Bernardino e Jerônimo de Sousa Monteiro [e iniciou] sua carreira política em Cachoeiro sob o patrocínio dos Monteiro. Fez parte do governo municipal em sucessivas legislaturas, de 1900 a 1912, presidindo-o a partir de 1908. [...] Em 1912, Jerônimo Monteiro o indicou como candidato à sua sucessão, provocando fortes reações contrárias no Estado. [...] Houve conflitos em muitos municípios, às vezes violentos, porém o governo conseguiu impor seu candidato, e Marcondes tomou posse a 23 de maio de 1912" (SALETTO; ACHIAMÉ, 2020). Durante o seu governo, para enfrentar o poder dos Monteiro, Marcondes amparou-se num dos mais poderosos políticos nacionais, o senador Pinheiro Machado, fundador e chefe do Partido Republicano Conservador. Com o assassinato de Pinheiro Machado, em setembro de 1915, "encerrou então sua tentativa de independência e foi envolvido na mais grave crise política que o Espírito Santo vivenciou na Primeira República, ao apoiar a candidatura de Bernardino Monteiro à sua sucessão em 1916"(SALETTO; ACHIAMÉ, 2020).

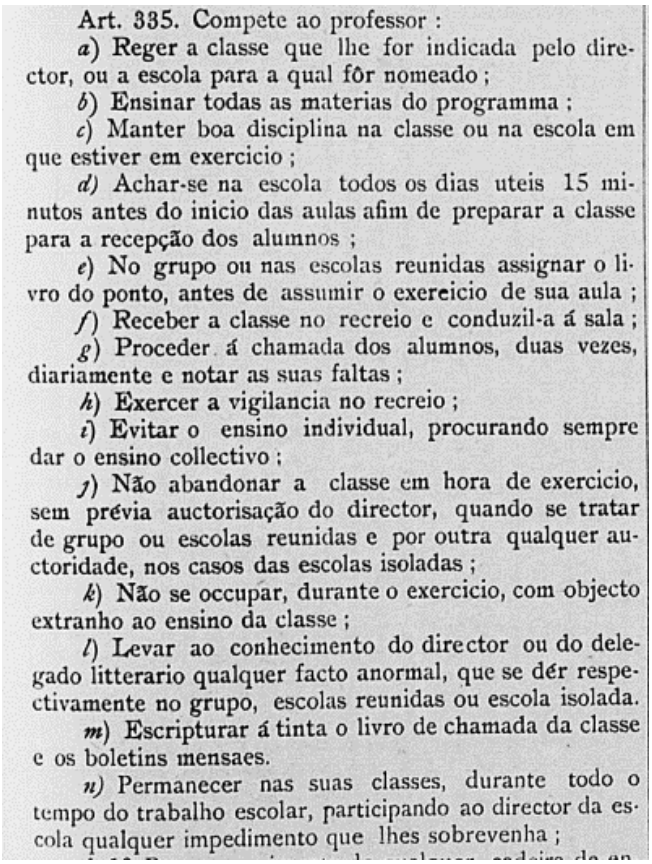
[55] Houve uma quantidade considerável de processos demissionais de profissionais do magistério público no período do governo Jerônimo Monteiro, em sua maioria motivados por acusações de má conduta moral ou por adversidades políticas (VASCONCELLOS, 1995; BEZERRA, 2019).

Com relação às remoções nas escolas isoladas, estudos indicaram maior estabilidade entre os docentes das escolas urbanas em São Paulo e Minas Gerais (GÔUVEA ET AL, 2016; CARDOSO, 2013). Curiosamente, no caso capixaba observamos o inverso: dentre os professores e professoras da Capital, os que permaneceram mais tempo em uma mesma instituição foram aqueles situados em áreas suburbanas e rurais (Quadro 12). O fato pode estar relacionado à exigência de que o professorado de concurso cumprisse no mínimo quatro anos em escolas de terceira e quarta entrância para requerer nomeação em Vitória. Além disso, devido às melhores condições de trabalho e ao prestígio social, a nomeação para as escolas do perímetro urbano possivelmente esteve atrelada às movimentações sociais e políticas características do contexto oligárquico capixaba.

Quanto ao exercício da docência nas instituições de Vitória, observa-se a tentativa de controle e normatização dos/as professores/as pelo governo do Estado. Sobre a uniformização do método de ensino nas escolas primárias, Gomes Cardim afirmava não ser o seu desejo transformar professores em "autômatos", mas, sim, "[...] zelar desveladamente pela homogeneidade e harmonia de vistas no ensino, para que elle não seja arrastado pelo caminho incongruente da anarchia" (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 16). Assim, como argumentam Simões e Salim (2009, p. 6), "a homogeneidade e a harmonia, em associação com a moralidade, constituíam diretrizes importantes da reforma Cardim".

Nesse contexto, como uma das vantagens decorrentes da reunião das escolas isoladas da Vila Rubim e do Porto de Argolas em um mesmo edifício, Cardim ressaltava "a fiscalisação exercida pelos proprios professores, surgindo d'ahi o beneficio estimulo para o cumprimento estricto dos deveres inherentes ao honroso cargo" (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 6). Ironicamente, enquanto a vigilância interna era incentivada pelo Secretário da Instrução, o regulamento do ensino público aconselhava que os professores não impusessem penas aos alunos a partir de declarações dos colegas, impedindo "[...] com o maior cuidado que nelles se desenvolva o habito de delação e espionagem" (ESPÍRITO SANTO, 1910a, p. 21).

Figuras 11 e 12 - Deveres e penas impostas ao professor primário



Art. 335. Compete ao professor :

a) Reger a classe que lhe for indicada pelo director, ou a escola para a qual fôr nomeado ;

b) Ensinar todas as materias do programma ;

c) Manter boa disciplina na classe ou na escola em que estiver em exercicio ;

d) Achar-se na escola todos os dias uteis 15 minutos antes do inicio das aulas afim de preparar a classe para a recepção dos alumnos ;

e) No grupo ou nas escolas reunidas assignar o livro do ponto, antes de assumir o exercicio de sua aula ;

f) Receber a classe no recreio e conduzil-a á sala ;

g) Proceder á chamada dos alumnos, duas vezes, diariamente e notar as suas faltas ;

h) Exercer a vigilancia no recreio ;

i) Evitar o ensino individual, procurando sempre dar o ensino collectivo ;

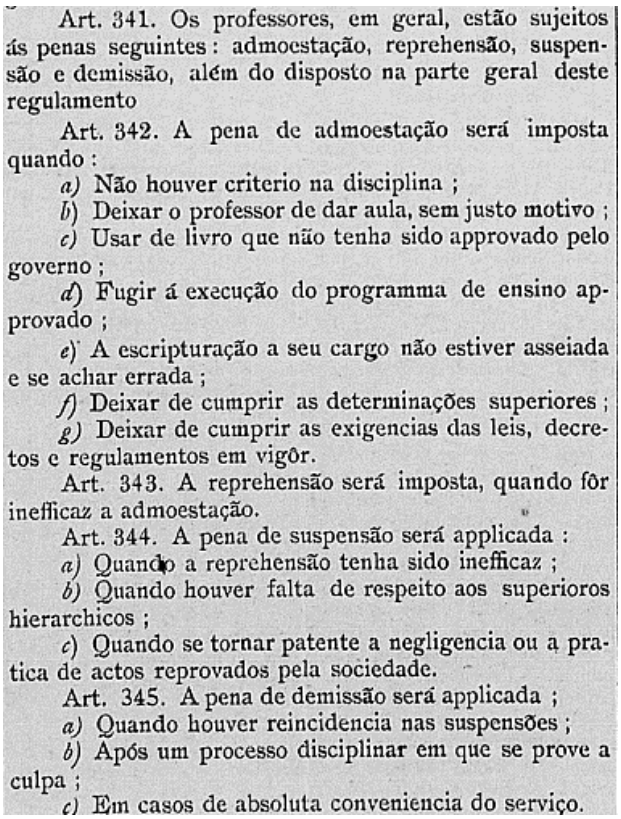
j) Não abandonar a classe em hora de exercicio, sem prévia auctorisação do director, quando se tratar de grupo ou escolas reunidas e por outra qualquer auctoridade, nos casos das escolas isoladas ;

k) Não se occupar, durante o exercicio, com objecto extranho ao ensino da classe ;

l) Levar ao conhecimento do director ou do delegado litterario qualquer facto anormal, que se dér respectivamente no grupo, escolas reunidas ou escola isolada.

m) Escripturar á tinta o livro de chamada da classe e os boletins mensaes.

n) Permanecer nas suas classes, durante todo o tempo do trabalho escolar, participando ao director da escola qualquer impedimento que lhes sobrevenha ;



Art. 341. Os professores, em geral, estão sujeitos ás penas seguintes : admoestação, reprehensão, suspensão e demissão, além do disposto na parte geral deste regulamento

Art. 342. A pena de admoestação será imposta quando :

a) Não houver criterio na disciplina ;

b) Deixar o professor de dar aula, sem justo motivo ;

c) Usar de livro que não tenha sido approvado pelo governo ;

d) Fugir á execução do programma de ensino approvado ;

e) A escripturação a seu cargo não estiver asseiada e se achar errada ;

f) Deixar de cumprir as determinações superiores ;

g) Deixar de cumprir as exigencias das leis, decretos e regulamentos em vigôr.

Art. 343. A reprehensão será imposta, quando fôr inefficaz a admoestação.

Art. 344. A pena de suspensão será applicada :

a) Quando a reprehensão tenha sido inefficaz ;

b) Quando houver falta de respeito aos superioros hierarchicos ;

c) Quando se tornar patente a negligencia ou a pratica de actos reprovados pela sociedade.

Art. 345. A pena de demissão será applicada ;

a) Quando houver reincidencia nas suspensões ;

b) Após um processo disciplinar em que se prove a culpa ;

c) Em casos de absoluta conveniencia do serviço.

Fonte: Decreto n. 43, de 5 de março de 1910

O regulamento apresentava, ainda, os deveres dos professores primários (Figura 11) e as punições a que estariam sujeitos (Figura 12). Como se vê, a "homogeneidade" e a "harmonia" traduziam-se em um estreito controle da prática docente pelo Estado. Aos professores e professoras se impunham métodos e programas, ao mesmo tempo em que se negava qualquer autonomia - "fugir à execução do programa de ensino" ou "usar de livro que não tenha sido aprovado pelo governo" eram motivos de punição.

A regulação ocorria também pela via da moralidade: "a negliencia ou a pratica de actos reprovados pela sociedade" implicaria em suspensão. Conforme Simões (2011, p. 299), delineava-se uma "[...] trágica equação na qual a noção de que nada se fará sem os/as professores/as confundia-se com a ideia de que tudo se fará por meio de professores e professoras tutelados por rígidas normas de controle".

Nesse cenário, Olyntho Rodrigues Batalha, professor da escola masculina da Vila Rubim, recebeu suspensão de 8 dias, com perda total dos vencimentos, "por ter faltado com o respeito devido ao seu superior hierarchico sr. Archimimo Mattos, inspector escolar, e falseado de modo flagrante o novo methodo pelo qual é actualmente ministrado o ensino nas escolas publicas" (DIRECTORIA DA INSTRUCÇÃO, 1908, p. 1).

Alegando ter sido surpreendido pela publicação da portaria, o professor recorreu ao *Estado do Espírito Santo* a fim de "narrar o facto para que seja punido o verdadeiro culpado" (BATALHA, 1908, p. 3). Em artigo intitulado "Quem deve ser suspenso ou demettido?", Olyntho relatava a hostilidade de Archimimo Mattos durante a visita de inspeção e a improcedência da pena imposta:

> No dia 4 do corrente, estando exercendo as funcções do meu cargo, na villa Rubim, de pleno accordo com o programma estabelecido, compareceu em minha aula o sr. fiscal Archimimo que, precipitadamente, tomou assento em um banco, por não querer acceitar a minha cadeira que lhe foi offerecida, dando começo á sua fiscalisação. Chamou o alumno Olympio Vieira, filho do sr. Manoel Vieira, para examinar os numeros traçados na pedra e que elle procurava imitar. Ora, porque o coitadinho não imitasse com perfeição, entrou logo em supapos, isto por mais de uma vez.
> Em seguida, sentou-se o sr. Archimimo junto ao alumno Bemvindo Alves de Abreu, filho do sr. Agostinho de Almeida, o qual procurava copiar uma sentença, e porque tambem não soubesse o menino fazel-o, satisfactoriamente, passou pelo mesmo processo, entrando em sopapos. Depois que o sr. Archimimo saciou sua colera, retirou-se e voltando depois encontrou me junto aos meus alumnos que estavam em recreio.
> Entrou para o recinto da aula e interrompendo a minha atenção aos meninos, chamou-me para perguntar como era que eu explicava Historia Patria. Respondi que dava a

> conhecer aos meus alumnos o descobrimento do Brazil, os homens notaveis da Republica, etc.
> O sr. Archimimo, prevenido contra mim não sei porque, disse asperamente que eu era um arbitrario.
> Eu embora humilde como sou fitei-o dizendo que nenhuma razão tinha elle para tratar-me mal e a meus alumnos.
> Sem replicar o sr. Archimimo retirou-se.
> Em vista do que acabo de narrar, quem devia ser suspenso ou demittido?
> Tenho confiança plena que o culpado será punido severamente.
> (BATALHA, 1908, p. 3)

Guardadas as devidas proporções, consideramos que, assim como no caso da professora Joanna Passos,[56] o espaço da imprensa foi utilizado estrategicamente por Olyntho Batalha como forma de resistência à punição. Ao tornar público o episódio, o professor

> [...] articulou sua inconformidade em uma época em que os jornais poderiam assemelhar-se a verdadeiros campos de batalha, atuando "[...] por vezes, como veículos de desabafos entre os desafetos, às vezes, de maneira sutil, outras, de modo direto e perverso [...]" (DIAS et al., 2008 apud BEZERRA, 2019, p. 123).

Outro ponto em comum entre os dois casos foi a acusação de despreparo ou inabilidade dos inspetores para a função. Enquanto Joanna declarava que o responsável pela sua demissão não seria capaz de fazer nem mesmo um simples ditado (BEZERRA, 2019), Olyntho denunciava os "sopapos" de Archimimo Mattos, prática condenada pela pedagogia moderna. Ao questionar quem deveria ser suspenso, o professor da Vila Rubim provavelmente se referia ao Art. 310 do Decreto n. 43, que proibia expressamente castigos corporais de qualquer espécie, sob pena de suspensão para quem o aplicasse.

A partir de relatos como esses, torna-se possível "[...] corroborar a tese de que o sistema oligárquico patriarcal capixaba do início do século XX possibilitava o nepotismo e o favorecimento de cargos públicos no âmbito da docência" (BEZERRA, 2019, p. 131). Contudo, pelos indícios encontrados, a denúncia de Olyntho não surtiu efeito: doze dias após a portaria que instituía a suspensão, o *Diário da Manhã* informou que o professor havia reassumido o exercício de seu cargo. No ano seguinte, Olyntho foi removido para escola de São Matheus. O inspetor Archimimo, por sua vez, permaneceu no ofício e não localizamos qualquer menção ao episódio narrado no *Estado do Espírito Santo*.

[56] Professora demitida sob acusação de má conduta moral e incompetência no exercício da profissão, cuja resistência ao processo tornou-se um caso emblemático de oposição ao autoritarismo do governo Monteiro. O caso Joanna Passos foi abordado por diversos estudos da historiografia da educação capixaba, dentre os quais destacamos os artigos de Simões e Salim (2009) e Locatelli, Bezerra e Simões (2010) e a dissertação de mestrado de Bezerra (2019).

A vigilância sobre os professores e professoras era exercida também pela comunidade. Em 1917, foi aberto inquérito administrativo para apurar a denúncia de um pai contra a professora da escola mista de Goiabeiras, Jacintha Ferreira de Souza. De acordo com o inspetor encarregado, "[...] havia uma accusação pouco razoavel além de descommedida á professora sobre o facto de mandar arrancar muxingas pelos alunos" (ESPÍRITO SANTO, 1917c, s/p). Como a parte apresentada contra a docente mencionava que as mãos dos alunos estavam "estragadas de tanto arrancarem muxingas", o inspetor relatava haver examinado "uma por uma, as mãos dos alumnos, nenhum indicio encontrando que provasse a veracidade do que havia sido denunciado". Encerrando a questão, apontava que a própria professora "[...] o tinha feito no intuito de limpar o local destinado para recreio, não como castigo, nem tão pouco obrigando seus alumnos, mas, dando ella mesma o exemplo e pedindo o auxilio daquelles a quem esse serviço não fosse pesado" (ESPÍRITO SANTO, 1917c, s/p).

A principal motivação para abertura do inquérito, porém, parece ter sido a aplicação de um castigo vexatório ao filho do denunciante:

> Quanto ao facto ocorrido com o alumno Manoel Francisco Gomes, filho do sr. Deolindo Francisco Gomes, penso que o ponto mais culpavel, é sem duvida, o de ter a professora castigado o alumno, collocando-lhe na cabeça uma carapuça com a inscripção: - O Vadio, castigo este que cahiu em desuso desde principio do seculo passado (ESPÍRITO SANTO, 1917c, s/p).

De acordo com as normas estipuladas pela Reforma Cardim, a disciplina escolar deveria repousar "[...] essencialmente na affeição do professor para com os alumnos, de modo a serem estes dirigidos, não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amistosa" (ESPÍRITO SANTO, 1910a, s/p). Apesar de o inspetor confirmar a aplicação de uma pena indevida por parte da professora, estranhamente o despacho do Diretor do Ensino recomendando suspensão aparece rasurado, com uma nota ao lado indicando, sem explicação, que a medida havia sido cancelada.

Em síntese, verificaram-se, nas diretrizes para instrução pública no início do século XX, aspectos que têm permeado a história da docência, tais como:

> a) a verticalidade de prescrições curriculares que se distanciam das práticas docentes; b) a insuficiência da formação docente; c) a ausência de condições objetivas necessárias ao exercício do magistério; d) a responsabilização unilateral e simplificadora de professores e professores pelo sucesso (ou insucesso) das reformas pretendidas, em detrimento da complexidade de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que atravessam a prática social da educação (SIMÕES, 2011, p. 302).

Assim, enquanto o aumento da matrícula e da frequência escolar eram exaltados nas mensagens de governo, pelos requerimentos e ofícios enviados à Secretaria da Instrução entrevemos a complexidade de fatores que atravessavam a prática social da educação e, inextricavelmente, influíam nas condições de acesso e permanência dos estudantes às escolas primárias capixabas.

Na Vila de Colatina, o inspetor informou que a frequência era interrompida por muitos dias porque, além da população escolar residir no extremo oposto da cidade, a rua onde a escola se localizava ficava alagada e intransponível quando chovia (ESPÍRITO SANTO, 1912d). Já em Cachoeiro do Itapemirim, o delegado literário autorizou a suspensão dos trabalhos escolares às duas da tarde devido ao intenso calor que assolava a região, atingindo 39,5º na sombra. De acordo com o documento, a medida visava "[...] evitar em tempo casos graves de intoxicações, devidas á tão grande aglomeração de crianças em recintos escolares, na maioria insufficiente e, aos quaes, infelizmente, faltam algumas condicções hygienicas" (ESPÍRITO SANTO, 1911b, s/p).

Ainda sobre as condições sanitárias, encontramos mapas de frequência em que professores registraram baixa assiduidade devido às epidemias de sarampo e varíola que assolaram o Estado no início do século XX. A questão também foi abordada por Gomes Cardim, em relato a respeito da Escola Modelo: "Apezar de ser muito boa a frequencia da Escola Modelo ainda poderia ser maior se não sobreviessem as epidemias de camaras de sangue e sarampo, **que tantos alumnos desviaram da escola e diversas vidas ceifaram**" (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 2, grifo nosso).

A falta de recursos das famílias era outro elemento que dificultava o acesso das crianças às escolas primárias. Luiz Siqueira, professor de Jacaré, requereu autorização da Inspetoria Geral do Ensino para prorrogar o prazo de matrícula na escola, a pedido dos pais que "allegaram não poderem matricular-os no tempo competente; uns, pela grande distancia de seus domicilios, outros, pela absoluta falta de recursos na occasião precisa" (REQUERIMENTOS, 1911d, s/p).

Segundo Gouvêa et al. (2016), considerava-se que a criança urbana teria melhores condições de frequência, tanto pela proximidade geográfica como por, supostamente, estar menos sujeita

à imposição do trabalho no campo.[57] No entanto, torna-se necessário considerar as diversas dinâmicas sociais na ocupação do espaço da cidade e a existência de locais que ainda apresentavam características rurais. Além disso, nas famílias de baixa renda geralmente havia a expectativa de que a criança se inserisse no trabalho após a aprendizagem das primeiras letras, contribuindo para a manutenção do núcleo familiar (GOUVÊA ET AL, 2016).

Nesse sentido, retomamos o questionamento de Locatelli (2012, p. 31): "ainda que os pais compreendessem a necessidade da educação dos seus filhos, será que encontravam medidas políticas e possibilidades efetivas em acordo com suas necessidades?". Os abaixo-assinados enviados pelos pais à Secretaria da Instrução indiciaram a ausência de escolas ou o funcionamento precário das instituições. Os requerentes solicitavam, em sua maioria, a construção de prédios escolares, a liberação de professores para a criação de novas escolas e o envio de livros e material escolar (SALIM; MANSO, 2016).

Em 1909, um grupo de pais se manifestou contra a supressão da escola da Ilha das Caieiras, solicitando ao presidente do Estado "[...] que continue e permaneça a dita escola ali creada afim de que possam os filhos dos mesmos em numero de trinta e sete, dos quaes vinte e cinco mais ou menos ja se acham matriculados, receber a instrucção e educação". Os familiares justificavam a baixa frequência, motivo pelo qual a escola seria suprimida, pela irregularidade no período de funcionamento da instituição: "foi devido ao ter sido a escola installada no dia dezesete do mez de Outubro, vesperas de férias" (ESPÍRITO SANTO, 1909g, s/p).

A supressão da cadeira de Goiabeiras, em 1915, também culminou na reivindicação de uma nova escola pela população:

> Os abaixo assignados, pais de família, residentes nesta povoação, vivendo privados da instrução para a educação de seus filhos que marcham infelizmente, no caminho da ignorância, a falta de uma escola pública para garantir o florescente futuro litterario desta mocidade que conta com número superior a noventa. Pedimos o restabelecimento desta cadeira, mandando uma professora para salvar estes infelizes que vivem em densas trevas implorando instrução. Ficando desde já preparada uma casa, em melhores condições possíveis, para a moradia da respectiva professora e funcionamento da escola (ABAIXO-ASSINADO, 1915 apud SALIM; MANSO, 2016).

[57] Sobre o discurso de que as famílias do interior teriam menos interesse em mandar seus filhos para a escola devido ao trabalho na lavoura, Shieh (2010) argumenta que a alegada indiferença foi estrategicamente utilizada pelo poder público para justificar a pouca atenção dada às escolas isoladas rurais: "Afinal, para que o dispêndio de recursos com novas escolas e/ou a manutenção daquelas em funcionamento se não havia qualquer desejo de escolarização por parte desses segmentos sociais?" (p. 70).

Pelo texto apresentado, depreende-se que o ideal iluminista pró-educação "[...] não estava circunscrito apenas aos discursos das elites políticas e culturais do período republicano, ao contrário, esse discurso circulava entre os diversos segmentos da sociedade, que se apropriavam de seus pressupostos na formulação das suas reivindicações sociais" (SALIM; MANSO, 2016). Além disso, verifica-se que a expansão da escolarização primária ocorrida no período se revelava insuficiente para suprir a demanda da sociedade e, nesse cenário, a educação foi entendida como um favor ou uma concessão que o governo prestava à população (SHIEH, 2010). De modo geral, os abaixo-assinados apelavam aos sentimentos de equidade, justiça ou bondade dos dirigentes.

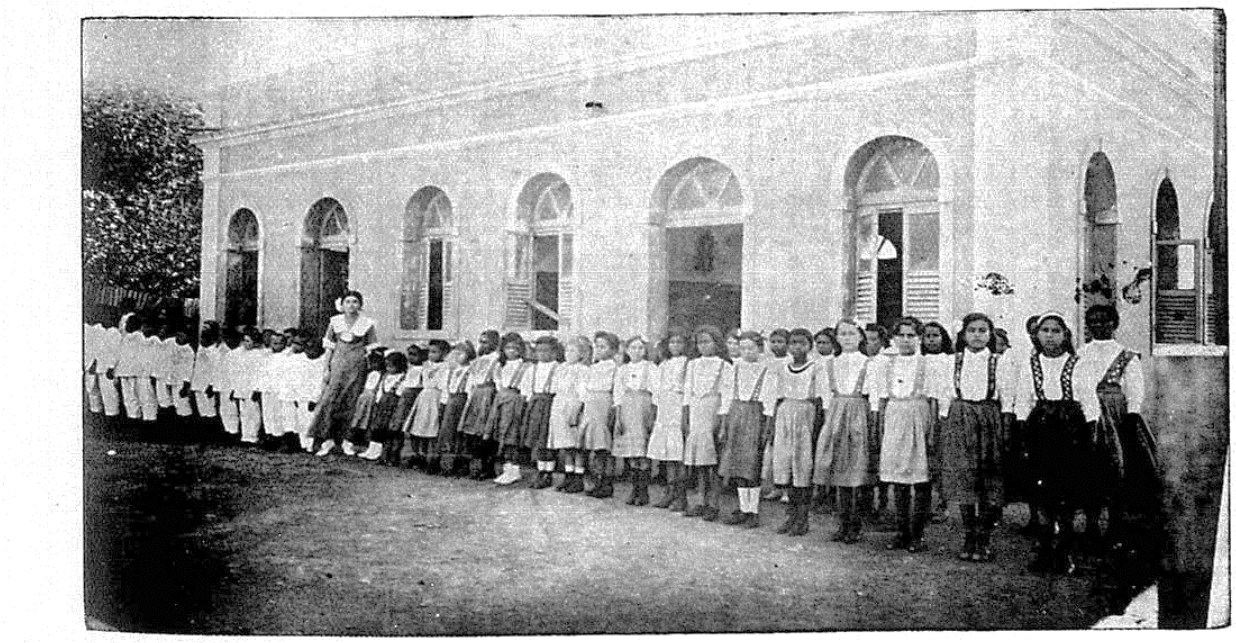
Em conjunto com os documentos do Fundo Educação, as imagens veiculadas no relatório de governo de Monteiro dão algumas pistas sobre as condições de estudo dos alunos e alunas que frequentavam as escolas isoladas de Vitória.

Figura 13 - Uma das salas de aula da Escola da Vila Rubim

Uma das salas de aula da Escola da Villa Rubim, arrabalde da Capital. 1911.

Fonte: Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo por Jeronymo de Souza Monteiro. Victoria: Imprensa Official, 1913.

Figura 14 - Formação de alunos e alunas da escola da Vila Rubim



Escola da Villa Rubim, arrabalde da Capital. 1911.

Fonte: Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo por Jeronymo de Souza Monteiro. Victoria: Imprensa Official, 1913.

As duas fotografias retratam uma das turmas da seção feminina da escola isolada da Vila Rubim. Embora haja a presença de meninos no canto esquerdo da Figura 14, o enfoque permanece na ala feminina. A fileira de alunas está organizada de acordo com a altura, com as crianças menores ao lado da professora. Pela imagem, é possível intuir a variação na idade das alunas: entre as primeiras da fila e as últimas, a distância etária parece considerável.

O primeiro aspecto que chama atenção nas fotografias é o rigor no ordenamento das crianças. Conforme Costa (2016), a postura recorrente nas fotografias escolares e a padronização, tanto do enquadramento como do gestual dos retratados, vinculava-se a um processo de domesticação dos corpos, fundado nos princípios de ordem e de disciplina que a escola republicana pretendia inculcar. Esperava-se que alunos e alunas expressassem, na fotografia, o mesmo comportamento treinado diariamente na instituição: “disciplina, silêncio, obediência, seriedade, constrição” (SOUZA, 2009 apud COSTA, 2016, p. 126).

De acordo com Souza (2009), a fotografia escolar se popularizou no País durante o século XX, consagrando uma representação simbólica dessas instituições. Os retratos disseminavam a imagem da “classe”, unidade fundamental da organização pedagógica da escola primária:

> Ser aluno é ser integrante de uma classe. Assim, a identidade individual projeta-se na identidade do grupo. [...] As crianças transformadas em alunos [...] são tratadas como sujeito coletivo dissolvidas e reconhecidas pelos padrões preestabelecidos de condutas apropriadas. A categoria que despersonaliza enseja a homogeneização, o tratamento de todos os alunos como um só (SOUZA, 2009 apud COSTA, 2016, p. 113).

Outro detalhe significativo remete ao uso de uniformes pelos/as alunos/as, como parte do "regime de aparências" que caracterizou a escola moderna (DUSSEL, 2005). Por meio da criação de uma estética própria, estabeleciam-se os limites entre a escola e o mundo exterior. Essa estética particular envolvia a construção de edifícios escolares, a produção de materiais e mobiliários específicos, a ordenação espacial dos sujeitos e dos objetos e, como observado no retrato das crianças da Vila Rubim, o desenho de códigos especiais de vestuário (DUSSEL, 2005).

No projeto republicano, os uniformes escolares assumiam ainda uma função dupla: "criava-se uma ideia de padronização e democratização do ensino, mesmo que em aparência, além de conceber visibilidade pública a uma instituição social cada vez mais importante, a escola" (RIBEIRO; GASPAR DA SILVA, 2012, p. 587). A historiografia da educação mostra, contudo, que o rigor com relação à utilização dos uniformes era proporcional à importância atribuída ao educandário, uma vez que a vestimenta contribuía para a formação da imagem da instituição junto à sociedade (COSTA, 2016).

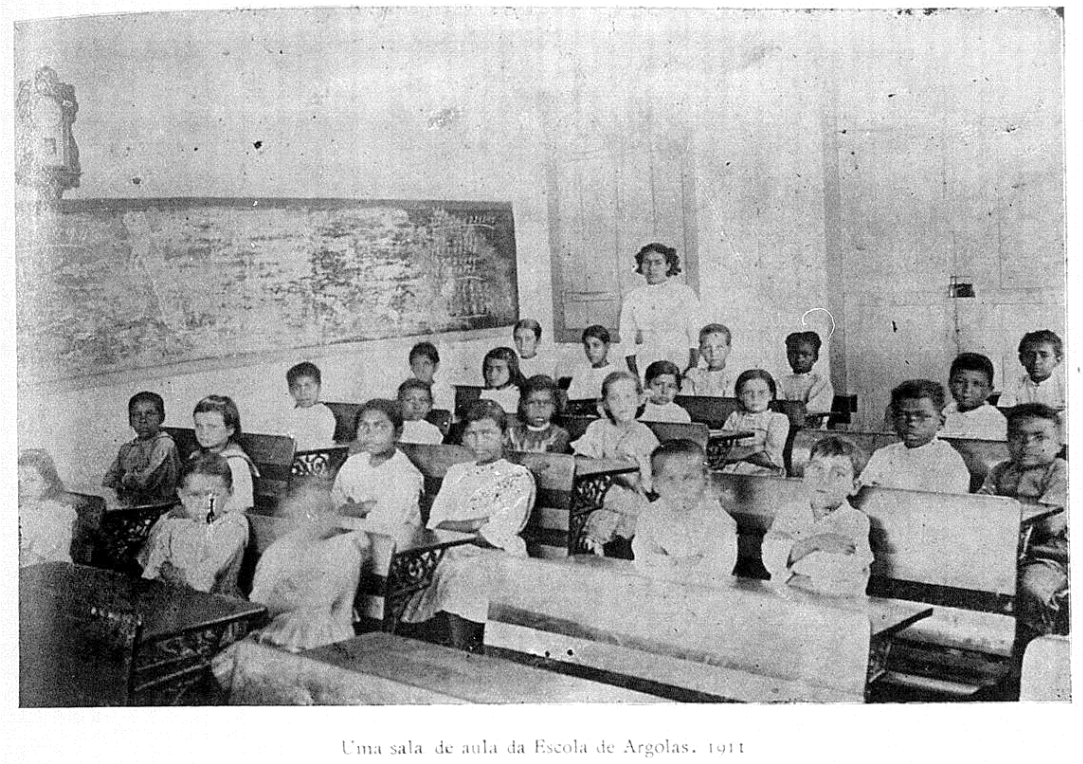
Nesse sentido, Ribeiro e Gaspar da Silva (2012) observaram que, no contexto catarinense, enquanto o uso de uniforme foi frequente nos grupos escolares, nas escolas isoladas os alunos e alunas foram comumente retratados com vestuário diverso e, em sua maioria, descalços. No Espírito Santo, verificamos o uso de uniforme no Grupo Escolar Gomes Cardim, na Escola Modelo e nas escolas isoladas de Anchieta, Boa Família (Itaguaçu), Alegre, Boa Vista e Vila Rubim. Já nas escolas de Cariacica, Guarapari e Porto de Argolas as crianças aparecem com roupas variadas e, no caso de Guarapari, algumas visivelmente sem calçado (ESPÍRITO SANTO, 1913a).

Como as fotografias integravam o relatório de governo de Jerônimo Monteiro, há de se considerar que deveriam cumprir o propósito de divulgar os feitos do presidente do Estado de maneira favorável. Ou seja, existe a possibilidade de os grupos de alunos/as terem se vestido especialmente para a ocasião, assim como de os dirigentes selecionarem justamente as instituições com melhores condições. Costa (2016) aponta, ainda, para algumas estratégias

utilizadas, como dispor as crianças bem vestidas em primeiro plano e as descalças nas fileiras de trás.

De todo modo, o retrato de uma das turmas da escola de Argolas indicia condições materiais desiguais entre as crianças que frequentavam as escolas isoladas da Capital. Ao contrário da Vila Rubim, não há uso de uniforme pelos alunos e alunas (Figura 15). Como recorda Ribeiro e Gaspar da Silva (2012), embora pautado em um princípio de padronização e igualdade, a presença (ou a ausência) do uniforme escolar esteve relacionada a marcadores sociais, econômicos e culturais. Em análise da fotografia, observa-se, ainda, um número maior de meninas, assim como de crianças negras e mestiças (COSTA, 2016).[58]

Figura 15 - Uma sala de aula da escola de Argolas



Uma sala de aula da Escola de Argolas. 1911

Fonte: Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo por Jeronymo de Souza Monteiro. Victoria: Imprensa Official, 1913.

[58] A autora alerta, porém, para a probabilidade de haver mais crianças na turma: "Nas imagens analisadas, a carteira em primeiro plano está desocupada, o que nos faz intuir que o fotógrafo retirou a(s) criança(s) ali sentada(s) a fim de favorecer a visualização das demais. O tipo de lente utilizada também não era capaz de captar a imagem de uma sala inteira tomada a curta distância. Também é possível ver pequenas partes de outras carteiras ou crianças, o que evidencia que não foi possível enquadrar a sala inteira" (COSTA, 2016, p. 134).

Ofícios e requerimentos enviados à Secretaria da Instrução evidenciaram a dificuldade na adoção não só de vestuário apropriado, como de outros materiais escolares necessários para frequentar as instituições. Por exemplo, na localidade de Divisa, em Cachoeiro de Itapemirim, os pais solicitaram a instalação de uma escola na zona rural, uma vez que os alunos encontravam-se "impossibilitados, por sua extrema pobreza, de frequentar as aulas das escolas do Centro da cidade, **por falta de roupa decente, livros, papel, penna, tinta, lapis e etc etc, exigidos pelo Reg. da Instrucção Publica do Estado**" (ESPÍRITO SANTO, 1911c, s/p, grifos nossos).

Diante desse quadro, em 1915 o governo do Estado instituiu a Caixa Escolar, cujo objetivo seria prestar assistência às famílias de baixa renda, custeando o fornecimento de vestuário, calçado, livro e materiais escolares diversos. Além da contribuição da comunidade, os fundos da Caixa Escolar eram constituídos a) das importâncias de multas impostas a funcionários da diretoria do ensino ou professores públicos; b) das quantias deduzidas de vencimentos de professores ou qualquer funcionário da diretoria do ensino, por motivo de licença, faltas ou pena de suspensão; c) de qualquer outra consignação determinada em lei (ESPÍRITO SANTO, 1915a).

Para Ribeiro e Gaspar da Silva (2012, p. 583), a caixa escolar pode ser entendida como uma "[...] engenhosa forma de responsabilizar a comunidade por assegurar o cumprimento de desejos, desafios e normas imputadas pelo Estado". No caso capixaba, a responsabilidade ainda se estendia, de maneira indireta, aos funcionários da educação pública. Em nossa análise, ao se destinarem ao fundo assistencialista, as medidas de punição e controle impostas ao funcionalismo público assumiam também uma função de compensação social, reforçando seu caráter moralizador.

Ainda assim, o relatório de Bernardino Monteiro, sucessor de Marcondes de Souza na presidência do Estado, dá mostras de que as contribuições eram insuficientes para cobrir a demanda dos alunos e alunas das escolas primárias capixabas:

> As caixas escolares, elemento de grande valia para o exito da obrigatoriedade do ensino, vão tendo algum desenvolvimento. **Para que possam fructificar plenamente estas uteis instituições, será conveniente que lhes preste o governo um auxilio, embóra pequeno. A caixa escolar de Victoria deve contar com uma subvenção mensal para poder attender as suas não pequenas despesas** com o fornecimento de livros, papel, roupas, calçados etc. a creanças pobres, não só desta Capital como das suas circumvisinhanças (ESPÍRITO SANTO, 1917b, p. 57, grifos nossos).

Com o estabelecimento da frequência escolar obrigatória em 1916, estipula-se uma nova possibilidade de arrecadação: os pais ou tutores que não matriculassem as crianças sob sua responsabilidade seriam punidos com uma multa de 5$000 a 10$000, cobrada em benefício da caixa escolar do respectivo município (CAIXAS ESCOLARES, 1916).[59] Entretanto, embora o novo regulamento do ensino público previsse a fundação de caixas escolares em todos os municípios do Estado, no período abarcado encontramos indícios do funcionamento de filiais somente em Cachoeiro de Itapemirim, Muqui, São Matheus e Santa Leopoldina, além da matriz instalada em Vitória (ESPÍRITO SANTO, 1916; 1917).

Em 1921, seis anos após a criação da caixa escolar no Espírito Santo, o Secretário da Instrução Pública lamentava o baixo número de caixas escolares, indicando que "[...] as que possuimos só agora se reerguem da situação marasmatica em que estiveram por largo tempo" (ESPÍRITO SANTO, 1921, p. 4). Ao que as fontes indicam, o fundo de assistência aos alunos e alunas de baixa renda seguiu escasso durante todo o período da Primeira República. De acordo com os relatórios de governo, em 1928 havia apenas três caixas escolares funcionando regularmente no Estado. Com isso, é possível imaginar que a falta de recursos permanecia como um dos obstáculos de acesso e permanência nas instituições primárias.

Retomando a análise da fotografia de Argolas, um outro aspecto que ressaltamos na Figura 15 é o borrão na fotografia, indicando que houve um movimento brusco da criança. A preparação da pose exigia longos minutos de imobilidade e a baixa velocidade da câmera, mesmo com a utilização de tripé, provocava o efeito enodoado caso houvesse movimentação (COSTA, 2016). O pequeno detalhe ganha significado se considerarmos que, apesar de toda a disciplina imposta, "[...] os impulsos rebeldes da infância (corpos resistentes à dulcificação) desviam o olhar, insinuam um sorriso, divertem-se com a situação, tabulam um comentário qualquer" (SOUZA, 2009 apud COSTA, 2016, p. 126).

Como anunciado, as medidas de regulação e controle se estendiam também aos alunos e alunas do Estado. O regulamento do ensino instituía as obrigações dos corpos discentes de todas as instituições públicas capixabas, inclusive as primárias. Afinal, no contexto de implantação da República, defendia-se que a escola atuasse como instituição socializadora dos conhecimentos

[59] A frequência era obrigatória para todas as crianças maiores de 7 anos e menores de 13 que residissem dentro de um raio de três quilômetros da sede de uma escola (ESPÍRITO SANTO, 1916).

necessários à inserção da população no novo regime, dentre os quais se incluíam determinados comportamentos sociais (FARIA FILHO, 1998).

Nos processos de urbanização empreendidos no período, a escola primária assumia ainda o papel de produtora de novos hábitos e comportamentos sociais em acordo com a cidade que se pretendia constituir. Nesse cenário, esperava-se que no ambiente escolar "[...] a *urbanidade* (civilidade, cortesia, afabilidade, respeito, tolerância, abdicação de interesses pessoais frente aos coletivos) fosse inculcada, enfatizada e repetida tornando-se, inclusive, sinônimo de *boa-educação*" (PAULILO; SILVA, 2012, p. 139, grifos dos autores). Assim, o Decreto n. 43 previa como deveres dos alunos primários:

> a) Observar os preceitos da hygiene, quanto ao asseio proprio e o das roupas;
> b) Esperar, na escola, o signal para a entrada.
> c) Tratar com delicadeza e urbanidade o director, professores e mais funccionarios do estabelecimento.
> d) Cumprir as determinações do director e professores.
> e) Zelar pela conservação de tudo que diz respeito á escola.
> f) Tratarem-se como irmãos, não praticando delações nem denuncias, a não ser quando se tratar de um facto grave, que se tenha dado e sobre o qual haja inquirição.
> (ESPÍRITO SANTO, 1910a, p. 1)

Em suma, a reforma do ensino preconizada por Monteiro e Cardim "[...] parecia destinada a moldar a cidadania de professores e alunos por meio de práticas educativas pensadas segundo os ditames de modernas teorias científicas no campo da Pedagogia e conduzidas sob a estreita vigilância do Estado" (SIMÕES; SALIM, 2009, p. 11).

Ao avesso das idealizações homogeneizadoras formuladas pelos reformadores da educação, porém, os rastros deixados por professores/as e alunos/as capixabas possibilitaram a compreensão das singularidades na trajetória das instituições isoladas e das relações de força que atravessavam a constituição de seus espaços e de seus sujeitos, sempre entendendo que

> Nos vãos das práticas escolares locais, moviam-se tensões impulsionadas pelas mudanças prescritas, pelos déficits do ensino, pela fragilidade da formação docente praticada, pela descontinuidade das políticas educacionais e, eventualmente, pela não conformidade de professores e professoras (SIMÕES; SALIM, 2009, p. 11).

Com isso em mente, exploramos as fontes encontradas em busca de pistas, indícios e sinais sobre a organização do ensino e de práticas pedagógicas em curso nas escolas isoladas capixabas, no recorte temporal deste estudo.

5.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao modo paulista, a reforma do ensino público capixaba visava ao "[...] estabelecimento de uma base homogenea para todas as materias, applicando-se os methodos e processos intuitivos modernos" (INSTRUCÇÃO PUBLICA, 1908a, p. 1).[60] Para tanto, como expusemos, uma das primeiras medidas foi a implantação da Escola Modelo, destinada à formação prática dos futuros professores/as em acordo com os ditames da pedagogia moderna. A modelização assumia um papel central nesse processo, uma vez que "desse modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar" (CARVALHO, 2003, p. 225).

Em um contexto de intensa normatização, a legislação instituída pela reforma Cardim baseava-se nos moldes da Escola Modelo para determinar a organização das escolas primárias e as práticas pedagógicas a serem adotadas no desenvolvimento das lições, na disciplina escolar, na organização do tempo escolar, na realização de exames, dentre outros. Previa-se, desse modo, que as experiências desenvolvidas na Escola Modelo se estendessem aos grupos escolares e, no que fosse aplicável, às demais escolas públicas primárias.

Assim, em busca dos vestígios das práticas em curso nas escolas isoladas, tomamos os documentos prescritivos como ponto de partida, entrecruzando-os com as publicações dos periódicos locais e com os relatórios de governo a fim de estabelecer aproximações possíveis com essas instituições - entendendo, como Bloch (2001, p. 73), que esses vestígios constituem "[...] a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar". Nesse processo, procuramos investigar, também, as estratégias de formação dos professores/as em serviço, como o *Congresso Pedagógico Espírito-Santense* organizado em 1909.

Sobre o chamado "método intuitivo", Faria Filho (2000) esclarece que a denominação se relaciona à valorização da observação e da instituição como meios para a aprendizagem humana. Com base nas concepções empiristas acerca dos processos de produção e elaboração

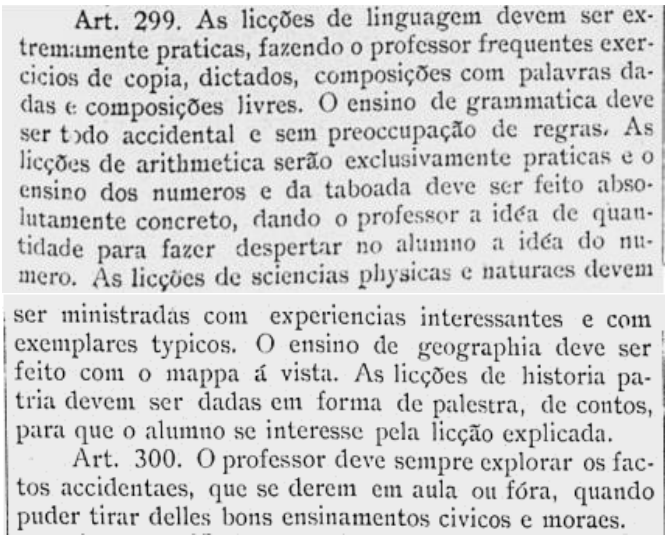
[60] O modelo escolar paulista, exportado para o Espírito Santo por meio da reforma preconizada por Gomes Cardim, previa a renovação do ensino primário a partir da conjunção entre a implantação do grupo escolar, instituição que condensaria a modernidade pedagógica pretendida, e a difusão dos métodos intuitivos, elementos centrais no processo de institucionalização do sistema de educação pública modelar (CARVALHO, 2003).

mental dos conhecimentos, em especial nos escritos de Pestalozzi, os divulgadores do método sustentavam "[...] a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar" (FARIA FILHO, 2000, p. 143).

Ancorados nessa concepção, os reformadores da instrução capixaba determinavam que as lições sobre qualquer matéria fossem "praticas, concretas, essencialmente empiricas e com exclusão completa das regras abstratas", de modo que as faculdades da criança se desenvolvessem "[...] gradual e harmonicamente, por meio dos processos intuitivos, tendo o professor sempre em vista desenvolver a observação" (ESPÍRITO SANTO, 1910a, s/p). Defendia-se que essa observação minuciosa e organizada permitia a passagem progressiva de um conhecimento sensível para uma elaboração mental superior dos conhecimentos (FARIA FILHO, 2000).

Além das orientações gerais, a legislação trazia instruções específicas para o ensino de cada disciplina do programa (Figura 16). Como elemento comum, observa-se a valorização do conhecimento prático, impulsionado pela experimentação e pelo uso de materiais didáticos concretos. Desse modo, enquanto a atividade do aluno se colocava como base do processo de aprendizagem, os professores e os métodos assumiam o lugar de sujeitos e instrumentos mediadores desse processo, respectivamente (FARIA FILHO, 2000).

Figura 16 - Das classes e seu ensino



Art. 299. As licções de linguagem devem ser extremamente praticas, fazendo o professor frequentes exercicios de copia, dictados, composições com palavras dadas e composições livres. O ensino de grammatica deve ser todo accidental e sem preoccupação de regras. As licções de arithmetica serão exclusivamente praticas e o ensino dos numeros e da taboada deve ser feito absolutamente concreto, dando o professor a idéa de quantidade para fazer despertar no alumno a idéa do numero. As licções de sciencias physicas e naturaes devem ser ministradas com experiencias interessantes e com exemplares typicos. O ensino de geographia deve ser feito com o mappa á vista. As licções de historia patria devem ser dadas em forma de palestra, de contos, para que o alumno se interesse pela licção explicada.

Art. 300. O professor deve sempre explorar os factos accidentaes, que se derem em aula ou fóra, quando puder tirar delles bons ensinamentos civicos e moraes.

Fonte: Decreto n. 43, de 5 de março de 1910

A crença de que os princípios concretos, racionais e ativos do método proporcionariam uma melhor formação dos indivíduos se associava ao projeto modernizador e civilizatório de Monteiro, como vistas ao desenvolvimento do Estado (CARLOS, 2015). Tanto nos documentos oficiais como na imprensa local, o método intuitivo foi exaltado como base da renovação educacional empreendida, com a qual buscava-se superar as práticas de repetição e memorização adotadas nas escolas de primeiras letras do Império, vistas como ineficientes para educação das massas.

No processo de implantação da reforma, o *Diário da Manhã* divulgava com entusiasmo a aplicação dos "methodos e processos intuivos" por Gomes Cardim:

> As escolas Modelo e Normal ficam sujeitas a uma disciplina rigorosa, observados os principios sãos da educação, sem que de nenhum modo se perturbe a memoria, cançando a intelligencia do estudante. Desenvolver o gosto pelo estimulo, fazer comprehender a necessidade inadiavel do cultivo intellecutal, apontando as vantagens decorrentes do aproveitamento das lições do mestre, eis em que assentam os planos de reforma do illustre professor, para ver attingir a instrucção do Estado a um grau de desenvolvimento notável (PELA INSTRUCÇÃO, 1908a, p. 1).

O emprego dos novos métodos era exaltado, também, por tornar a escola mais atrativa para as famílias e para as crianças. Jerônimo Monteiro creditava o aumento da frequência aos "bons resultados do novo methodo e da actual organisação do ensino", celebrando o "[...] phenomeno de não poderem actualmente os pais evitar que seus filhos deixem de ir à escola, sem grandissima contrariedade para estes, quando dantes a escola era apontada como castigo" (ESPÍRITO SANTO, 1910b, p. 22). Nesse sentido, os discursos que circulavam na imprensa local enalteciam o caráter aprazível das escolas modernas, dedicando-se especialmente à valorização dos novos meios disciplinares em detrimento dos antigos castigos corporais.

Em crônica intitulada "As escolas de hoje", um colaborador do *Diário da Manhã* comparava a escola de sua infância – descrita como a "solitária masmorra onde iria purgar", na qual o mestre era respeitado "não [pela] ilustração que possuía, mas sim pela rigeza do seu pulso" – com as escolas primárias correntes à época, consideradas "um prolongamento do lar" (BRAGA, 1908, p. 1). Ressaltando a introdução de práticas como festas e prêmios escolares, afirmava que "[...] ao mestre pesadão, de grandes oculos e de lenço de alcobaça, [substitue] uma jovem carinhosa e quasi sempre bonita; á palmatoria substituem os affagos maternaes e aos autos e cartas manuscriptas - livros com lindas historias ornadas de gravuras finas" (BRAGA, 1908, p. 1).

Pouco depois, o periódico divulgou as impressões de um professor público de Itabapoana, em visita à Escola Modelo, sobre o mesmo aspecto: "com meios brandos, com doçura, sem o emprego de castigos que aviltam em vez de corrigir, [mantém-se] uma disciplina tão admiravel!" (MATTOS, 1908, p. 2).

Em estudo a respeito das contribuições de Pestalozzi e Froebel ao processo de feminização do magistério, Durães (2011) argumenta que os pressupostos pedagógicos desses teóricos contribuíram para a consolidação de uma divisão entre trabalho masculino e trabalho feminino no espaço escolar.[61] Conforme a autora, ao longo do século XIX houve uma mudança gradativa nas qualidades ideais para o magistério primário: da utilização de força e castigos físicos, passa-se a defender o cuidado, o afeto e a docilidade no trato com as crianças. Com isso, a escola primária se torna, cada vez mais, um espaço considerado ideal para mulheres.

Sob influência das ciências da educação, sobretudo da Pedagogia e da Psicologia, os cursos normais passam a disseminar novas concepções sobre a infância e a propagar "[...] os modelos segundo os quais a prática do professor(a) deveria ser regida: racionalidade científica mesclada com atributos femininos" (DURÃES, 2011, p. 478). Nesse processo, busca-se a incorporação das mulheres no magistério primário por meio do modelo da *mestra racional intuitiva:*

> Tal modelo coincidiu com a ocorrência de alguns fatos, como: o processo de escolarização/expansão do sistema de ensino, especialmente o público; a necessidade de professores com formação profissional – realizada, especialmente, nas escolas normais; e a necessidade da formação especializada, racional e científica através do método intuitivo. Como exposto anteriormente, sobretudo em Froebel, é possível identificar uma mestra que, ao mesmo tempo, possui condição maternal e conhecimento profissional do método (DURÃES, 2011, p. 476).

Pelos relatos veiculados no *Diário da Manhã*, observa-se a circulação de um discurso de valorização desse modelo docente na imprensa e, provavelmente, na sociedade capixaba. Tanto na crônica de Belmir Braga como nas impressões do professor primário sobre a Escola Modelo,

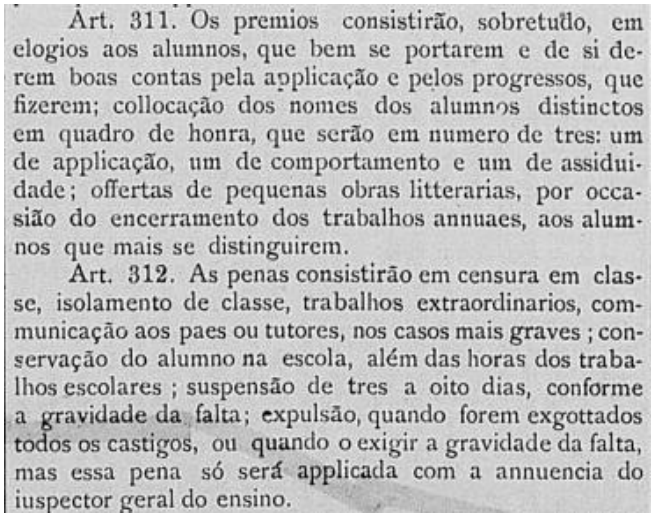
[61] Durães (2011) esclarece que a feminização do magistério ocorreu em duas direções complementares: uma quantitativa, com a substituição numérica e progressiva de homens por mulheres, impulsionada por fatores econômicos, e outra qualitativa, proporcionada por fatores culturais que levaram à valorização de características tidas como femininas para o trabalho docente das escolas primárias. Quanto ao primeiro aspecto, Alvarenga (2018) observa que, no contexto capixaba, a precarização do trabalho docente e os baixos salários provocaram a saída dos homens da profissão, ao mesmo tempo em que favoreceu a entrada das mulheres. Como fatores centrais para a feminização do magistério no Estado, a pesquisadora aponta, ainda, a ampliação da escolarização de meninas e a decorrente necessidade de formação docente no âmbito da Escola Normal. Pela conjunção desses fatores, na década de 1920 a presença feminina já era majoritária tanto no magistério primário como no Curso Normal (ALVARENGA, 2018).

a aplicação dos métodos intuitivos é associada às ideias de domesticidade e maternidade. Destacamos as menções à "doçura", aos "afagos maternaes", ao "prolongamento do lar" e, sobretudo, à imagem do antigo mestre substituído por uma "jovem carinhosa". Vale ressaltar que, devido ao predomínio de escolas mistas, o número de professoras nas instituições isoladas da Capital foi superior ao número de professores – das 12 escolas em funcionamento no período estudado, 8 eram regidas por mulheres.

Para Durães (2011), a substituição da figura do mestre severo por uma professora terna e carinhosa, assim como dos castigos para um comportamento de benevolência e amor, esteve respaldada especialmente nas contribuições de Pestalozzi e Froebel – que defendiam, também, a educação escolar como uma continuação da educação doméstica. Cabe recordar que o método intuitivo, adotado pela reforma Cardim, fundamentava-se nas concepções teóricas de ambos pensadores.

Nesse contexto, o Decreto n. 43 estipulava que a disciplina escolar repousasse essencialmente na afeição dos/as professores/as para com os alunos, sendo dirigida pelo conselho e pela "persuasão amistosa" (ESPÍRITO SANTO, 1910a). Como meio disciplinar – seja correcional ou de estímulo – a legislação previa a concessão de prêmios e a aplicação de penas (Figura 17).

Figura 17 - Prêmios e penas aplicadas nas escolas públicas primárias



Art. 311. Os premios consistirão, sobretudo, em elogios aos alumnos, que bem se portarem e de si derem boas contas pela applicação e pelos progressos, que fizerem; collocação dos nomes dos alumnos distinctos em quadro de honra, que serão em numero de tres: um de applicação, um de comportamento e um de assiduidade; offertas de pequenas obras litterarias, por occasião do encerramento dos trabalhos annuaes, aos alumnos que mais se distinguirem.

Art. 312. As penas consistirão em censura em classe, isolamento de classe, trabalhos extraordinarios, communicação aos paes ou tutores, nos casos mais graves; conservação do alumno na escola, além das horas dos trabalhos escolares; suspensão de tres a oito dias, conforme a gravidade da falta; expulsão, quando forem exgottados todos os castigos, ou quando o exigir a gravidade da falta, mas essa pena só será applicada com a annuencia do iuspector geral do ensino.

Fonte: Decreto n. 43, de 5 de março de 1910

A crônica divulgada no *Diário da Manhã* traz outra pista com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas primárias capixabas: a presença de "livros com lindas historias ornadas de gravuras finas" (BRAGA, 1908). Em seu relatório como Secretário da Instrução,

Gomes Cardim afirmava que o método analítico de leitura estava sendo posto em prática em todas as escolas isoladas do Estado (ESPÍRITO SANTO, 1909e).[62] Como a aplicação do método exigia o uso de materiais didáticos adequados, o programa para as escolas isoladas e noturnas determinava os livros e cartilhas que deveriam ser utilizados para o ensino da leitura nessas instituições (Quadro 13).

Quadro 13 - Livros de leitura adotados nas escolas isoladas

PRIMEIRO ANNO	SEGUNDO ANNO	TERCEIRO ANNO
Cartilha de Arnold; Primeiro livro de João Kopke; Segundo livro de Thomaz Galhardo.	Primeiro livro de Puiggari Barreto; Historietas de Pinto e Silva; Segundo livro de Puiggari Barreto; Segundo livro de João Kopke.	Cousas brasileiras de R. Puiggari; Leituras moraes de A. Barreto; Terceiro livro de Puiggari Barreto; Leituras manuscriptas de B. P. R.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Decreto n. 43, de 5 de março de 1910

Os livros adotados eram provenientes de São Paulo e, de modo geral, escritos por educadores e intelectuais proeminentes, "[...] propositores de teorias e práticas sobre os assuntos da Educação, que, munidos de uma sólida fundamentação teórica e uma experiência prática modernizada e inovadora, assumiram a tarefa de disseminar o conhecimento e os modos de ensinar" (PANIZZOLO; BELO, 2016, p. 371).

Além de favorecer a aplicação do método analítico, os livros de leitura cumpriam o papel de disseminar os valores cívicos e morais que integravam o projeto civilizador republicano. A Série Puiggari-Barreto e os livros de João Kopke, por exemplo, traziam pequenas histórias acompanhadas de ilustrações atrativas, por meio das quais se veiculavam lições sobre a importância da escola, hábitos de higiene, bons costumes etc. (PANIZZOLO; BELO, 2016).

[62] O método analítico para o ensino da leitura opunha-se aos processos de decifração dos métodos sintéticos, priorizando a análise e compreensão. Defendia-se que, desse modo, o método contemplava em plenitude o fenômeno da linguagem, estimulando o processo de percepção infantil. Em linhas gerais, a leitura deveria seguir "[...] a lógica do 'todo' para a 'parte', ou seja, parte da compreensão inicial da palavra, frase ou texto, para análise posterior dos valores fonéticos das unidades menores: sílabas e letras" (CARLOS, 2015, p. 99).

Figura 18 - Primeiro livro de leitura de Puiggari-Barreto

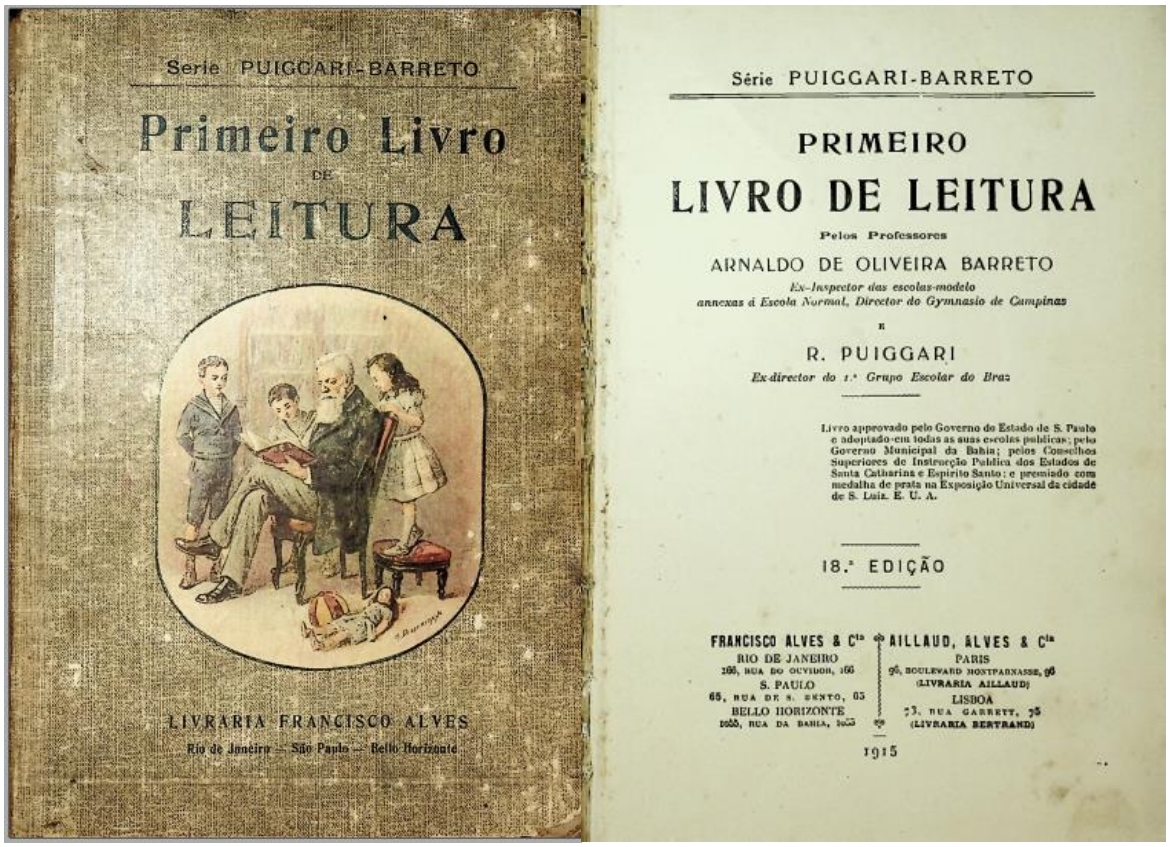
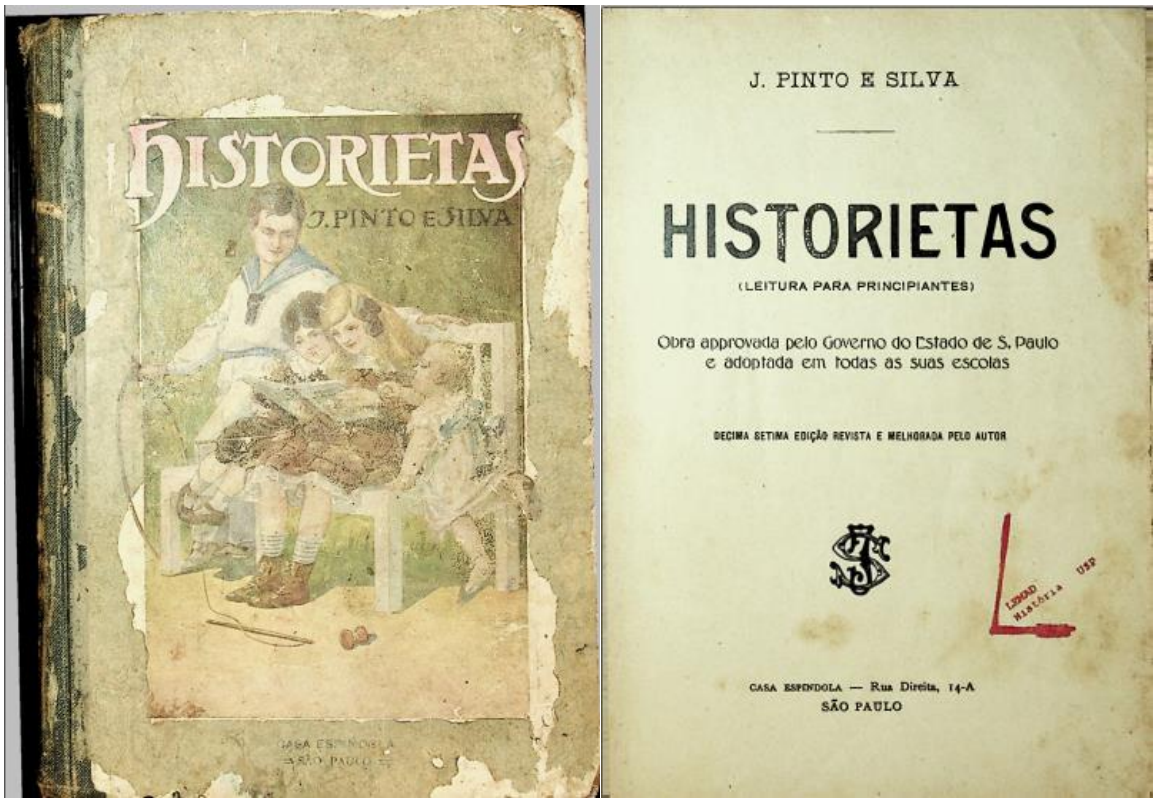


Figura 19 - Historietas de J. Pinto e Silva



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático - USP
Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/

Em análise dos livros de Puiggari e Barreto, Panizzolo e Belo (2016) observam que a série também se dedicava a apresentar os rituais escolares, como festas e homenagens cívicas, e, principalmente, a rotina cotidiana da escola. Conforme as autoras,

> As lições ressaltam que se deve ter horário para tudo, hora de estudar e hora de brincar e que o tempo da escola precisa ser cumprido. Todas as lições dos livros traduzem a divisão dos horários da escola: horário da entrada, do recreio, da lição, dos eventos cívicos, de maneira que o tempo escolar possa ser útil. A fim de controlar esse tempo, objetos específicos são incluídos na escola e, consequentemente, aparecem nas histórias representadas na Série, como o sino, o relógio e o quadro de horários (PANIZZOLO; BELO, 2016, p. 372).

Esperava-se, desse modo, que ao estudarem as histórias e as lições apresentadas nos volumes, as crianças incorporassem os traços de conduta, comportamento e convívio escolar. Ou seja, ao veicularem um determinado modelo de escola e de aluno, os autores tinham por finalidade preparar a criança para o bom desempenho social (PANIZZOLO; BELO, 2016).

A organização pedagógica e disciplinar do tempo escolar – o que Souza (1999) designou de *arquitetura temporal* das escolas primárias – também esteve no cerne das medidas impostas pelos reformadores do ensino público capixaba. Sobre a disposição dos horários, Gomes Cardim declarava:

> Convencido de que não se pode conceber escola sem horario, e certo de que o horario é um obstaculo opposto á predilecção dos professores por certas e determinadas materias; e considerando que a distruibuição methodica do tempo obrigado o professor a dividir convenientemente as horas pelas disciplinas a ensinar; considerando que o ensino só poderá ser proveitoso quando se conseguir distribuir as diversas materias, de modo que umas liçoes nao prejudiquem as outras; considerando, enfim, que não pode haver disciplina escolar sem horario, [...] se poz em execução na escola modelo, grupo escolar e nas demais escolas, horarios rigorosamente organizados (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 11).

Apesar da ênfase normativa, o próprio Inspetor Geral fazia a ressalva de que os horários serviriam como guia para os trabalhos, "[...] não se podendo exigir a sua rigorosa execução por isso que tem de soffrer modificações de accordo com a escola em que tiver de ser seguido" (ESPÍRITO SANTO, 1909e, p. 11). Ainda assim, o Decreto n. 43 trazia algumas determinações para as escolas primárias do Estado: o tempo de trabalho escolar diário deveria ser dividido em dois períodos, separados por um recreio de meia hora ao ar livre; as lições e os exercícios que reclamassem maior esforço de atenção deveriam ser colocados no primeiro período e nenhuma lição poderia exceder a duração de 40 minutos.

Sobre o horário do recreio, a legislação previa que “[...] os alumnos deverão ter plena liberdade, sob a vigilancia do respectivo professor” (ESPÍRITO SANTO, 1910a). Nessa “liberdade sob vigilância”, certos jogos e brinquedos seriam restritos ou mesmo proibidos: “No recreio os professores devem evitar os brinquedos, que possam occasionar desastres, proihindo terminantemente todos os jogos, quando elles não forem exclusivamente gymnasticos” (ESPÍRITO SANTO, 1910a, p. 1). Em nossa análise, o controle das brincadeiras vinculava-se, por um lado, à disciplinarização dos corpos, e, por outro, a um projeto político que negava “todo e qualquer elemento da cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante” (SIMÕES; SALIM, 2009, p. 189).

O regulamento determinava, ainda, a organização dos exames primários, requisito para promoção dos/as estudantes em conjunto com as notas de aplicação. As provas deveriam contemplar três matérias: aritmética, linguagem e uma facultativa, a critério dos/as professores/as. Os resultados dos exames finais das escolas isoladas de Goiabeiras, Jacuhy e Carapina foram divulgados, de maneira breve e objetiva, no *Diário da Manhã*. Já as escolas isoladas com certo prestígio social, como as da Vila Rubim e de Argolas, receberam maior visibilidade nos periódicos locais – sobretudo por integrarem as solenidades de encerramento do ano escolar e exposições de trabalho com a Escola Modelo e o Grupo Escolar Gomes Cardim.

Como argumenta Carvalho (1989), “para fazer ver, a escola devia se dar a ver”, ou seja, “[...] tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava” (p. 25). Assim, sob o primado da visibilidade, tanto a imprensa local como os documentos oficiais destacavam as práticas desenvolvidas nas instituições que se pretendiam modelares: a Escola Modelo e os grupos escolares. Afinal, era a escola graduada que permitiria o desenvolvimento pleno dos métodos intuitivos e da modernização pedagógica pretendida. Embora representativas de um modelo que se buscava superar e, portanto, pouco evidenciadas, as escolas isoladas foram noticiadas quando davam mostras da aplicação das práticas pedagógicas modernas ou pela participação dos/as alunos/as em festas escolares, celebrações cívico-patrióticas e cerimônias políticas, como a visita de autoridades locais e nacionais.

Com relação às escolas isoladas de Jucutuquara, por exemplo, o *Diário da Manhã* divulgou a visita de Gomes Cardim, relatando que "o talentoso educador mostrou-se muito bem

impressionado, estando as mesmas funccionando com regular concorrencia e **obedecendo aos novos methodos de ensino**" (DIÁRIO DA MANHÃ, 1908, p. 1, grifo nosso). O *garden party* realizado por ocasião do encerramento das aulas também recebeu destaque no periódico (Figura 20).

Figura 20 - *Garden party* das escolas de Jucutuquara

Jucutuquara

Revestiu-se de verdadeiro brilho o «garden party» promovido pelos esforçados professores das escolas de Jucutuquara, realizado no «Stand» da linha de tiro, por occasião do encerramento das anlas.

Foi uma festa encantadora e em que tomaram parte os alumnos daquelles estabelecimentos de ensino, que recitaram diversos monologos e bellas poesias com muita graça e desembaraço.

O recinto das escolas estava caprichosamente ornamentado de flores naturaes, dando um aspecto agradabilissimo.

Cerca de 11 horas, na melhor e sob a direcção dos professores Horacio Plinio do Nascimento e Aflordizia Maria da Conceição, formadas as diversas classes de alumnos que deviam comparecer ao bello festival, a meninada estudiosa movimentou-se alegre e prazenteira em direcção ao «Stand» do Tiro Victoria.

Ahi chegados, após alguns minutos de descanço, os alumnos executaram com muita precisão diversos exercicios militares e de gymnastica sueca.

A's 3 1/2 da tarde regressaram todos debaixo da maior ordem, reinando sempre geral contentamento, e ao dispersarem foram erguidos calorosos vivas ao dr. Jeronymo Monteiro, ao dr. Deocleciano de Oliveira, ao pavilhão nacional e ao Estado do Espirito Santo.

Fonte: Diário da Manhã, Victoria, p. 3, 30 de nov. de 1911

Mais do que um momento de confraternização e celebração, as festividades escolares apresentavam um caráter político e pedagógico, constituindo-se como espaços privilegiados de disseminação dos conhecimentos, das normas e dos valores que integravam o regime republicano e o projeto educacional proposto (CÂNDIDO, 2007). Nas palavras de Jerônimo Monteiro,

> Os exercicios physicos, militares para os alumnos e de gymnastica para as alumnas, os canticos e as solemnizações das nossas grandes datas conservam o animo da criança sempre bem disposto para o estudo, facilitam-lhe a comprehensão e levam-na a receber a instrução com facilidade e com agrado, sujeitando-se alegremente á disciplina escolar e sympathisando-se com a escola (ESPÍRITO SANTO, 1910b, p. 22).

Além de conferir visibilidade social aos princípios republicanos e às instituições participantes, esperava-se que as cerimônias proporcionassem uma adesão afetiva das crianças e dos familiares ao novo projeto de nação (COSTA; FRANCO, 2018). O *Commercio do Espirito Santo*, ao cobrir as festas de encerramento das escolas da Capital em 1908, celebrava "[...] o brilhante festival promovido pelo digno professor Cardim, que, fiel aos novos methodos de ensino comprehende bem a necessidade de **recrear o espirito da criança ao mesmo tempo que nelle procura incutir os ensinamentos e desenvolver-lhe a intelligencia**" (FESTA ESCOLAR, 1908, p. 1, grifo nosso).

O tempo da festa era tão rígido quanto o tempo da escola: as homenagens, as apresentações dos/as alunos/as, os discursos dos/as professores/as e das autoridades locais deveriam seguir a um programa devidamente estruturado, constituindo-se como uma extensão do tempo e do espaço de aprendizagem escolar (CÂNDIDO, 2007). Em matéria sobre a Festa da Bandeira, comentava-se o rigor na organização das escolas isoladas da Capital:

> Nas escolas isoladas, os respectivos professores e alumnos comemoraram brilhantemente a data da instituição da nossa bandeira, **obedecendo a bem organisados programmas, irreprehensivelmente executados pelos intelligentes escolares**.
> Flores, canticos, enthusiasmo e alegria foram as notas predominantes da encantadora festa com que nesse departamento do ensino publico foi celebrada a passagem da data da adopção do nosso estandarte (FESTA Á BANDEIRA, 1908, p. 1, grifo nosso).

Ainda sobre a organização das festas, Cândido (2007) aponta que, no contexto paulista, havia orientações distintas para as diferentes escolas primárias: devido à escassez de recursos das escolas isoladas, previa-se a realização de cerimônias menos dispendiosas nessas instituições. Embora no Espírito Santo não houvesse recomendação expressa nesse sentido, é possível observar, pelas matérias veiculadas nos periódicos locais, fenômeno similar. Os eventos promovidos exclusivamente pelas escolas isoladas eram, de modo geral, *garden parties* ou pequenas exposições. As escolas isoladas da Capital só integraram festas mais ostensivas, como desfiles, celebrações cívicas e solenidades de encerramento do ano letivo, quando em conjunto com a Escola Modelo e com o Grupo Escolar Gomes Cardim.

Ao término do ano de 1909, por exemplo, as escolas isoladas da Vila Rubim expuseram seus trabalhos no salão nobre da Escola Modelo, em conjunto com esta instituição e com o grupo escolar. Amplamente divulgado na imprensa oficial, o evento foi minuciosamente abordado em uma longa reportagem do *Diário da Manhã*. Conforme o periódico, a exposição contou com a presença do presidente do Estado, de excelentíssimas famílias, representantes da imprensa, lentes, professores e várias pessoas gradas, provocando "algo de extraordinario ás vistas de pessoas observadoras e que se interessam pela educação popular" (EXPOSIÇÃO DE PRENDAS, 1909, p. 1).

A cerimônia teve início com a apresentação do hino nacional pela banda infantil Jeronymo Monteiro, composta pelos alunos da Escola Modelo, prosseguindo com a exposição dos trabalhos, dispostos nos seguintes "grupos artísticos":

> Encostados ao palco do theatrinho infantil arrumaram-se diversos especimens de modelagem como fructas, passaros, figuras e mappas de quasi todos os Estados do Brasil, sendo que a gravação dos mappas tem para o alumno a enome vantagem de lhes esterotypar tambem no cerebro os nossos principaes rios, capitaes, cidades mais importantes, população, extensão kilometrica, etc., etc.
>
> Nos lados do salão estão os cadernos de desenho, livros de cartographia e calligrafia, todos elles repletos de promesas risonhas, denunciando alguns, pela firmeza do traço, o futuroso artista capaz de reivindicar em telas palpitantes de vida toda a epopéa grandiosa da nossa historia.
>
> Nos de calligraphia admira-se a vantagem do novo methodo de ensino, pois, alumnos com poucos mezes de curso já escrevem regularmente, resultado a que chegavam em outras épocas depois de dilatado espaço de tempo.
>
> Os desenhos á côres, representando grupos de flores, pendem das paredes em tons alacres, chamando a attenção do visitante, alguns pela sua perfeição, outros pelo esforço conjugado para attingir áquelle ideal, revelando todos o desejo intenso de assignalar o progresso escolar destes ultimos tempos (EXPOSIÇÃO DE PRENDAS, 1909, p. 1).

Por fim, a reportagem elencava os trabalhos manuais, expostos no centro do salão. Dentre os realizados pelas alunas da escola isolada da Vila Rubim, constavam centros de mesa, panos de linho bordados e guardanapos de crochê – elogiados pelo periodista por recomendarem não só o adiantamento das alunas, como a dedicação da professora.

As festas de inauguração e de encerramento do ano letivo eram, também, oportunidades de inspeção dos estabelecimentos e dos profissionais atuantes, de modo que "a boa atuação dos alunos nestas ocasiões revelava a competência dos professores e dos diretores de ensino na

formação dos educandos" (CÂNDIDO, 2007, p. 122). Segundo o *Diário da Manhã*, ao se retirar do local, Jerônimo Monteiro teria testemunhado a Gomes Cardim "[...] a sua enorme satisfação por verificar o grande progresso apresentado pelos alumnos, cujas provas eloquentes desse adeantamento ali se achavam patentes aos olhos de todos" (EXPOSIÇÃO, 1909, p. 1).

Contudo, com exceção das exposições de trabalho, a participação das escolas isoladas em festas ou solenidades dificilmente era mencionada de maneira específica. Além disso, como mencionado, somente as escolas da Vila Rubim e, eventualmente, de Argolas estavam presentes nesses momentos. Foi o caso da cerimônia em comemoração ao encerramento do ano escolar, em 1908, e da Festa das Árvores, em 1909 - ambas realizadas na Pedra D'Água.[63]

Quanto à primeira, relata-se que um espaçoso navio saiu do Cais do Imperador "conduzindo alem dos alumnos das Escolas Normal e Modelo Jeronymo Monteiro, Grupo escolar Gomes Cardim, e escolas isoladas, o respectivo professorado e varias outras pessoas gradas" (FESTA ESCOLAR, 1908b, p. 1). Ao desembarcarem, "[...] saltou primeiro o batalhão escolar Jeronymo Monteiro, que postando-se ao lado direito da Hospedaria, fez, após as primeiras evoluções, continencia ao terreno, e depois os demais alumnos que formaram do lado esquerdo, cantando por essa occasião o Hymno Nacional" (FESTA ESCOLAR, 1908b, p. 1).

O programa do evento prosseguiu com uma série recreativa, contando com partidas de basquete pelas alunas da Escola Normal, "Segue-me" pelas alunas da Modelo, "bola-bola" e corridas de resistência pelos alunos da mesma instituição. Em seguida, "foi servido um lunch e depois doces e confeitos aos excursionistas, que improvisavam depois um saráo dansante, em que tomaram parte todos os alumnos, dominados da maior e mais intensa alegria" (FESTA ESCOLAR, 1908b, p. 1). A cerimônia foi encerrada com a distribuição dos diplomas de aptidão às alunas e alunos que seguiriam da Escola Modelo para a Escola Normal.

No ano seguinte, o mesmo local foi palco da Festa das Árvores. De acordo com Costa e Franco (2018), o evento contou com intensa divulgação na imprensa:

[63] A Pedra D'Água situava-se na Baía de Vitória e abrigava o escritório da imigração e a Hospedaria dos Imigrantes, onde os trabalhadores europeus recém-chegados aguardavam o período de quarentena, a liberação de seus documentos e a destinação de glebas de terra no interior do Estado (COSTA, 2016).

> Em 1909, quando a obrigatoriedade da comemoração desse evento foi incluída no calendário escolar capixaba pelo decreto n. 2.201/1909, os jornais já no início de outubro principiaram a divulgação da solenidade a ser realizada no mês seguinte. [...] Durante mais de um mês os jornais demonstraram grande empenho na mobilização da sociedade, trazendo em destaque informes sobre os preparativos da festa, bem como editoriais sobre a importância de sua realização (COSTA; FRANCO, 2018, p. 71).

A solenidade foi constituída por três momentos principais: o desfile escolar, as demonstrações cívico-esportivas e o plantio das árvores. Embora o *Commercio* relatasse a participação das "escolas isoladas da Capital", pelo *Diário da Manhã* sabemos que as escolas da Vila Rubim e de Argolas eram as únicas instituições isoladas presentes. Aparentemente, a escola da Vila Rubim integrou o primeiro momento da cerimônia, no qual os alunos e alunas das instituições públicas de Vitória se reuniram nas imediações da Escola Normal e desfilaram em direção ao cais, de onde embarcaram para a Pedra d´Água. A de Argolas, porém, se dirigiu ao local em outra lancha, partindo diretamente da Cidade do Espírito Santo (COSTA; FRANCO, 2018).

Na Pedra d´Água, a programação se dividiu nos seguintes blocos: na abertura, as alunas das escolas da Capital cantaram o hino nacional e, em seguida, Deocleciano de Oliveira apresentou um discurso alusivo à data. Logo após, os estudantes da Escola Modelo declamaram textos e poemas diversos, além de discursarem sobre a data. Por fim, realizou-se a festa esportiva, com jogos e demonstrações ginásticas pelos/as estudantes das escolas Normal, Modelo, Complementar e Grupo Escolar Gomes Cardim.

Figura 21 - Desembarque dos alunos da Escola Modelo em Pedra D'Água

Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Fundo Monteiro (1908-1912)

Figura 22 - Escolares na festa das árvores

Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Fundo Monteiro (1908-1912)

Cândido (2007) observa que, com a instituição da laicidade e a implantação de conteúdos cívico-patrióticos no currículo das escolas primárias, as festividades religiosas deram lugar às celebrações de civismo. Nesse processo, alguns elementos que compunham as festas religiosas foram reapropriados e ressignificados para o âmbito estatal e escolar:

> Por exemplo, os sermões pregados pelos sacerdotes nos dias dedicados aos santos foram substituídos pelos discursos dos reformadores da instrução, as fantasias foram transformadas em uniformes escolares com o objetivo de garantir a ordem e disseminar uma ideia de homogeneidade escolar, as procissões transformadas em passeatas garantiriam que mesmo aqueles que estivessem em suas casas pudessem acompanhar o festejo, as músicas e encenações deixam de possuir um conteúdo religioso para divulgarem ensinamentos cívicos. Esses elementos, garantidores de uma determinada teatralização da festa, garantem que ela exerça fascínio na população e aderência aos conteúdos disseminados. As festas escolares se apropriaram dessas técnicas existentes, transformando-as, ao mesmo tempo em que apresentaram novos rituais como as homenagens às personalidades consideradas ilustres na sociedade, entrega de diplomas, boletins, prêmios aos considerados melhores alunos, torneios de ginástica e disputas esportivas (CÂNDIDO, 2007, p. 84).

Nas duas comemorações citadas, os jornais relatavam a “viva satisfação”, o “enthusiasmo”, a “profunda emoção” das famílias e, sobretudo, da população diante do desfile dos escolares. De acordo com o *Commercio do Espirito Santo*, “[...] foi maravilhoso o espectaculo observado durante o trajecto pela bahia da capital: do Forte e de quasi todas as casas, desde o bairro da Capichaba até a rua do Commercio, alvos lenços agitavam-se em saudação aos excursionistas,

que de bordo correspondiam em meio de viva alegria e ao som harmonioso de bellissimos cânticos" (FESTA ESCOLAR, 1908b, p. 1).

No entanto, se, por um lado, os eventos ritualizados pelos estudantes concorreram para a construção de um imaginário social, por outro, estabeleceram distinções no interior e no exterior do universo escolar (BENCOSTTA, 2006). Analisando os desfiles patrióticos realizados pelos grupos escolares de Curitiba ao longo do século XX, Bencostta (2006) aponta para a instituição de grupos diferenciados de crianças, isto é, aquelas que frequentam as escolas modelares, aptas a exercer a função do desfile, e as demais. A análise pode ser estendida ao caso capixaba: mesmo quando as escolas isoladas participavam das solenidades, seus alunos e alunas não integravam os espetáculos que compunham a programação.

Como é possível observar, os jogos, as demonstrações de ginástica, os discursos e as declamações eram realizados por estudantes da Escola Modelo ou do grupo escolar. Afora a participação nos momentos coletivos – como a declamação do hino nacional e o "sarau dançante" – os alunos e alunas das instituições isoladas da Capital frequentaram os eventos apenas como espectadores. Nas imagens veiculadas pelo governo estadual retratando a Festa das Árvores, também não há qualquer menção às escolas isoladas (Figuras 21, 22 e 23).

Figura 23 - Embarque dos alunos da Escola Modelo para a festa das árvores

Fonte: Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo por Jeronymo de Souza Monteiro. Victoria: Imprensa Official, 1913.

A formação para a solenidade de recepção ao Marechal Hermes da Fonseca, presidente do Brasil à época, indicia a ordem hierárquica das escolas públicas primárias da Capital:

> Momentos depois sob as ordens dos respectivos directores e acompanhados do corpo docente, chegavam os estabelecimentos de ensino desta capital, constituindo-se os distinctos educandos em duas alas extensas da portaria do palacio ao fim da escadaria que dá accesso á praça Marcelino Tostes.
> **A sua organisação obedeceu a seguinte ordem: escola Modelo, secção femenina [...] e secção masculina [...]. Escola complementar: as secções masculina e feminina [...]. Grupo escolar "Gomes Cardim", secção feminina e masculina [...]. Escola isolada da Villa Rubim: primeiro, segundo e terceiro annos das secções masculina e feminina pelos professores Durval Araujo e Jenny Quintaes** (VISITA PRESIDENCIAL, 1911, p. 1, grifo nosso).

Como nos demais eventos, as escolas isoladas da Vila Rubim não compuseram a programação. Na cerimônia de recepção, discursaram as alunas da Escola Normal e do Lyceu Philomatico. Durante sua visita ao Estado, o presidente assistiu ainda a uma festa esportiva na Escola Modelo e visitou a Escola de Aprendizes Artífices, onde foi homenageado.

Enquanto a participação dos/as estudantes das escolas isoladas nas festas escolares e nas solenidades cívica era secundária, a dos professores e professoras no *Congresso Pedagógico Espírito-Santense* foi expressiva. O evento ocorreu em Vitória, durante o mês de junho de 1909, e teve como principal objetivo divulgar os pressupostos pedagógicos que norteavam a reforma educacional entre os professores primários e secundários. Durante o congresso, os participantes frequentavam cursos de formação e assistiam às conferências, ministradas por profissionais "de reconhecida competência", "a fim de nella se discutirem assumptos pedagogicos que de perto interessem e influam para corrigir as lacunas por acaso ainda existentes" (CONGRESSO PEDAGOGICO, 1909a, p. 2).

Segundo informações do *Diário da Manhã*, o Congresso Pedagógico contou com a participação de 36 professores/as da Capital e 46 do interior. Vale recordar que os estabelecimentos de ensino no interior do Estado eram predominantemente escolas isoladas, de modo que o público do evento se constituiu, em grande parte, de docentes dessas instituições. Além da frequência como ouvintes, os professores e professoras das escolas isoladas atuaram de modo significativo nas conferências do evento. Dos 8 professores/as primários/as que se apresentaram, 5 trabalhavam em escolas isoladas (Quadro 14).

Quadro 14 - Conferências ministradas no *Congresso Pedagógico Espírito-Santense*[64]

TEMA	CONFERENCISTA	CARGO
O ensino analítico em leitura e o ensino analítico em geral	Carlos Alberto Gomes Cardim	Inspetor Geral do Ensino
Educação moral e cívica na escola	João Lordello dos Santos Souza	Lente do Ginásio Espírito-Santense
A Palavra	**João Sarmet**	**Professor primário da escola de Santa Thereza**
Educação escolar	José Nunes	Professor do grupo escolar Gomes Cardim
Marcha do ensino entre nós	Maria Virginia de Freitas Calazans	Professora da Escola Complementar
A história segundo a concepção moderna	Deocleciano Nunes de Oliveira	Lente da Escola Normal
A Educação	Francisco Rodrigues de Fraga Loureiro	Diretor do grupo escolar Gomes Cardim
Educação cívica	Amâncio Pereira	Professor da escola noturna
A linguagem, estudo crítico sobre os processos de ensino	Carlos Mendes	Lente da Escola Normal
Duas palavras sobre a educação	**João Pinto Bandeira**	**Professor primário da escola de Viana**
As qualidades indispensáveis para um bom professor	**Theophilo Paulino da Silveira**	**Professor primário da escola de Jucutuquara**
A intuição	Osmedia Borges da Fonseca	Professora do grupo escolar Gomes Cardim
A escola antiga e a escola moderna	**Manoel Franco**	**Professor primário da escola de Santa Leopoldina**
Um dia letivo	Archimimo de Mattos	Inspetor escolar
O 3º ano da escola primária no interior	**Camilla Rios Motta**	**Professora primária da escola de Cachoeiro de S. Leopoldina**
O ensino de aritmética na escola primária	Joaquim Fernandes de Andrade	Lente da Escola Normal

A conferência de abertura foi ministrada por Gomes Cardim, que discorreu sobre o ensino analítico. De modo geral, as palestras apresentadas pelos lentes da Escola Normal se dedicaram à aplicação dos preceitos da pedagogia moderna em áreas específicas, como história e aritmética, e a dos professores primários abordaram aspectos teórico-metodológicos do ensino de maneira mais ampla e questões gerais da educação, em especial as qualidades necessárias para o exercício do magistério.

Quanto ao último ponto, predominou o discurso da docência como sacerdócio e a ênfase nas qualidades morais do professor. Para Theophilo Paulino, professor da escola isolada masculina

[64] Os temas das palestras e os/as respectivos/as ministrantes foram divulgados na ata do congresso (ESPÍRITO SANTO, 1909f) e no *Diário da Manhã*. Já o levantamento dos cargos ocupados pelos participantes foi realizado por meio do entrecruzamento das publicações do *Diário da Manhã* com atos oficiais, ofícios e despachos expedidos no período. Tendo em vista as remoções contínuas, consideramos o local de atuação dos profissionais durante o período de desenvolvimento do *Congresso Pedagógico*.

de Jucutuquara, amar a infância e “respeitar-se a si mesmo” eram indispensáveis no exercício da profissão. Como virtudes que o educador deveria apresentar, ele citava gravidade, discrição, prudência, bondade, paciência, polidez e piedade. João Pinto Bandeira, da escola de Viana, argumentava na mesma direção: "O mestre é o modelo do discipulo e o modelo deve ser perfeito. O professor deve ser todo zelo, benevolencia e imparcialidade, communicando encantos ao ensino de modo a attrahir o menino á escola” (ESPÍRITO SANTO, 1909f, p. 33). A docência foi exaltada também pelo seu caráter democrático e patriótico, levando a todas as classes uma mesma instrução primária que permitiria a formação dos “cidadãos do futuro” (ESPÍRITO SANTO, 1909f).

Embora a defesa do ensino intuitivo fosse o objetivo central do evento, a conferência de João Sarmet mostra que, mesmo em um congresso coordenado pelos reformadores, a abolição das práticas de memorização não era ponto pacífico:

> As classificações são bôas, mas a criança não deve decorar muito: um pouco somente, porque o cerebro se desenvolve com o desenvolvimento da memoria. O systema mnemotechnico auxilia bastante a educação intellectual, e é preciso deixar o menino elaborar, quando comprehende, para não o cansar (ESPÍRITO SANTO, 1909f, p. 13).

A fala foi duramente rebatida pelo palestrante seguinte, José Nunes, professor do grupo escolar Gomes Cardim: “Como adepto fervoso dos methodos modernos da pedagogia, [disse]: maldito o professor que ensina a decorar. Estando, em tal objecto, em completa discordancia com o seu collega, que o precedeu, pede que com animo fervoroso se propague o methodo analytico” (ESPÍRITO SANTO, 1909f, p. 15).

De acordo com o *Diário da Manhã*, houve uma tréplica de Sarmet. Obtendo novamente a palavra, o professor deu explicações “[...] ao auditorio e ao seu collega Nunes, dizendo, por fim, que sustenta em absoluto todos os pontos das doutrinas expendidas no seu discurso, apezar de ter falado de improviso, podendo, por isso, ter incorrido em algumas contradicções" (CONGRESSO PEDAGOGICO, 1909b, p. 2). No dia seguinte, o periódico anunciava uma errata: Sarmet teria dito *digressões*, e não contradições. Em um momento em que os jornais se constituíam como arenas políticas, pode-se questionar se o erro teria sido de fato involuntário.

O projeto de Cardim era transformar o *Congresso Pedagógico* em um evento anual de formação para o magistério público capixaba. No entanto, apesar da grande participação do professorado

e do entusiasmo geral, o congresso não passou da primeira edição (SALIM; MANSO, 2016). O predomínio das escolas isoladas na cena educacional capixaba, ao mesmo tempo em que se buscava normatizar a docência e homogeneizar o ensino, leva então a uma outra estratégia de qualificação: a criação da Escola Isolada Modelo. Marcondes de Souza vinha defendendo, nas mensagens enviadas ao congresso legislativo, a necessidade de uma instituição nesses moldes para prática dos candidatos ao magistério:

> Outra necessidade de que muito se resente o serviço do ensino publico é a de uma escola isolada modelo, mixta, para aprendizagem dos professorandos.
> Actualmente, tanto os alumnos do 4º anno da escola Normal como os candidatos a concurso para o magisterio primario praticam na Escola Modelo da Capital.
>
> Acontece, porém, que nesse estabelecimento faz-se a aprendizagem do ensino ministrado nos Grupos Escolares, que differe muito do das escolas isoladas (ESPÍRITO SANTO, 1916, p. 30).

Assim, por meio da Lei n. 1904, em novembro de 1916 foi instituída a Escola Isolada Modelo, destinada à aprendizagem das alunas do 4º ano da Escola Normal e do professorado de concurso. O estabelecimento funcionou com três classes, regidas pela normalista Suzette Cuedent. De acordo com Bernardino Monteiro, "na escola isolada modelo, faz-se a aprendizagem do ensino das escolas isoladas, emquanto que na escola modelo Jeronymo Monteiro é feita a aprendizagem do ensino dos grupos escolares" (ESPÍRITO SANTO, 1917b, p. 67).

Ao contrário da Escola Modelo Jerônimo Monteiro, porém, a Isolada Modelo recebeu pouco espaço na imprensa e nos documentos oficiais. O *Diário da Manhã* e os relatórios de governo se limitaram a relatar que a instituição funcionava regularmente, preenchendo o fim a que era destinada, e a informar o número de matrícula, que variou entre 30 e 60 alunas.[65]

As observações de Cardoso (2013) a respeito das escolas isoladas modelo de São Paulo, contudo, podem dar pistas sobre o papel desempenhado por essas instituições:[66]

[65] Em 1918, foram 38 alunas matriculadas; em 1919, 30 e, em 1930, 62 (ESPÍRITO SANTO, 1918; 1919; 1930).
[66] A historiografia da educação aponta para a existência de escolas isoladas modelo em ao menos três outros estados: São Paulo, Alagoas e Paraná (BONATO, 2010; CARDOSO, 2013). A primeira instituição desse tipo foi criada em São Paulo, em 1908, e se expandiu por todo o Estado. Em 1913, já eram 14 escolas isoladas modelo, distribuídas em sete munícipios paulistas (CARDOSO, 2013). A de Alagoas, por sua vez, foi criada em 1911 e a do Paraná em 1921 (BONATO, 2010).

> Quando foram criadas as escolas isoladas modelo, a organização didática das escolas isoladas não se alterou significativamente. Isto porque as escolas isoladas modelo, embora mantivessem na mesma sala alunos de diferentes graus de adiantamento e um só professor, dispunham de um professor adjunto, de espaço adequado, dispunham de material e contavam com a assistência do diretor da escola normal à qual elas estavam anexas (CARDOSO, 2013, p. 231).

Como argumenta Alencar (2016), ao investir na projeção da escola ideal, o governo estadual acabava por negligenciar as escolas que existiam de fato. Como se sabe, as condições das escolas isoladas eram, em sua maioria, bastante distantes daquelas encontradas na Escola Isolada Modelo. O silêncio das fontes a respeito da Escola Isolada Modelo pode ser tomado, ainda, como indício de que o esperado papel modelar não se cumpriu. Ao que tudo indica, as medidas de modelização ficaram, mais uma vez, restritas aos aspectos formais, sem que houvesse mudanças significativas na prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As chamadas “escolas isoladas” emergiram no bojo das reformas educacionais empreendidas na Primeira República, as quais, com base no modelo escolar paulista, previam a expansão e a modernização do ensino primário por meio da implantação dos grupos escolares. Como argumentamos, a denominação “escola isolada” produziu uma nova condição simbólica para um antigo modelo: em oposição ao grupo escolar, posto como a expressão máxima da pedagogia moderna e do ideário republicano, as outrora escolas de primeiras letras passam a ser vistas como obsoletas, precárias e ineficientes - em síntese, uma herança imperial a ser superada.

Este estudo teve como foco a produção de “escolas isoladas” no Espírito Santo, *vis-à-vis* a emergência do primeiro grupo escolar, em 1908, no contexto da reforma liderada pelo educador paulista Carlos Alberto Gomes Cardim (1908-1909), responsável pela organização do ensino primário local. Interessou-nos compreender o processo de diferenciação do ensino primário capixaba e, de maneira específica, de que modo a condição de “isolamento” da antiga escola de primeiras letras interferiu na trajetória das escolas isoladas no Espírito Santo.

Ao contrário do que aconteceu em outros estados brasileiros, o surgimento da “escola isolada” na legislação capixaba ocorreu em contraponto ao estabelecimento da Escola Modelo e não após a implantação efetiva dos grupos escolares, sinalizando o caráter imediatista e prescritivo da Reforma Cardim. Com a criação do primeiro grupo escolar em 1908, meses após o estabelecimento da Escola Modelo, a euforia das autoridades se amplificou e instaurou-se um decreto suprimindo as escolas isoladas da Capital. Evidenciou-se, dessa forma, a força simbólica do grupo escolar e, ao mesmo tempo, o modo como a reforma educacional em curso pautava-se em uma tentativa de transplantação de um modelo escolar à revelia do que a realidade capixaba apresentava.

Como mencionado, o Espírito Santo, apesar dos ímpetos modernizadores de Jerônimo Monteiro, permanecia um estado com povoamento escasso e economia predominantemente agrícola. Mesmo com o projeto de urbanização empreendido no período, Vitória apresentava inúmeros lugarejos de difícil acesso e baixa densidade demográfica, tornando as escolas isoladas imprescindíveis. Além disso, este e outros estudos, como o de Simões e Salim (2012),

revelaram a fragilidade na implantação e no funcionamento do primeiro – e, por muitos anos, único – grupo escolar da cidade.

Diante desse quadro, a medida de supressão das escolas isoladas obviamente não vigorou. Pelo contrário: no cenário capixaba, o predomínio das escolas isoladas no conjunto da instrução pública primária durante o período estudado foi absoluto. Em 1916, oito anos após a reforma, o Estado contava com apenas dois grupos escolares, em contraposição às 210 instituições isoladas existentes. A historiografia da educação indica que a expectativa de progressiva substituição das escolas isoladas pelos grupos escolares não se concretizou em nenhuma região do País. Mesmo nos estados em que a expansão destes educandários ocorreu de maneira significativa, como São Paulo e Minas Gerais, as escolas isoladas exerceram papel central nos processos de escolarização, constituindo-se como as instituições responsáveis pela instrução primária nas regiões periféricas, rurais e interioranas.

Devido ao seu predomínio, torna-se necessário recordar que, sob a denominação genérica de "escolas isoladas", existiam experiências muito diversas de escolarização. O entrelaçamento de diferentes fatores – como localização, mobiliário e instalações adequadas, salários docentes, dentre outros – proporcionava maior aproximação ou distanciamento dessas instituições com o que estava proposto como o ideal de ensino moderno naquele momento. Enquanto as escolas urbanas de Vitória apresentavam condições físicas e materiais adequadas, nas instituições localizadas no interior as carências se multiplicavam: a ausência de material nessas escolas, bem como a precariedade das instalações, foi um ponto abordado constantemente tanto por inspetores como por governadores do Estado.

Nessa direção, destacamos que, embora pouco mencionada na documentação oficial, a classificação por entrâncias foi um dos principais elementos de diferenciação da instrução primária capixaba. Eram as entrâncias que determinavam o salário docente e a ajuda de custo para aluguel, influindo diretamente nas condições de trabalho dos professores e professoras das escolas primárias. Importante ressaltar que a classificação por entrâncias esteve vinculada à importância econômica, social e política das localidades – e menos em critérios geográficos. De modo geral, o investimento do governo estadual nas escolas primárias associava-se, por um lado, à "rota do progresso" traçada por Monteiro, favorecendo as localidades que de algum modo compunham seu plano de desenvolvimento do Estado e, por outro, às práticas políticas

que marcavam o cenário capixaba, baseadas no poderio das oligarquias rurais e no funcionamento do coronelismo.

Ao investigarmos quais eram as escolas isoladas localizadas em Vitória no período estudado, observamos que o reconhecimento das escolas como pertencentes à Capital vinculava-se à proximidade com o perímetro urbano, de modo que a escola isolada de Argolas, situada no município vizinho, figurava entre as escolas da Capital, enquanto as dos distritos de Queimado e Carapina, regiões predominantemente rurais, eram desconsideradas. Ou seja, assim como ocorria com as entrâncias, a determinação das escolas que integravam a Capital esteve mais assentada no reconhecimento social das localidades do que nos limites oficiais do município.

O estudo das escolas isoladas de Vitória, em diálogo com as produções de Gouvêa et al (2016) e Gil (2016), aponta para a necessidade de se considerar as distinções entre as instituições isoladas das áreas urbanas e das áreas rurais. Nesse sentido, como lacunas e indagações abertas para estudos futuros, destacamos que uma investigação com foco nas escolas isoladas classificadas como rurais poderia revelar variações importantes sobre as condições de implantação e funcionamento das instituições primárias no período estudado. Afinal, como recorda Revel (2010), quando se mudam as lentes, as realidades aparecem de forma diferente. Do mesmo modo, estudos com periodizações posteriores às desta pesquisa podem contribuir para ampliar a compreensão da trajetória das escolas isoladas capixabas. Torna-se possível indagar, por exemplo, como o movimento renovador proposto pela *escola activa* (1928-1930) foi absorvido nessas instituições ou, ainda, quais foram os impactos do movimento de expansão dos grupos escolares, ocorrido a partir de 1930, na trajetória das escolas isoladas.

Com relação às variações entre as instituições isoladas urbanas e as interioranas, observamos que, ao contrário do que ocorria com as escolas rurais e periféricas, as escolas isoladas urbanas de Vitória tinham o quadro docente composto por normalistas e ordenados que diferiam pouco daqueles pagos aos/às professores/as do grupo escolar. Observamos, ainda, que a reputação de profissionais menos qualificados para o exercício do magistério esteve associada aos professores de áreas rurais e não aos professores e professoras das escolas isoladas propriamente.

De modo geral, as condições de trabalho entre as escolas urbanas e o grupo escolar não se mostraram tão distantes, havendo similaridade no número de alunos/as matriculados/as, no

material escolar recebido e na infraestrutura dos edifícios. Quanto ao último aspecto, as escolas isoladas da Vila Rubim e de Argolas tiveram a construção de prédios próprios antes mesmo do grupo escolar, que sofreu com sucessivas adaptações e problemas estruturais até a construção de sua sede em 1926. Verificou-se, também, a circulação de professores entre as escolas isoladas citadas e o grupo escolar Gomes Cardim. Nas fendas dos documentos, foi possível entrever, portanto, tanto as fragilidades do grupo escolar Gomes Cardim como a qualificação de determinadas escolas isoladas da Capital.

Já os elementos que marcavam as diferenças entre os dois modelos se relacionavam, em sua maioria, às prescrições legais, ao *status* e à visibilidade que se conferia a cada instituição. Dentre as diferenças instituídas pela legislação, destacamos: a) o tempo de duração do curso primário - 3 anos para as escolas isoladas e 4 para os grupos escolares; b) os programas de ensino – os conteúdos previstos para as escolas isoladas assumiam uma função reprodutivista, constituindo-se como uma versão simplificada e reduzida do que estava proposto para os grupos escolares; c) o investimento no método intuitivo – a distribuição de determinados materiais, como as cartas de Parker, foi prevista apenas para os grupos escolares.

Com relação ao *status* e à visibilidade, tanto a imprensa local como os documentos oficiais davam destaque às instituições que se pretendiam modelares, isto é, a Escola Modelo e os grupos escolares. Embora representativas de um modelo que se buscava superar e, portanto, pouco evidenciadas, as escolas isoladas foram noticiadas quando davam mostras da aplicação das práticas pedagógicas modernas ou pela participação dos/as alunos/as em festas escolares, celebrações cívico-patrióticas e cerimônias políticas.

Observamos, contudo, que as escolas isoladas da Capital só integraram solenidades com maior importância social, como desfiles, celebrações cívicas e cerimônias de encerramento do ano letivo, quando em conjunto com a Escola Modelo e com o Grupo Escolar Gomes Cardim. Ainda assim, os alunos e alunas não costumavam participar dos espetáculos que compunham a programação desses eventos, frequentando-os apenas como espectadores. Com isso, criava-se uma cisão entre as crianças que encarnariam o futuro cidadão republicano, aptas a exercer a função do desfile, e as demais (BENCOSTTA, 2006).

Sobre as condições dos estudantes que frequentavam as escolas isoladas da Capital, as fontes indicaram que, mesmo com a criação da Caixa Escolar em 1915, a falta de recursos das famílias

para a compra do vestuário e dos materiais necessários para frequentar as instituições permanecia como um dos obstáculos de acesso e permanência. Os abaixo-assinados enviados pelos pais à Secretaria da Instrução indiciaram, também, a ausência de escolas e o funcionamento inadequado das instituições.

Quanto ao exercício da docência nas instituições isoladas de Vitória, destacamos a instabilidade no cargo e as arbitrárias normas de controle, aspectos que expunham os professores e professoras às práticas clientelistas e mandonistas que predominavam no cenário da política capixaba na Primeira República. Nesse sentido, lembramos que todos os funcionários do magistério público eram de livre nomeação e demissão pelo governo estadual. No caso do professorado de concurso, a vulnerabilidade era maior: para se tornarem titulados, precisavam apresentar bons serviços, obter bons termos de visita e boa classificação durante o período de cinco anos. Ainda assim, poderiam perder o direito à cadeira caso esta fosse suprimida ou transferida pelo presidente do Estado.

Observou-se, ainda, a tentativa de normatização da docência, tanto por meio do investimento em espaços de formação de professores/as como por medidas que visavam à vigilância do Estado sobre o trabalho docente, em especial pela via da regulação da moralidade e do civismo. Vale destacar que a normatização e a qualificação da docência se associavam à tentativa de "homogeneização" do ensino primário por meio do estabelecimento obrigatório do método intuitivo, carro-chefe da renovação educacional paulista importada para o Espírito Santo pelo técnico Gomes Cardim. Nesse contexto, diante do predomínio das escolas isoladas na cena educacional capixaba, criou-se a Escola Isolada Modelo em 1916. Da expectativa de supressão passa-se, então, à proposta de modelização e aperfeiçoamento das instituições isoladas capixabas. Ao que as fontes indicam, contudo, a medida ficou restrita aos aspectos formais, sem que houvesse mudanças significativas na prática.

Em suma, torna-se possível argumentar que a trajetória das escolas isoladas capixabas teve como marcas a ambiguidade e a debilidade das políticas educacionais no período. O projeto republicano de modernização da escola primária, expresso pela Reforma Cardim, esbarrou em entraves diversos de ordem econômica, social e cultural. Assim, ainda que postas como inferiores aos grupos escolares, as instituições isoladas foram reconhecidas como necessárias diante da impossibilidade de expansão da escola graduada e, por consequência, acabou-se investindo em sua qualificação por meio da criação de uma instituição-modelo. Mesmo com a

criação da Escola Isolada Modelo e com a absoluta predominância nos processos de escolarização capixabas, porém, as escolas isoladas permaneceram secundarizadas e invisibilizadas nos documentos oficiais e nos discursos em circulação na imprensa local.

Como argumentam Gouvêa et al (2016), ao priorizar um modelo de escola que pouco dialogava com as demandas da população – e, no caso capixaba, com as possibilidades do Estado – o projeto republicano para a instrução primária tornou ainda mais precários os outros modelos de organização da escola. No Espírito Santo, observamos que o apagamento das escolas isoladas buscava tornar visível um grupo escolar que, na prática, não cumpria o papel que lhe era atribuído discursivamente.

Esta investigação constituiu um primeiro movimento de aproximação com as escolas isoladas capixabas, com o objetivo de, para além dos binarismos instituídos, compreendê-las em suas singularidades. A partir das teorizações da micro-história, em especial as propostas por Carlo Ginzburg, procuramos analisar o processo de diferenciação do ensino primário como "[...] um conflito feito de desafios, empréstimos recíprocos" (GINZBURG, 2007, p. 9). Avesso a polarizações simplificadoras, Ginzburg nos provocou a buscar os desvios, as surpresas, as continuidades e descontinuidades que marcavam esse processo. Diante de um objeto de estudo duplamente marcado por apagamentos e leituras pelo déficit – considerando que o Espírito Santo também carregou historicamente o estigma do "atraso" – a atenção às entrelinhas, ao *hors-texte*, a leitura das fontes às avessas e busca por pistas, indícios e sinais foram contribuições especialmente relevantes.

Nesse movimento, recordamos da carta escrita pela escritora italiana Elena Ferrante em comemoração ao aniversário de sua editora:

> Em uma das várias casas em que morei quando garota, em todas as estações crescia uma muda de alcaparra na parede virada para leste. Era uma parede de pedra nua, cheia de fendas, e não havia semente que não encontrasse um pouquinho de terra. Mas aquela muda de alcaparra, mais do que as outras, crescia e florescia de maneira soberba e, ao mesmo tempo, com cores tão delicadas que ficou em minha mente uma imagem de força justa, de energia amena. O camponês que alugava a casa para nós ceifava as plantas todos os anos, mas era inútil. Quando resolveu embelezar a parede, espalhou uma camada uniforme de reboco com as próprias mãos e pintou-a de um azul-celeste insuportável. Esperei muito tempo, confiante, que as raízes da alcaparreira vencessem e, de repente, encrespassem a calma planície da parede.
>
> Hoje, enquanto busco um caminho para parabenizar minha editora, sinto que isso aconteceu. O reboco rachou, a alcaparreira voltou a explodir com os primeiros brotos.

> Por isso, espero que a Edizione e/o continue a **lutar contra o reboco, contra tudo aquilo que harmoniza através da eliminação**. **Que o faça desabrochando teimosamente, estação após estação, livros como flores de alcaparra**. (FERRANTE, 2017, p. 21, grifo nosso).

Se o conhecimento do passado é algo que se transforma e se aperfeiçoa constantemente (BLOCH, 2001), do mesmo modo que produções anteriores abriram caminhos para a realização deste estudo, esperamos que esta pesquisa, concebida a partir do local, contribua para a construção de narrativas da educação que persistem em desabrochar pelas fendas de tentativas de reboco homogeneizador da história.

7 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ingrid Regis de Freitas Schmitz. **Escolarização no norte do Espírito Santo início do Século XX:** das escolas isoladas aos grupos escolares. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba**: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845- 1920). 2018. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana Gonçalves Vidal (Org.). **Grupos escolares:** Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 - 1971), Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 299-321.

BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BEZERRA, Ariadny. **Supremo Escândalo**: o caso Joanna Passos e o exercício do magistério no Espírito Santo no início do século XX. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. **Divisão administrativa em 1911 da República dos Estados Unidos do Brazil.** Trabalho organisado na Primeira Secção da Directoria do Serviço de Estatística. Rio de Janeiro, Directoria do Serviço de Estatística, 1913.

BONATO, Elaine Maria. **A formação de professores para as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e a Avaliação de seu desempenho no Município de Dois Vizinhos no período de 1971 a 2008**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

CAMPOS, Karen Calegari Santos. **A educação do corpo no projeto republicano na cidade de Vitória (1908-1912)**. 2016. 214 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola**: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932.** 2013. 259 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2013.

CARDOSO, Maria Angélica. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 201 - 233.

CARLOS, Valter Natal Valim. **Ilustrações de cartilhas escolares na Primeira República (1889-1930)**: a historiografia da educação no espírito santo por entre traços e espaços em branco. 2015. 299 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARVALHO, Marcus Vinícius Corrêa. Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias. in: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Moderno, modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CARVALHO, Marta Maria de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria de. Prefácio. In: SOUZA, Rosa Fátima de. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **História da Escola Primária no Brasil:** investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. Sergipe: Edise, 2015. p. 4-8.

CARVALHO, Marta Maria de. Reformas da instrução pública. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza. **Da cadeira às carteiras escolares individuais**: entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária catarinense (1836- 1914). 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

COSTA, Cíntia Moreira da. **"O éden desejado e querido"**: história, fotografia e educação no Espírito Santo durante a Primeira República (1908 - 1912). 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

COSTA, Cíntia Moreira, FRANCO, Sebastião Pimentel. Quando "a mocidade alegre e prazenteira" festejava "a origem de nossa riqueza e o tesouro de nossa grandeza futura" – Dimensões da celebração da Festa das Árvores em Vitória (1909). In: SIMÕES, Regina Helena Silva, BERTO, Rosianny Campos, SALIM, Maria Alayde Alcântara. **Temas da história e da historiografia da educação no Espírito Santo**. Vitória: EDUFES, 2018. p. 64-77.

CUNHA, Tiago Donizette. **A atuação de professores primários no Vale do Paraíba paulista (1889-1920)**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, PUC, São Paulo, 2015.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 37, n. 3, p. 465-480, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO).

DUSSEL, Inés. **Cuando las apariencias no engañan**: Una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX - XX). ProPosições – Revista da Faculdade de Educação da Unicamp, v. 16, n.1 (46), jan./abr. 2005, p. 65-86.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Fazenda. **Jornalismo**. Disponível em: <http://www.sefaz.es.gov.br/painel/jornal13.htm>. Acesso em: 16 ago. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da História da Educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n.º 1, jan.-jun. 1998, p. 141-59.

FARIA FILHO. Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERRANTE, Elena. **Frantumaglia**: os caminhos de uma escritora. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

FERBER, Luiza Pinheiro. **"Um mal necessário"**: as escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina 1911-1928). 2015. 155f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2015.

FERNANDES, Aline de Medeiros. **A expansão das escolas unitárias primárias públicas norterio-grandenses (1835-1961).** 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. **Organização da instrução pública primária no Brasil**: impasses e desafios em São Paulo, no Paraná e no Rio Grande do Norte (1890-1930). 2013. 312 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FERREIRA, Viviane Lovatti (2000). **História dos Grupos Escolares no Espírito Santo**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação no Brasil – História e Historiografia, 1. Rio de Janeiro, CD Rom. Rio de Janeiro, UFRJ/Fórum de Ciência e Cultura.

GIL, Natália. "Pequenos focos de luz": as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 261-284, abr. 2016. Universidade Estadual de Maringá.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. Provas e possibilidades. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico, PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Difel, 1991.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. In: ARAÚJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara, São Paulo, Junqueira & Marin, 2012, p. 329-361.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de. Escolas isoladas e reunidas: a produção da invisibilidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 2, p.229-231, abr. 2016.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares et al. O projeto republicano de instrução e as escolas isoladas urbanas: entre a transitoriedade e a permanência (Belo Horizonte 1906-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.311-340, abr. 2016. Universidade Estadual de Maringá.

GRAZIOTTI, Marinete Simões. **Dever do estado e direito do cidadão**: as políticas públicas no governo varguista no Espírito Santo (1930 - 1945). 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Ufes, Vitória, 2006.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira**: Leituras. São Paulo: Thompson, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3 ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 133-162.

LOCATELLI, Andréa Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX**: arquitetura, memórias e história. 2012. 206 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

LOCATELLI, Andrea Brandão; BEZERRA, Ariadny; SIMÕES, Regina Helena Silva. Controle, regulação e resistência da profissão docente no Espírito Santo no início do século XX: a lição da professora Passos. In: VI Congresso Brasileiro de História Da Educação, 2011,

Vitória. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe6/ >. Acesso em: 20 mai. 2020.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

MEDEIROS, Daniel Amaro Cirino. **O Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá:** das escolas isoladas à escola idolatrada (1890 –1910). 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

NOVAES, Maria Anna Xavier Serra Carneiro de. **Mapeamento e análise de produções acadêmicas sobre os processos de escolarização ocorridos entre 1930 e 1960, tomando como fontes a Revista Brasileira de História da Educação e a Revista Brasileira de Educação**. 2011. Relatório Final de Pesquisa - Programa Institucional de Iniciação Científica. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

NOVAES, Maria Anna Xavier Serra Carneiro de. **Os espaços e tempos das práticas dos professores em formação nos grupos escolares do Espírito Santo no período de 1930 a 1960**. 2012. Relatório Final de Pesquisa - Programa Institucional de Iniciação Científica. Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

NOVAES, Maria Anna Xavier Serra Carneiro de. **Os grupos escolares no Espírito Santo:** "imagens" em circulação na revista Vida Capichaba (1930-1943). 2013. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Fundação Cultural do Espírito Santo, 1975.

PANIZZOLO, Claudia; BELO, Milena Domingos. Educar a infância para o futuro da nação: uma análise da série de leitura Puiggari-Barreto (1890-1920). **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 367-376, 24 ago. 2016. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos.

PAULILO, André Luiz, SILVA, José Claudio Sooma. (2012). Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. **Revista de Educação Pública**, 21(45), p. 127-143.

PUCHTA, Diogo Rodrigues; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Tempos e espaços de ginástica: sentidos e sensibilidades que se educam. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [S.L.], v. 25, p. 1-16, 9 dez. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

REIS, Rosinete Maria. **A escola isolada à meia-luz (1891/1927).** 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set. dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Das materialidades da escola**: O uniforme escolar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 575-588, jul./set. 2012, p. 575 - 588.

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. **A cidade republicana na belle époque capixaba**: espaço urbano, poder e sociedade. 2008. 211 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SALETTO, Nara; ACHIAMÉ, Fernando. Marcondes Alves de Sousa. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**, Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira republica/SOUSA,%20Marcondes%20Alves%20de.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2020.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SALIM, Maria Alayde Alcântara; MANSO, Márcia Helena Siervi. O cenário da política educacional no Espírito Santo durante a Primeira República. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p.22-42, jan.-jun. 2016.

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

SIMÕES, Regina Helena Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História e historiografia no pensamento de Carlo Ginzburg: tecendo diálogos com a pesquisa histórica em educação. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 25-38.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Em busca do futuro perdido? A pesquisa histórica como ferramenta para a problematização da profissão de professores no tempo. In: SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; MENDONÇA, A. W. P. C. (Org.). **História da Profissão docente no Brasil**. Vitória, EDUFES, 2011.

SIMÕES, Regina Helena Silva (Org.). Produção e uso das fontes: interdições, possibilidades e escolhas de historiadores/as da educação. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Invenções, tradições e escritas da História da Educação**. Vitória: Edufes, 2012. p. 215-235.

SIMÕES, Regina Helena Silva, SALIM, Maria Alayde Alcântara, TAVARES, Johelder Xavier. Formas de adoecimento de professores capixabas no Século XIX: diálogos com o passado no presente. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho, MARGOTO, Lilian. (Orgs). **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2008.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alayde Alcantara. A organização de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: um estudo sobre a reforma

Gomes Cardim (1908-1909). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 93-111, jan./jun. 2012.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alayde Alcântara. Conteúdos ensinados na Escola Normal do Espírito Santo no início do século XX: entre a formação geral e a formação pedagógica. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (Org.). **História da educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória / ES: Edufes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaro; VASCONCELOS, Flavia Nico. Urbanização da cidade e nova concepção portuária: a trajetória compartilhada pela cidade e porto de Vitória na construção do progresso e de identidades. In: III Congreso Latinoamericano de Historia Económica y XXIII Jornadas De Historia Económica, 2012, San Carlos de Bariloche. **Anais [...].** San Carlos de Bariloche: Asociación Argentina de Historia Economica, 2012. p. 1-26.

SOUZA, Rosa Fátima de. A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846 - 1904). **Revista Brasileira de História da Educação,** [s.l.], v. 16, n. 2, p.341-377, abr. 2016. Universidade Estadual de Maringá.

SOUZA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], v. 19, p.1-24, 2019. Universidade Estadual de Maringá.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educ. Pesqui.**. 1999, vol. 25, n. 2, p. 127-143.

SOUZA, Rosa Fátima; FARIA FILHO, Luciano Mendes. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O ensino intuitivo da Aritmética e as Cartas de Parker. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008, Aracaju: UFSE, 2008. v. 1.

VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira. **A invenção do coronel**: Ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro. Vitória: SPDC / UFES, 1995.

VIDA CAPICHABA. Edição Comemorativa. 2 ed. Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo: Vitória, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VIEIRA, Lívia Carolina. **Das Escolas Isoladas ao Grupo Escolar:** a instrução pública primária em Mariana - MG (1889-1915). 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FONTES

LEIS E DECRETOS:

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 108, de 4 de julho de 1908**. Crea a Escola Modelo annexa a Escola Normal deste Estado. Victoria: Diario da Manhã, 1908a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 137, de 25 de julho de 1908**. Classifica em tres categorias as escolas publicas de ensino primario do Estado e approva o programma das mesmas escolas. Victoria: Diario da Manhã. 1908b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 197, de 10 de outubro de 1908**. Supprime as escolas isoladas desta capital e dispensa os respectivos professores que não tenham sido aproveitados na nova organisação do ensino. Victoria: Diario da Manhã, 1908c.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº. 545, de 16 de novembro de 1908**. Dá nova organização à Instrução Pública Primária e Secundária. Victoria: Diario da Manhã, 1908d.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 230, de 3 de fevereiro de 1909**. Victoria: Diario da Manhã, 1909a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 438, de 19 de agosto de 1909**. Transforma em mixta a escola mascullina do Porto das Argolas e remove para ella a professora d. Osmedia Borges da Fonseca. Victoria: Diario da Manhã, 1909b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 642, de 21 de dezembro de 1909**. Crêa nesta capital annexa a Escola Normal uma esocla complementar e dá outras providencias sobre o ensino publico. Victoria: Diario da Manhã, 1909c.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 43, de 5 de março de 1910**. Dá regulamento aos diversos ramos da administração do Estado. Victoria: Diario da Manhã, 1910a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Projecto nº 28, de 20 de dezembro de 1916**. Victoria: Diario da Manhã, 1916a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº. 1904, de 5 de janeiro de 1917**. Victoria: Diario da Manhã, 1917a.

ESPÍRITO SANTO. **Projecto nº 17, de 21 de outubro de 1915**. Creada a Caixa Escolar. Victoria: Diario da Manhã, 1915a.

MENSAGENS E RELATÓRIOS DE GOVERNO:

ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Espírito-Santense em 24 de setembro de 1908 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Victoria: Papelaria e Typographia Nelson Costa, 1908e.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1909-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 14 de setembro de 1909 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo**. Victoria: Imprensa Official, 1909d.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo, pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Carlos A. Gomes Cardim em 28 de julho de 1909**. Victoria, Imprensa Official, 1909e.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Acta apresentada ao Exmo. Snr. Dr. Presidente do Estado Snr. Inspector Geral do Ensino Carlos Alberto Gomes Cardim na sessão de encerramento dos trabalhos do Congresso Pedagogico Espírito-Santense**. Victoria: Imprensa Official, 1909f.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 23 de setembro de 1910** [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria: Imprensa Estadual, 1910b.

ESPIRITO SANTO (Estado). Inspetor geral do Ensino (Oliveira). **Relatorio apresentado ao Exmo. Snr. Presidente do Estado Dr. Jeronymo de Souza Monteiro em 30 de julho de 1910 [por] Deocleciano Nunes de Oliveira, Inspector Geral do Ensino.** Victoria: Imprensa Estadual, 1910c.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 03 de outubro de 1911** [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria: Imprensa Estadual, 1911a.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1912-1916: Souza). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 08 de outubro de 1912** [por] Marcondes Alves de Souza, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria: Sociedade de Artes Graphicas de Victoria, 1912a.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro). **Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 23 de maio de 1912** [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria: Imprensa Official, 1913a.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1912-1916: Souza). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 22 de outubro de 1913** [por] Marcondes Alves de Souza, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria: Papelaria e Typographia Pimenta & Comp., 1913b.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1912-1916: Souza). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 08 de setembro de 1915** [por] Marcondes Alves de Souza, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria: Typographia do Diario da Manhã, 1915b.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1912-1916: Souza). **Relatorio sobre os negócios do Estado no período governamental de 1912 a 1916 enviado ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 22 de maio de 1916** [por] Marcondes Alves de Souza, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria: Typographia do Diario da Manhã, 1916.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1916-1920: Monteiro). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 13 de setembro de 1917** [por] Bernardino de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria, 1917b.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1920-1924: Gomes). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 31 de outubro de 1921** [por] Nestor Gomes, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria: Officinas da Imprensa Estadoal, 1921.

OFÍCIOS E REQUERIMENTOS:

ESPIRITO SANTO (Estado). **Requerimento enviado ao Inspetor Geral do Ensino com abaixo-assinado contra supressão da escola da Ilha das Caieiras**. Fundo de Educação do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa nº 28, 26 fev. 1909g.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Requerimento enviado ao Inspetor Geral do Ensino contendo o mapa escolar da escola mista de Figueira**. Fundo de Educação do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa nº 28, 1 dez. 1909h.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Requerimento enviado ao Inspetor Geral do Ensino pelo inspetor escolar Osório Paula Vianna**. Fundo de Educação do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa nº 28, 14 mar. 1910d.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Requerimento enviado ao Diretor da Instrução Pública pelo delegado literário de Cachoeiro de Itapemirim**. Fundo de Educação do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa nº 27, 13 fev. 1911b.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Requerimento enviado ao Inspetor Geral do Ensino com abaixo-assinado solicitando a criação de uma escola mista em Divisa**. Fundo de Educação do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa nº 30, 15 fev. 1911c.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Requerimento enviado ao Inspetor Geral do Ensino pelo professor Luiz Siqueira**. Fundo de Educação do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa nº 30, 16 mar. 1911d.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Requerimento enviado ao Presidente do Estado referente ao aluguel de uma casa para funcionamento da escola de Santo Antônio**. Fundo de Educação do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa nº 30A, 10 mar. 1912b.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Requerimento enviado ao Presidente do Estado referente ao aluguel de uma casa para funcionamento da escola de Santo Antônio**. Fundo de Educação do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa nº 30A, 5 out. 1912c.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Requerimento enviado ao Diretor da Instrução Pública pelo inspetor escolar Theophilo Paulino Silveira**. Fundo de Educação do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa nº 27, 10 dez. 1912d.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Inquérito administrativo.** Fundo de Educação do Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa nº 145, 3 out. 1917c.

OFFICIOS RECEBIDOS. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 1, 6 jun. 1908a.

OFFICIOS RECEBIDOS. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 1, 22 jul. 1908b.

PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS:

AVELLAR, L. de. **O povo se instrue**. Diário da Manhã, Victoria, p. 2, 20 out. 1908.

BATALHA, Olyntho Rodrigues. Quem deve ser suspenso ou demettido? **Estado do Espirito Santo**. Victoria, p. 3, 7 nov. 1908.

BRAGA, Belmir. As escolas de hoje. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 1, 28 ago. 1908.

CAIXAS ESCOLARES. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 1, 4 de out. 1916.

CARTEIRA SOCIAL. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 4, 2 set. 1919.

CARTEIRA SOCIAL. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 4, 21 mai. 1927.

CONGRESSO PEDAGOGICO. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 2, 3 de jun. 1909a.

CONGRESSO PEDAGOGICO. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 2, 9 de jun. 1909b.

DIÁRIO da Manhã, Victória, p. 1, 9 dez. de 1909.

DIÁRIO da Manhã. Victoria, p. 1, 4 de out. de 1908.

DIRECTORIA DA INSTRUCÇÃO publica primaria e secundaria. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 4, 6 nov. 1908.

EXPOSIÇÃO DE PRENDAS. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 2, 28 nov. 1909.

EXPOSIÇÃO. **Commercio do Espirito Santo**. Victoria, p. 2, 26 nov. 1909.

FESTA Á BANDEIRA. **Commercio do Espirito Santo**. Victoria, p. 1, 28 nov. 1908.

FESTA ESCOLAR. **Commercio do Espirito Santo**. Victoria, p. 1, 28 nov. 1908a.

FESTA ESCOLAR. **Commercio do Espirito Santo**. Victoria, p. 1, 30 nov. 1908b.

INSTRUCÇÃO PUBLICA. **Diário da Manhã**, Victoria, p. 1, 07 jul. 1908a.

INSTRUCÇÃO PUBLICA do Estado. **Diário da Manhã**, Victoria, p. 1, 03 jul. 1908b.

INSTRUCÇÃO PUBLICA. **Estado do Espirito Santo**, Victoria, p. 1, 21 ago. 1909.

JORNAL Official, Victória, p. 1, 30 mai. de 1906.

MATTOS, Carlos. A instrucção publica no Estado. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 2, 28 nov. 1908.

MONTEIRO, Jeronymo. Manifesto inaugural. **Diário da Manhã**, Victoria, p. 1, 11 jun. 1908.

NOSSA PRIMAZIA. **Commercio do Espirito Santo**. Victoria, p. 1, 16 de mai. 1910.

NOTAS E COTAS. **Estado do Espirito Santo**, Victoria, p. 1, 13 ago. 1909.

PELA INSTRUCÇÃO. **Estado do Espirito Santo**, Victoria, p. 1, 11 ago. 1909.

PELO ESTADO. **Estado do Espirito Santo**, Victoria, p. 2, 13 ago. 1909.

QUADRO da classificação do professorado publico do Estado do Espirito Santo. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 3, 03 dez. 1909.

SECRETARIA GERAL. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 1, 20 ago. 1908.

UMA CARTA. **Estado do Espirito Santo**, Victoria, p. 1, 23 nov. 1910.

VISITA à escola Modelo. **Diário da Manhã**, Victoria, p. 2, 14 abr. 1909.

VISITA PRESIDENCIAL. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 1, 22 de jul. 1917.

APÊNDICE A

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	RECORTE	TIPO	INSTITUIÇÃO	LÓCUS
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO EM OEIRAS – PIAUÍ	REIS, AMADA DE CÁSSIA CAMPOS	2006	1830-1950	D	UFPI	OEIRAS-PI
A EXPANSÃO DAS ESCOLAS UNITÁRIAS PRIMÁRIAS PÚBLICAS NORTERIO-GRANDENSES	FERNANDES, ALINE DE MEDEIROS	2018	1835-1961	D	UFRN	RIO GRANDE DO NORTE
OS CASTIGOS CORPORAIS COMO PRÁTICAS PUNITIVAS E DISCIPLINADORAS NAS ESCOLAS ISOLADAS DO PARANÁ	DALCIN, TALITA BANCK	2005	1857-1882	D	UFP	PARANÁ
OS SABERES ELEMENTARES MATEMÁTICOS NAS ESCOLAS ISOLADAS DE PORTO ALEGRE: AVALIAÇÕES, PROGRAMAS DE ENSINO E LIVROS ESCOLARES	EL HAWAT, JOSEANE LEONARDI CRAVEIRO	2015	1873-1919	D	UFRGS	PORTO ALEGRE-RS
DAS ESCOLAS ISOLADAS AO GRUPO ESCOLAR: A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MARIANA - MG	VIEIRA, LÍVIA CAROLINA	2011	1889-1915	D	UFSCAR	MARIANA-MG
A ATUAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO VALE DO PARAÍBA PAULISTA	CUNHA, TIAGO DONIZETTE	2015	1889-1920	D	PUC – SP	SÃO PAULO
O GRUPO ESCOLAR DR. JORGE TIBIRIÇÁ: DAS ESCOLAS ISOLADAS À ESCOLA IDOLATRADA	MEDEIROS, DANIEL AMARO CIRINO	2013	1890 –1910	D	USF	BRAGANÇA-SP
ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM UBERABA-MG NO CONTEXTO DA REPÚBLICA VELHA	CARVALHO, BRUNO BERNARDES	2017	1895 – 1917	D	UFU	UBERABA-MG
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DO MAGISTÉRIO: O ALVORECER DO SÉCULO XX NO CEARÁ	MORAES, ROSALINA ROCHA ARAUJO	2009	1905-1922	D	UECE	CEARÁ
ESCOLARIZAÇÃO NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO INÍCIO DO SÉCULO XX: DAS ESCOLAS ISOLADAS AOS GRUPOS ESCOLARES	ALENCAR, INGRID REGIS DE FREITAS SCHMITZ	2016	1908-1930	D	UFES	ESPÍRITO SANTO

“UM MAL NECESSÁRIO”: AS ESCOLAS ISOLADAS URBANAS NO PROJETO POLÍTICO REPUBLICANO (SANTA CATARINA, 1911-1928)	FERBER, LUIZA PINHEIRO	2015	1911-1928	D	UDESC	SANTA CATARINA
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO EM PRINCESA/PB: POLÍTICA E EDUCAÇÃO	ADVÍNCULA, CHARYA CHARLOTTE BEZERRA	2012	1920-1939	D	UFP	JOÃO PESSOA-PB
ESCOLA RURAL: TRILHAS CAMINHOS E TRANSPOR BARREIRAS NA EDUCAÇÃO	SILVA, MARINEIDE DE OLIVEIRA	2012	1927-1945	D	UFMT	MATO GROSSO
A ESCOLA NO TEMPO: A CONSTRUÇÃO DO TEMPO EM ESCOLAS ISOLADAS	ÁVILA, VIRGÍNIA PEREIRA DA SILVA	2008	1930-1940	D	UDESC	FLORIANÓPOLIS
A ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA EM CHAPECÓ: NACIONALIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO ENTRE O RURAL E O URBANO	MODESTI, TATIANE	2011	1930-1945	D	UFSC	CHAPECÓ-SC
CLASSES DE APERFEIÇOAMENTO: ENSAIO DA ESCOLA ATIVA NO ENSINO PRIMÁRIO EM SERGIPE	FONTES, JULIANA SANTOS	2018	1932-1933	D	UFS	SERGIPE
A PRESENÇA DE LUIZ DAMASCO PENNA NA DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO DE SANTOS DO ESTADO DE SÃO PAULO	PASQUARELLI, SILVIO LUIZ SANTIAGO	2012	1932-1957	D	UNISANTOS	SÃO PAULO
A ESCOLA ISOLADA MODELO DE CAMPINAS (1937-1940) E A ESCOLA ESTADUAL MISTA DESDOBRADA VARGEM DO CEDRO (1933-1944): CULTURAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO COMPARADA	PHILIPPI, CAROLINA CECHELLA	2015	1933-1944	D	UEC	SÃO PAULO/SANTA CATARINA
DE TAMBORIL A ISAÍAS COELHO: A EDUCAÇÃO DOS MESTRES-ESCOLA AO GRUPO ESCOLAR	PINHEIRO, WELBERT FEITOSA	2007	1935-1970	D	UFPI	ISAÍAS COELHO-PI
DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA RURAL DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ – MT (1937-1945): DOS QUINTAIS AOS BANCOS ESCOLARES	CASTRO, THALITA PAVANI VARGAS	2018	1937-1945	D	UFMT	MATO GROSSO
TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS: MEMÓRIAS DO ENSINO RURAL EM NOVO HAMBURGO/RS	SOUZA, JOSÉ EDIMAR DE	2011	1940-2009	D	UNISINOS	NOVO HAMBURGO-RS

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NORMALISTAS NAS ESCOLAS ISOLADAS DA MICRORREGIÃO DE JACOBINA: MEMÓRIA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE	CUNHA, RÚBIA MARA DE SOUSA LAPA	2013	1945-1960	D	UNEB	JACOBINA-BA
O ENSINO DA LEITURA EM ESCOLAS ISOLADAS DE FLORIANÓPOLIS: ENTRE O PRESCRITO E O ENSINADO	BEIRITH, ÂNGELA	2009	1946-1956	D	UDESC	FLORIANÓPOLIS
DA ESCOLA ISOLADA AO GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON DE CAMPO MOURÃO, PR	RITT, CIBELE INTROVINI	2009	1947-1971	D	UEM	CAMPO MOURÃO-PR
DA ESCOLA ISOLADA AO GRUPO ESCOLAR: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA EM SARANDI-PR	BERTONHA, VITORINA CÂNDIDA CORRÊA	2010	1953-1981	D	UEM	SARANDI-PR
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE VOTORANTIM: DO APITO DA FÁBRICA À SINETA DA ESCOLA	DESSOTTI, ISABEL CRISTINA CAETANO	2007		D	UNISO	VOTORANTIM-SP
EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR: DE ESCOLAS ISOLADAS A ESCOLAS CONSOLIDADAS	TIBUCHESKI, JAQUELINE KUGLER	2011		D	UTP	ARAUCÁRIA-PR
DA ERA DAS CADEIRAS ISOLADAS À ERA DOS GRUPOS ESCOLARES NA PARAÍBA	PINHEIRO, ANTONIO CARLOS FERREIRA	2001	1849-1949	T	UNICAMP	PARAÍBA
O QUE ENSINAR NAS DIFERENTES ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS PAULISTAS: UM ESTUDO SOBRE OS PROGRAMAS DE ENSINO	SHIEH, CYNTHIA LUSHIUEN	2010	1887-1929	T	USP	SÃO PAULO
A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS NO MÉTODO DO ENSINO INTUITIVO E O CASO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ISOLADAS DE SÃO PAULO	ROZANTE, ELLEN LUCAS	2013	1889-1910	T	PUC – SP	SÃO PAULO
AS ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA NA CIDADE DE RIO CLARO - SÃO PAULO	ABREU, DANIELA CRISTINA LOPES	2013	1889-1920	T	USP	RIO CLARO-SP
REPÚBLICA E ESCOLA PRIMÁRIA: UMA COMPARAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE MARANHÃO, MINAS GERAIS E MATO GROSSO	BOTH, SÉRGIO JOSÉ	2013	1889-1930	T	UFU	MA, MG, MT

CIRCULAÇÃO DOS PROFESSORES DIPLOMADOS NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO PELA INSTRUÇÃO PÚBLICA	MENESES, MARCELO FIGUEIREDO	2012	1890-1910	T	USP	SÃO PAULO
ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS EM SÃO PAULO, NO PARANÁ E NO RIO GRANDE DO NORTE	FERREIRA, ANA EMÍLIA CORDEIRO SOUTO	2013	1890–1930	T	UFU	SP, PR, RN
A ESCOLA ISOLADA À MEIA-LUZ	REIS, ROSINETE MARIA DOS	2011	1891-1927	T	USP	MATO GROSSO
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS ESCOLAS ISOLADAS PAULISTAS: 1893 A 1932	CARDOSO, MARIA ANGELICA	2013	1893-1932	T	UNICAMP	SÃO PAULO
AS CASAS DE ENSINO NO MARANHÃO: UM ESTUDO DE SUA REPRESENTAÇÃO NO PERÍODO REPUBLICANO	SILVA, DIANA ROCHA DA SILVA	2017	1903-1912	T	UNESP	MARANHÃO
"A CÉLLULA VIVA DO BOM APPARELHO ESCOLAR": EXPANSÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS PELO ESTADO DE SÃO PAULO	ORIANI, ANGÉLICA PALL	2015	1917-1945	T	UNESP	SÃO PAULO
ENTRE QUESTÕES LINDEIRAS E A SUPERAÇÃO DE FRONTEIRAS: A ESCOLA COMPLEMENTAR EM PORTO UNIÃO (SC) E UNIÃO DA VITÓRIA (PR)	STENTZLER, MÁRCIA MARLENE	2015	1928-1938	T	UFPR	PORTO UNIÃO-SC, UNIÃO DA VITÓRIA-PR
NA CADÊNCIA DAS ÁGUAS, NO RITMO DA POLÍTICA: A ESCOLA PÚBLICA RURAL NO MUNICÍPIO DE POCONÉ - MT	ASSIS E SILVA, LUCIANA VICÊNCIA DO CARMO	2018	1930-1945	T	UFMT	POCONÉ-MT
AS ESCOLAS ISOLADAS: PRÁTICAS E CULTURAS ESCOLARES NO MEIO RURAL DE LOMBA GRANDE/RS	SOUZA, JOSÉ EDIMAR DE	2015	1940-1952	T	UNISINOS	LOMBA GRANDE-RS

APÊNDICE B

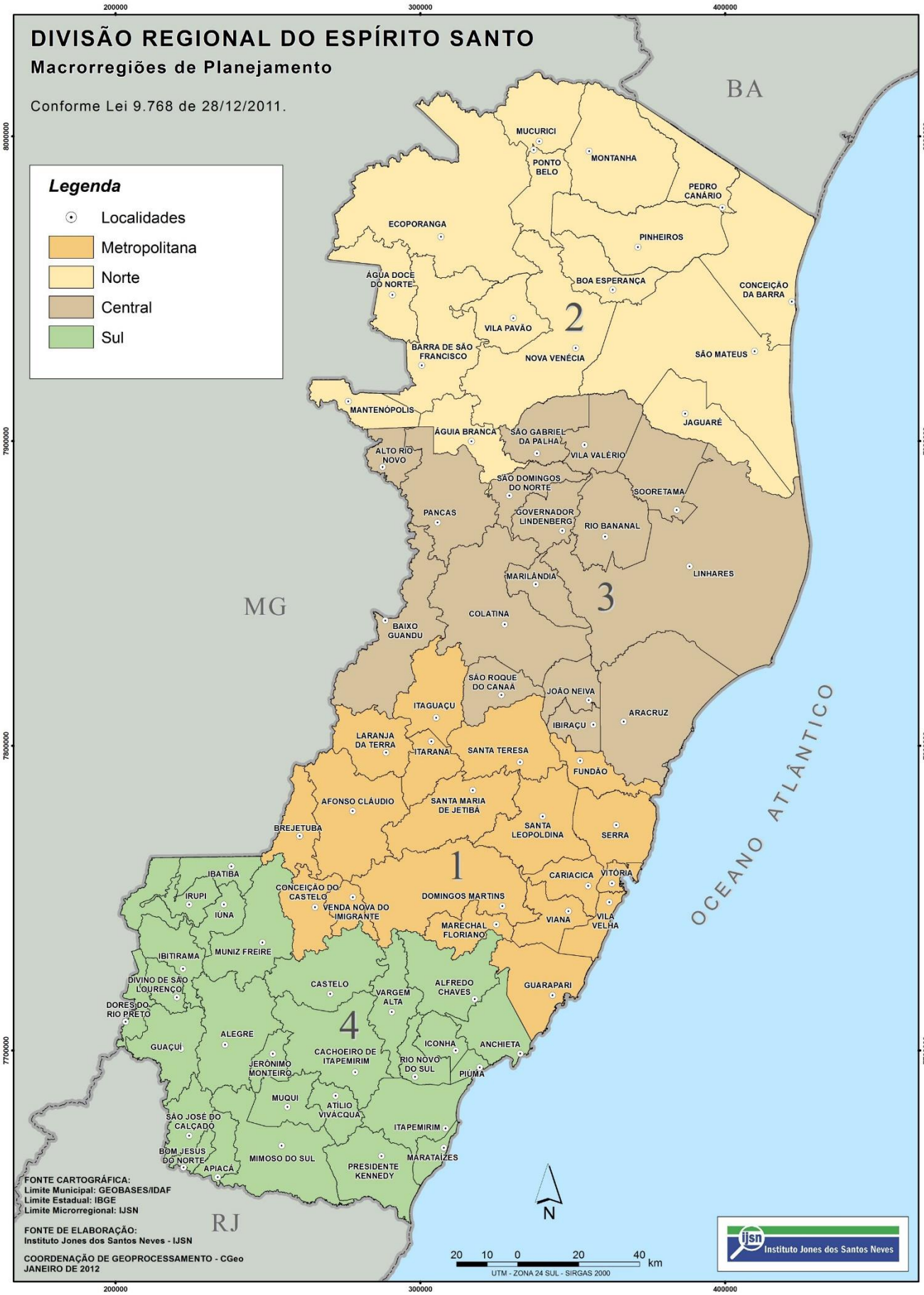
TÍTULO	AUTOR/A	PERIÓDICO
A SAÚDE ENTRE A LEI E O COSTUME NA ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE, FINAL DOS ANOS 1910	LIANE MARIA BERTUCCI	EDUCAR EM REVISTA
MEMÓRIAS DE DOCENTES LEIGAS QUE ATUARAM NO ENSINO RURAL DA REGIÃO COLONIAL ITALIANA, RIO GRANDE DO SUL (1930 - 1950)	TERCIANE ÂNGELA LUCHESE; LUCIANE SGARBI GRAZZIOTIN	EDUCAÇÃO E PESQUISA
MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA ISOLADA RURAL - ESTUDO DE UM LIVRO DE VISITAS (1928-1948)	ANTONIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
MOVIMENTO DE EXPANSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA PELO ESTADO DE SP (1917-1945)	ANGÉLICA PALL ORIANI	PROPOSIÇÕES
O ESPÍRITO DE HORROR À VIDA EDUCATIVA NOS CAMPOS - A EDUCAÇÃO RURAL PAULISTA NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940	MACIONIRO CELESTE FILHO	REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO/ASPHE
TÊMPERA FORTE E COMPLETO DESPRENDIMENTO - HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS DOCENTES NO SERTÃO PAULISTA (1932-1960)	JORGE LUÍS MAZZEO MARIANO; ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO	REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO/ASPHE
TRAJETÓRIA, DOCÊNCIA E MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA - FRAGMENTOS DO ENSINO RURAL EM NOVO HAMBURGO-RS/1940-1969	JOSÉ EDIMAR DE SOUZA	REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA
UM DIA DE EXAME FINAL - PRÁTICAS AVALIATIVAS EM UMA ESCOLA ISOLADA RURAL - NOVO HAMBURGO/RS (1953-1971)	JOSÉ EDIMAR DE SOUZA; LUCIANE SGARBI SANTOS GRAZZIOTIN	REVISTA HISTEDBR
AS ESCOLAS ISOLADAS DE FLORIANÓPOLIS NO CONTEXTO DA REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO (1946-1956)	ÂNGELA BEIRITH	REVISTA LINHAS

DA ESCOLA ISOLADA MISTA DA VILA DO ESPÍRITO SANTO DO CURIPI À ESCOLA DIFERENCIADA ENTRE OS KARIPUNA: ENTRELAÇAMENTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	EDSON MACHADO DE BRITO	REVISTA HISTÓRIA HOJE
UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMUM: ESCOLA ISOLADA E ESCOLA PRIVADA DE ARAPIRACA NA DÉCADA DE 1950	MARIA APARECIDA DE FARIAS	REVISTA CRÍTICA HISTÓRICA
ESCOLAS ISOLADAS PAULISTAS: UM MODELO DESAJUSTADO?	MARIA ANGÉLICA CARDOSO	REVISTA LINHAS
“PEQUENOS FOCOS DE LUZ”: AS ESCOLAS ISOLADAS NO PERÍODO DE IMPLANTAÇÃO DO MODELO ESCOLAR SERIADO NO RIO GRANDE DO SUL	NATÁLIA GIL	REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
A CONFIGURAÇÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS NO ESTADO DE SÃO PAULO (1846 – 1904)	ROSA FÁTIMA DE SOUZA	REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
O PROJETO REPUBLICANO DE INSTRUÇÃO E AS ESCOLAS ISOLADAS URBANAS: ENTRE A TRANSITORIEDADE E A PERMANÊNCIA (BELO HORIZONTE 1906-1927)	MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVÊA; BRUNA AFONSO; ELLEN ROSE FIGUEIREDO; PRISCILA BAHIENSE NOGUEIRA	REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAS ISOLADAS E PRÁTICAS DE SERIAÇÃO: EXPERIÊNCIAS HÍBRIDAS (1929-1949)	AMALIA DIAS	REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

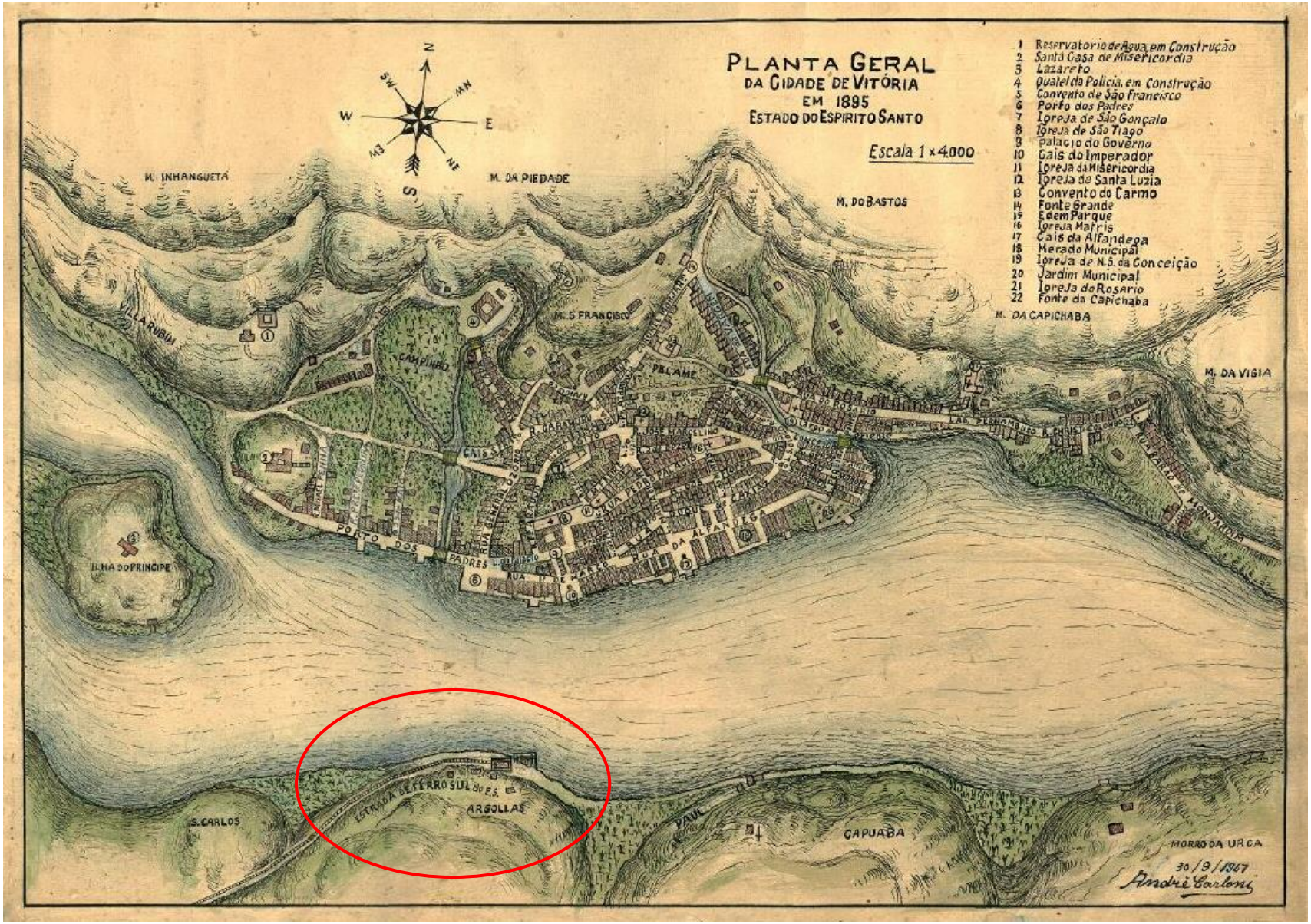
APÊNDICE C

CAIXA	CONTEÚDO	PERÍODO
9	Ofícios recebidos pelo Diretor da Instrução Pública e pelo Inspetor Geral do Ensino	1901 - 1913
27	Requerimentos recebidos pelo Diretor da Instrução Pública e pelo Diretor das Escolas Normais	1908
28	Requerimentos recebidos pelo Inspetor Geral do Ensino, Delegado Literário, Presidente do Estado, Diretor das Escolas Normal e Modelo	1909
29	Requerimentos recebidos pelo Diretor da Instrução Pública, Inspetor Geral do Ensino e Diretor do Ensino	1910
30A	Requerimentos recebidos pelo Presidente do Estado, Diretor da Instrução Pública, Delegado Literário, Inspetor Geral do Ensino e Diretor das Escolas Normais e Anexas	1910 - 1911 / 1914
30B	Requerimentos recebidos pelo Presidente do Estado, Diretor da Instrução Pública do Estado do Espírito Santo, Delegado Literário, Inspetor Geral do Ensino, Diretor das Escolas Normais e Anexas	1912 - 1913
31	Requerimentos recebidos pelo Presidente do Estado, Diretor Geral do Ensino Público e Diretor da Escola Normal	1914 - 1915
32	Requerimentos recebidos pelo Presidente do Estado, Diretor do Ensino, Delegado Literário e Inspetor Geral do Ensino	1916 - 1917
138	Livro de termo de posse dos professores	1908 - 1909
143	Termos de visitas de Inspetores Escolares	1913 - 1935
145	Inquéritos Administrativos de Inspetores e Diretores Escolares	1909 - 1937
151	Certificados de 3º e 4º anos primários de diversas escolas	1910 - 1918

APÊNDICE D


DIVISÃO REGIONAL DO ESPÍRITO SANTO
Macrorregiões de Planejamento
Conforme Lei 9.768 de 28/12/2011.
Legenda
Localidades
Metropolitana
Norte
Central
Sul
BA
MG
RJ
OCEANO ATLÂNTICO
1
2
3
4
MUCURICI
PONTO BELO
MONTANHA
PEDRO CANÁRIO
ECOPORANGA
PINHEIROS
ÁGUA DOCE DO NORTE
BOA ESPERANÇA
CONCEIÇÃO DA BARRA
VILA PAVÃO
BARRA DE SÃO FRANCISCO
NOVA VENÉCIA
SÃO MATEUS
MANTENÓPOLIS
JAGUARÉ
ÁGUIA BRANCA
SÃO GABRIEL DA PALHA
ALTO RIO NOVO
VILA VALÉRIO
SÃO DOMINGOS DO NORTE
SOORETAMA
PANCAS
GOVERNADOR LINDENBERG
RIO BANANAL
LINHARES
MARILÂNDIA
COLATINA
BAIXO GUANDU
SÃO ROQUE DO CANAÃ
JOÃO NEIVA
ITAGUAÇU
ARACRUZ
IBIRAÇU
LARANJA DA TERRA
ITARANA
SANTA TERESA
FUNDÃO
AFONSO CLÁUDIO
SANTA MARIA DE JETIBÁ
BREJETUBA
SANTA LEOPOLDINA
SERRA
IBATIBA
CARIACICA
VITÓRIA
IRUPI
CONCEIÇÃO DO CASTELO
DOMINGOS MARTINS
IÚNA
VENDA NOVA DO IMIGRANTE
VIANA
VILA VELHA
MARECHAL FLORIANO
IBITIRAMA
MUNIZ FREIRE
DIVINO DE SÃO LOURENÇO
CASTELO
ALFREDO CHAVES
GUARAPARI
VARGEM ALTA
DORES DO RIO PRETO
ALEGRE
GUAÇUÍ
ICONHA
ANCHIETA
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM
JERÔNIMO MONTEIRO
RIO NOVO DO SUL
PIÚMA
MUQUI
ATÍLIO VIVÁCQUA
SÃO JOSÉ DO CALÇADO
ITAPEMIRIM
BOM JESUS DO NORTE
MIMOSO DO SUL
MARATAÍZES
APIACÁ
PRESIDENTE KENNEDY
FONTE CARTOGRÁFICA:
Limite Municipal: GEOBASES/IDAF
Limite Estadual: IBGE
Limite Microrregional: IJSN
FONTE DE ELABORAÇÃO:
Instituto Jones dos Santos Neves - IJSN
COORDENAÇÃO DE GEOPROCESSAMENTO - CGeo
JANEIRO DE 2012
N
20 10 0 20 40 km
UTM - ZONA 24 SUL - SIRGAS 2000
Instituto Jones dos Santos Neves
200000
300000
400000
8000000
7900000
7800000
7700000

APÊNDICE E


PLANTA GERAL
DA CIDADE DE VITÓRIA
EM 1895
ESTADO DO ESPIRITO SANTO
Escala 1 × 4.000
1 Reservatorio de Agua em Construção
2 Santa Casa de Misericordia
3 Lazareto
4 Quartel da Policia, em Construção
5 Convento de São Francisco
6 Porto dos Padres
7 Igreja de São Gonçalo
8 Igreja de São Tiago
9 Palacio do Governo
10 Cais do Imperador
11 Igreja da Misericordia
12 Igreja de Santa Luzia
13 Convento do Carmo
14 Fonte Grande
15 Edem Parque
16 Igreja Matriz
17 Cais da Alfandega
18 Mercado Municipal
19 Igreja de N.S. da Conceição
20 Jardim Municipal
21 Igreja do Rosario
22 Fonte da Capichaba
M. INHANGUETÁ
M. DA PIEDADE
M. DO BASTOS
M. DA CAPICHABA
M. DA VIGIA
M. S. FRANCISCO
VILLA RUBIM
CAMPINHO
PELAME
CAIS
PORTO DOS PADRES
ILHA DO PRINCIPE
S. CARLOS
ESTRADA DE FERRO SUL DO E.S.
ARGOLLAS
PAUL
CAPUABA
MORRO DA URCA
30/9/1967
André Carloni