

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

BRUNA LIMA RAMOS

**A PEDAGOGIA CIENTÍFICA E ENSINO DOS SABERES ELEMENTARES
MATEMÁTICOS NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DOS
RELATÓRIOS DAS DELEGACIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO
(1930-1945).**

GUARULHOS

2016

BRUNA LIMA RAMOS

**A PEDAGOGIA CIENTÍFICA E ENSINO DOS SABERES ELEMENTARES
MATEMÁTICOS NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DOS
*RELATÓRIOS DAS DELEGACIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO
(1930-1945).***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente.

GUARULHOS

2016

Ramos, Bruna Lima.

A pedagogia científica e ensino dos saberes elementares matemáticos nos primeiros anos escolares: uma análise dos relatórios das delegacias regionais de ensino do estado de São Paulo (1930-1945). / Bruna Lima Ramos. – Guarulhos, 2016.

98 f. + Anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação de Educação e Saúde na Infância e Adolescência, 2016.

Orientador: Wagner Rodrigues Valente.

Título em inglês: The scientific pedagogy and knowledges elementary mathematical in the first school years: an analysis of the regional's reports of teaching of São Paulo (1930-1945).

1. Ensino primário. 2. Relatórios de Ensino. 3. Saberes elementares matemáticos. 4. Pedagogia Científica. 5. São Paulo. I. Título.

ERRATA

RAMOS, Bruna Lima. **A pedagogia científica e ensino dos saberes elementares matemáticos nos primeiros anos escolares: uma análise dos relatórios das delegacias regionais de ensino do estado de São Paulo (1930-1945)**. Guarulhos, 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016.

Página 7 – Agradecimentos, linha 9, onde se lê: À FAPESP, pela bolsa concedida e às pessoas que lá sempre me auxiliaram pelo *Converse com a FAPESP*, pois não foram poucas vezes que utilizei esse recurso e sempre fui atendida com muita atenção.

Leia-se: Ao apoio financeiro dado a esse projeto, através do processo nº 2014/21406-8, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Agradeço pela Bolsa de Mestrado (MS) concedida e às pessoas que lá sempre me auxiliaram pelo *Converse com a FAPESP*, pois não foram poucas vezes que utilizei esse recurso e sempre fui atendida com muita atenção.

BRUNA LIMA RAMOS

A PEDAGOGIA CIENTÍFICA E ENSINO DOS SABERES ELEMENTARES MATEMÁTICOS NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DAS DELEGACIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1930-1945).

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Ciências.

Orientador: Wagner Rodrigues Valente.

Aprovada em: 30 de junho de 2016.

Prof. Dr. Moysés Siqueira Gonçalves Filho
Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus
Departamento de Educação e Ciências Humanas

Profa. Dra. Luciane de Fatima Bertini
Universidade Federal de São Paulo, campus Diadema
Departamento de Ciências Exatas e da Terra

Profa. Dra. Marilena Aparecida de Souza Rosalen
Universidade Federal de São Paulo, campus Diadema
Departamento de Ciências Exatas e da Terra

Dedico à minha família, que por certo permanecerá presente por toda a minha vida:
pais, irmãos e Guilherme.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sobretudo a Deus por me dar força, saúde, ânimo e persistência nos momentos em que achei que não seria mais possível levar a bom termo esta pesquisa. A fé que me destes é para ti, Senhor.

Agradeço à minha família que esteve presente nos momentos bons e naqueles verdadeiramente desesperadores. A ela sou grata por suportar toda a crise de humor que existe quando se faz um mestrado: Dina e Carlos, meu pais, que além de aceitarem a minha condição de mestranda, me deram todo apoio emocional e financeiro para que tudo isso fosse possível. Gabriel, meu irmão mais novo, que às vezes tinha mais cabeça que eu, às vezes não... obrigada pelo apoio emocional, por dividir seu quarto por quatro anos comigo, pela companhia, por estar presente mesmo morando longe. Raquel e Wagner, irmã e cunhado que participaram dessa minha vida de escrita e trabalho árduo, obrigada pelas conversas, pelos conselhos, pelos brigadeiros, pelas visitas e pela presença. E ao meu namorado Guilherme, que mesmo em outro país durante uma parte desse mestrado, esteve presente diariamente na minha rotina, me dando apoio e me motivando. Você é um amigo-companheiro que eu quero para a vida toda. Amo todos vocês. Obrigada por todos os sinônimos de palavras que me foram sugeridos, pelas dicas, pelas conversas, pelas festas, pelas fotos, pelos almoços em família, pelos vinhos, pela convivência, pelo carinho e paciência que tiveram (e têm) comigo.

Agradeço também à toda minha família, em sentido mais amplo, que esteve próxima, dando apoio e incentivo: tios, tias, primos e avós. E aos amigos fora do mundo da pesquisa, que adquiri ao longo da vida, que estiveram juntos em passeios, viagens, jantares, almoços, churrascos, bares etc., sempre me ajudando a espalhar. Mas, especialmente às amigas que nunca estiveram ausentes: Dani e Bia.

Não teria ido tão longe, e conhecido tantos autores, leituras e pessoas sem os amigos e colegas do GHEMAT. Eles me ajudam a enfrentar as adversidades na pesquisa e na vida, e se tornaram amigos e conselheiros, que puxaram a minha orelha e cantaram vitória, companheiros de viagens de congressos, que tornaram as tardes/manhãs de quintas-feiras mais leves. Obrigada a cada um de vocês, de forma única e especial: Viviane, Martha, Marcos, Márcio, Andreia, Nara, Marcus, Gabriel, Dirce; e às amigas essenciais: Clecia, Claudia e Luciane.

Aos professores que me ensinaram muito, em vários momentos e em diversos lugares: Ivanete, Maria Cristina, David, e agradeço especialmente à professora Célia, que esteve presente no dia-a-dia, seja em São Paulo ou em Paris, que questionou meus textos, incentivou

debates, mandou notícias e reflexões, que acreditou e confiou em meu potencial e me ensinou muito nos seminários em grupo, pessoalmente ou via *e-mail*.

Agradeço à banca julgadora deste trabalho: professor Moysés Gonçalves Siqueira Filho – por estar presente desde o meu ingresso no mestrado e poder acompanhar o meu crescimento; professora Luciane de Fatima Bertini, por ter se tornado uma pesquisadora amiga, que me ajudou a configurar muitas ideias tanto para este, quanto para outros textos; e à Marilena A. Souza Rosalen, por ter sido a professora que me inspirou e me motivou a seguir na carreira acadêmica, desde o primeiro ano de graduação.

À FAPESP, pela bolsa concedida e às pessoas que lá sempre me auxiliaram pelo *Converse com a FAPESP*, pois não foram poucas vezes que utilizei esse recurso e sempre fui atendida com muita atenção. Ao CNPq, pela aprovação do projeto que se vincula a esta pesquisa.

À UNIFESP, como instituição, pelo ingresso e possibilidade do mestrado, aos técnicos, pois de uma forma ou de outra, me ajudaram em tudo que precisei, pessoalmente, por telefone ou e-mail, e aos professores, tanto do *campus* Guarulhos, como do *campus* Diadema, que se fizeram presentes, que me ensinaram mais e mais, que contribuíram muito com o meu aprendizado. A vocês, professores, eu sinto orgulho, e é por isso que tanta gente se inspira, e gostaria de se dedicar a esta profissão.

E agradeço ao idealizador dessa pesquisa, meu orientador professor Wagner Rodrigues Valente. Agradeço imensamente pela paciência, pelo apoio, pela honra e pelo aprendizado que tive sendo sua orientanda. Obrigada por me permitir ser monitora da disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Matemática, na Pedagogia; por me “ensinar” a fazer e-mails curtos e diretos, pelos títulos inusitados e extraordinários, pelas considerações brilhantes nos textos, pelos ensinamentos, pelos discursos – em grupo ou em palestras, pelo elementar *vs.* rudimentar, pelo “simbora”. Obrigada pela simpatia, pelo acolhimento no Grupo e pela confiança que depositou em mim durante todo esse percurso de mestrado. Que o doutorado venha em breve... eu não irei desistir. Você é um exemplo a ser seguido.

Enfim, que eu possa de alguma forma retribuir todo o carinho que vocês todos tiveram comigo nesta jornada.

*“Creio que a educação é o método fundamental do progresso e da reforma social.
E creio que todo professor deve dar-se conta da dignidade de sua profissão, de
que é um servidor social instituído para manter a boa ordem social e para
assegurar a regularidade do crescimento social.”*

J. Dewey, 1980.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado acadêmico teve por objetivo compreender as transformações que a Pedagogia Científica trouxe ao cotidiano escolar paulista. Tais mudanças foram estudadas considerando-se uma renovação pedagógica proposta ao período e os saberes elementares matemáticos nos primeiros anos escolares, os quais ocasionaram em uma nova *cultura escolar*, a partir da análise dos Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino de São Paulo. A questão que guiou o estudo foi: *quais representações foram construídas sobre o impacto da pedagogia científica relativamente aos saberes elementares matemáticos no curso primário paulista, analisadas nos Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo?* O período de 1930 a 1945 justifica-se pois é referente ao início da instituição dos relatórios de ensino no estado paulista, e a data final do relatório encontrado como fonte de pesquisa. Baseando-se nos conceitos da História Cultural, confrontamos as práticas de ensino representadas nesses documentos por meio das narrativas dos delegados de ensino. Desse modo, foi-nos possível elaborar uma narrativa histórica a partir das noções de *representação* e de *apropriação* por Roger Chartier (2002; 2009), de *cultura escolar* por Dominique Julia (2001) e de *estratégias* e *táticas* por Michel De Certeau (2014). A análise feita nos levou a crer que os relatórios possuíam uma escrita condizente com a renovação pedagógica proposta pela Pedagogia Científica, entretanto, as práticas lidas nas entrelinhas dos relatórios pareciam não estarem tão vinculadas ou satisfatórias como se pretendia a essa renovação; além disso, tem-se a matematização da pedagogia lida na utilização da estatística para a criação de dados escolares comparativos. Os relatos e discussões relativos aos saberes elementares matemáticos apareceram de forma modesta nesses documentos, considerando que os delegados de ensino não tinham uma *expertise* para elaborar cálculos estatísticos mais avançados, porém ainda assim foi possível analisá-los quanto às transformações que acarretaram em uma nova cultura escolar, no ensino primário paulista do período.

Palavras-chave: Ensino primário. Relatórios de Ensino. Saberes elementares matemáticos. Pedagogia Científica. São Paulo.

ABSTRACT

This academic master's research aimed to understand the changes that the Scientific Pedagogy brought to São Paulo daily school. Such changes were studied by taking into consideration the pedagogical renewal and elementary mathematical knowledge in the early school years, which results in a *school culture*, from the analysis of the Regional Reports of Sao Paulo State Education. The main question of the study was: what representations were built during the scientific pedagogy relating to the mathematical basic knowledge in the primary course of São Paulo, analyzed within Regional Reports of Sao Paulo State Education? The period 1930-1945 is justified because it refers to the beginning of the institution of education reports in Sao Paulo state, and the final date of the report found as a source of research. Based on the concepts of Cultural History, we confront teaching practices represented in these documents through the narratives of teaching delegates. We were able to develop a historical narrative the notions of *representation* and *appropriation* by Roger Chartier (2002, 2009), *school culture* by Dominique Julia (2001) and *strategies* and *tactics* by Michel de Certeau (2014). This analysis led us to believe that the reports had a consistent written with pedagogical renewal proposed by the Scientific Pedagogy, however, the practical read between the lines of reports did not seem to be as connected as intended to this renewal; furthermore, the mathematicization of pedagogy has been read in the teaching the use of statistics to create comparative school data. However, the reports and discussions relating to elementary mathematical knowledge appeared modestly in these documents. The reports and discussions relating to mathematical elementary knowledge appeared modestly in those documents, considering that teaching delegates had no *expertise* to develop more advanced statistical calculations, but it was still possible to analyze them as to the changes that resulted in a new *culture school*, Sao Paulo primary education period.

Keywords: Primary school. Teaching reports. Knowledges elementary mathematical. Scientific pedagogy. Sao Paulo.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Lourenço Filho e os testes ABC nos relatórios | 29 |
| Figura 2 – Capas de Relatórios de ensino | 33 |
| Figura 3 – Fala do Delegado Regional de Araraquara | 41 |
| Figura 4 – Mapa do estado de São Paulo e suas delegacias | 42 |
| Figura 5 – Conteúdos e temas abordados nos Relatórios de ensino | 43 |
| Figura 6 – Função da autonomia didática do professor | 52 |
| Figura 7 – Circular sobre a autonomia didática do professor | 54 |
| Figura 8 – Orientação aos professores | 56 |
| Figura 9 – Método de projetos e centro de interesse | 57 |
| Figura 10 – O uso de Cálculo como matéria eliminatória | 60 |
| Figura 11 – Reuniões pedagógicas | 62 |
| Figura 12 – Participação das crianças para solucionar os problemas com o cálculo | 65 |
| Figura 13 – Conteúdos da matéria Desenho | 66 |
| Figura 14 – Exemplo de prova mensal de cálculo | 71 |
| Figura 15 – Estatística presente no relatório de Casa Branca de 1938, a partir de comparações entre 1936 e 1938 | 73 |
| Figura A – Assinatura do delegado de ensino que redigiu o Relatório de Santa Cruz do Rio Pardo | 96 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Os diretores gerais de ensino de São Paulo e ano de vigência | 35 |
| Quadro 2 – A disseminação dos Relatórios no estado de São Paulo, entre 1930 e 1945, disponibilizados no Arquivo Público do Estado | 45 |
| Quadro 3 – Relatórios paulistas utilizados para a análise, com dados relativos à pedagogia científica e/ou saberes elementares matemáticos | 46 |
| Quadro A - Relação dos redatores dos Relatórios Regionais de Ensino Paulistas | 91 |
| Quadro B – Publicações do Relatórios de São Carlos | 96 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------------|
| <u>INTRODUÇÃO</u> | 15 |
| PRIMEIROS PASSOS: O INGRESSO E A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO | 15 |
| REVISÃO DA LITERATURA EM FACE À PROBLEMÁTICA | 18 |
| <u>1 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO TEMPO</u> | <u>22</u> |
| 1.1 O QUE DIZEM HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO SOBRE ALGUNS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS | 22 |
| 1.2 A PEDAGOGIA CIENTÍFICA E UMA NOVA CULTURA ESCOLAR | 26 |
| 1.2.1 COMO CARACTERIZAR A PEDAGOGIA CIENTÍFICA NO ÂMBITO DA ESCOLA NOVA? | 26 |
| 1.2.2 O PAPEL DE LOURENÇO FILHO, PRECURSOR DO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA | 28 |
| 1.2.3 OS RELATÓRIOS DE ENSINO COMO PRODUTO DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA | 30 |
| <u>2 OS RELATÓRIOS EM TEMPOS DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA</u> | <u>33</u> |
| 2.1 EXPLORANDO OS RELATÓRIOS DE ENSINO E AS FUNÇÕES DOS OFICIAIS PAULISTAS | 33 |
| 2.2 OS RELATÓRIOS E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES | 41 |
| <u>3 OS DELEGADOS DE ENSINO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA CIENTÍFICA</u> | <u>49</u> |
| 3.1 O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS RELATIVAMENTE À RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA? | 49 |
| 3.2 OS EXAMES FINAIS E OS TESTES ESCOLARES | 58 |
| <u>4 OS DELEGADOS ESCOLARES LENDO AS PRÁTICAS DO ENSINO DE MATEMÁTICA</u> | <u>63</u> |
| 4.1 IDEIAS QUE CIRCULAM, REPRESENTAÇÕES QUE SE FIXAM: TEMAS LIGADOS AO ENSINO DOS SABERES ELEMENTARES MATEMÁTICOS NOS RELATÓRIOS DE ENSINO | 63 |
| <u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u> | <u>75</u> |

**A LEITURA DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS: UMA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA
CIENTÍFICA NOS ENSINOS DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PAULISTAS, 1930-1945. 75**

REFERÊNCIAS 79

REFERÊNCIA DOS RELATÓRIOS 83

APÊNDICES 90

ANEXOS 98

INTRODUÇÃO

Primeiros passos: o ingresso e a aproximação com o objeto de estudo

O primeiro contato que tive com a história da educação matemática foi na disciplina de Práticas Pedagógicas na graduação, ministrada pela professora Maria Célia Leme da Silva. Nessa disciplina da turma de Licenciatura em Ciências, habilitação em Matemática, pude conhecer mais de perto algumas ferramentas para o ensino, como o *Geogebra*, e de vários textos sobre educação matemática com discussão dos mesmos em cada aula. Nas últimas aulas, recebemos um palestrante que falava sobre outros temas da Educação Matemática, mais especificamente, da história da educação matemática: Wagner Rodrigues Valente. Naquele momento, não podia imaginar que nossos caminhos se cruzariam futuramente. Aquela atividade ficou guardada na minha memória e na de meus colegas pelo resto dos outros três semestres finais de graduação.

Nessa mesma disciplina havia três mestrandos que auxiliavam a professora, e entre eles, alguém que foi fundamental para despertar o meu lado curioso pela história da educação matemática: Claudía Regina Boen Frizzarini. Foi a partir dela que conheci o Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), *campus* Guarulhos. Após terminar a graduação, prestei seleção para o mestrado nesse Programa. Muito surpresa, passei pelas três fases e chegou então a entrevista com os professores: Maria Célia Leme da Silva e Wagner Rodrigues Valente. Eu não os conhecia fora daquela disciplina, mas o meu sonho de ingressar no mestrado estava se concretizando. Ao sair o resultado no *site* do Programa, eu havia sido escolhida para ser mestranda sob orientação do professor Wagner.

Antes mesmo de iniciar o semestre, fui convidada a participar de uma semana de seminários, que contava com discussões de textos e apresentações dos projetos dos doutorandos e mestrandos. Era tudo novo para mim, então me foram sugeridos vários textos para que eu me aproximasse das leituras do grupo que eu havia ingressado. Assim, iniciando os estudos em agosto de 2014, já estava um pouco familiarizada com o assunto que eu iria investigar e, ao longo da pesquisa, cada vez mais eu sentia a necessidade de procurar leituras e autores que me auxiliassem na minha investigação. Hoje percebo que essa curiosidade não tem fim, e cada vez mais procuramos outras referências e mergulhamos cada vez mais nas articulações que a

história da educação matemática proporciona. São vários conceitos, inúmeras fontes, muitas pesquisas...

Dessa forma, percebi que a partir daquele momento eu era integrante de um grupo de pesquisa de história da educação matemática, que possuía uma vasta gama de trabalhos sobre a matemática nos anos iniciais escolares: o meu mestrado fazia parte das investigações do GHEMAT¹. De um modo geral, o estudo que comecei a desenvolver, estava atrelado a uma pesquisa de maior amplitude intitulada *A Pedagogia Científica e o ensino de matemática: um estudo das transformações da cultura escolar do curso primário, São Paulo, 1930-1960*, coordenada pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente, financiada pelo CNPq e organizada em três frentes de investigação, a saber:

- 1) *As referências internacionais, as transformações dos ensinamentos em face da pedagogia científica e o cálculo aritmético: um estudo dos documentos do acervo Édouard Claparède.*
- 2) *As revistas pedagógicas e as representações utilizadas para o convencimento dos professores a transformarem suas práticas pedagógicas em vista da pedagogia científica para o ensino de matemática nos primeiros anos escolares.*
- 3) *As representações da cultura escolar e o ensino do cálculo aritmético lidas nos relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo.*

Nesta perspectiva – e a partir daqui passo a utilizar o plural majestático – pretendemos contribuir com o desenvolvimento da terceira temática de investigação, enquanto que as outras duas temáticas já estão sendo elaboradas por outros pesquisadores do GHEMAT². O desdobramento desse projeto maior, a partir dos estudos dessas três subtemáticas, irá permitir um melhor entendimento dos processos e das dinâmicas de transformação da cultura escolar, em termos dos saberes elementares matemáticos no curso primário, na construção de representações elaboradas ao tempo do que denominamos pedagogia científica.

A pedagogia científica, sendo uma vertente da Escola Nova, se destacou no Brasil principalmente entre as décadas de 1920 a 1950, e foi considerada um *movimento renovador*

¹ Criado no ano 2000, o Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT) desenvolve projetos de pesquisas com objetivo de produzir história da educação matemática. O grupo está cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq e possui como coordenadores principais os professores Neuza Bertoni Pinto (PUC/PR) e Wagner Rodrigues Valente (UNIFESP/Campus Guarulhos). Dados disponíveis em <<http://www.unifesp.br/centros/ghemat/>>.

² Desse modo, tem-se a doutoranda Nara Vilma Lima Pinheiro investigando a temática com o uso das revistas pedagógicas e o Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente, coordenador do projeto, ocupando-se da análise das referências internacionais relacionadas ao cálculo aritmético no acervo de Claparède.

por Lourenço Filho (1930), pois estava baseada na psicologia experimental de base estatística e pressupunha, com os seus resultados, uma renovação escolar. Identificamos a menção a essa renovação em nossas fontes por meio de expressões como *renovação pedagógica* ou *renovação didática*. Assim sendo, temos o intuito de apresentar considerações sobre a pedagogia científica e sua presença nas escolas paulistas no ensino primário, no início do século XX, a partir da leitura e interpretação dos Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do estado de São Paulo. Em especial, buscaremos nesses documentos menção aos saberes elementares matemáticos.

Esses Relatórios foram elaborados, em sua maioria, pelos delegados regionais de ensino³ de cada município, por meio dos quais buscamos compreender as dinâmicas de funcionamento de uma instituição escolar, a fim de compreender o impacto que a pedagogia científica pode ter tido no ensino primário, sobretudo nos saberes elementares matemáticos. Desde logo, cabe salientar que entendemos por “saberes elementares matemáticos” aqueles relacionados a diferentes rubricas escolares presentes no curso primário, em meados do século XX, tais como Geometria, Formas, Aritmética, Desenho, Trabalhos Manuais⁴, entre outros.

Então, entendendo a pedagogia científica como um tempo em que novas referências foram colocadas para o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico referenciado na psicologia experimental⁵, com base de avaliação estatística, o estudo desenvolvido se preocupou com o impacto dessa modernização dos processos educativos presentes no cotidiano das instituições escolares paulistas, a partir da leitura e análise dos Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, escritos entre 1930 e 1945, considerando os

³ A partir de 1930, cada município paulista possuía uma Delegacia Regional de Ensino, que deveria, ao fim do ano letivo, emitir um documento oficial – um Relatório Regional de Ensino – à Diretoria Geral do Ensino, contendo um panorama geral das instituições escolares da região. Esses documentos eram elaborados pelos delegados regionais de ensino, a partir das anotações dos inspetores escolares que iam às instituições fazer a fiscalização. Em média, cada município possuía três inspetores escolares, e às vezes, estes possuíam auxiliar de inspeção. Pelo decreto n. 6.425, de 9 de maio de 1934, foram estabelecidos apenas cem inspetores para todo o estado de São Paulo, cuja distribuição deveria ser feita entre os 21 municípios (SÃO PAULO, 1934).

⁴ Cabe destacar que consideramos que há saberes elementares matemáticos em alguns conteúdos das matérias de Desenho e de Trabalhos Manuais, pois já há estudos insinuando tal presença. Entre outros, podemos citar como exemplo o trabalho realizado por Frizzarini (2014), que estudou os saberes geométricos nos programas de São Paulo, entre 1890 e 1950. Uma das conclusões dessa autora foi que se percebeu, no programa de 1925, que muitos dos conteúdos antes ensinados em Trabalhos Manuais passaram a incorporar a matéria de Formas. Frizzarini (2014, p. 95) também indica que os saberes geométricos são *compreendidos como todos os conceitos, definições, temas e propriedades relacionados à geometria*, e ressalta que dos programas analisados nessa dissertação, *destacam-se seis matérias que abordam saberes geométricos, sendo elas: Formas, Geometria, Modelagem, Trabalhos manuais, Desenho e Aritmética*. Para nós, esses saberes geométricos estão incluídos nos saberes elementares matemáticos.

⁵ A psicologia experimental de Lourenço Filho (1930) tinha como base os testes psicológicos e pedagógicos aplicados às crianças em fase escolar.

saberes elementares matemáticos. A escolha dessas décadas se justifica pois consideramos que esse foi o período de “nascimento, estabilização e refluxo da pedagogia científica”, segundo Valente (2014b, p.2). Cabe destacar, deste mesmo autor, que “trata-se de uma época em que foram introduzidas normativas e práticas que fazem parte até hoje da *cultura escolar*” (VALENTE, 2014b, p.3, grifos do autor).

Em face da problemática maior que trata de analisar como foram apropriadas as propostas de renovação pedagógica em tempos da pedagogia científica, cabe investigar os processos e dinâmicas que envolveram a matemática dos anos iniciais escolares. Assim sendo, esta pesquisa estabelece como questão norteadora a seguinte interrogação: quais *representações* foram construídas em tempos da pedagogia científica nos ensinamentos dos saberes elementares matemáticos no curso primário paulista, analisadas nos Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo?

Revisão da literatura em face à problemática

O Grupo de Pesquisa de História em Educação Matemática (GHEMAT), desde o ano 2000, organiza documentos e materiais com a finalidade de servirem como fontes para pesquisas em história da educação matemática. Recentemente, a fim de agrupar documentos importantes para pesquisas sobre a área, o GHEMAT, junto com a Universidade Federal de Santa Catarina (USFC), criaram um Repositório de Conteúdo Digital da História da Educação Matemática⁶, para reunir toda e qualquer documentação que poderá ser útil para futuros estudos nessa temática⁷.

No inventário de estudos e na revisão bibliográfica, feitos pelo coordenador do projeto maior percebemos que esse tempo, chamado *pedagogia científica*, tem sido investigado somente em termos de estudos amplos educacionais, como no trabalho do historiador Carlos Monarcha (2009). A busca feita por Valente (2014a, p.12), não encontrou estudos relativos à pedagogia científica que se aprofundassem na questão do ensino dos saberes elementares matemáticos nos anos iniciais escolares. Segundo Valente, (2014a, p.13) a relevância desse tema de estudo, para além de permitir um avanço no conhecimento histórico da educação

⁶ Tal repositório de conteúdo digital está disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>. Alguns estudos acerca desse Repositório podem ser mencionados, indicando sua importância para as pesquisas de história de educação matemática, como: Costa e Valente (2015) e Ramos, Frizzarini e Trindade (2016).

⁷ Essa documentação inclui, por exemplo, manuais de ensino, livros didáticos, revistas pedagógicas, documentos oficiais da legislação escolar e documentos de arquivos escolares – como os relatórios de inspetores; entre outros registros na íntegra ou partes relevantes às pesquisas relacionadas com história da educação matemática.

matemática, possibilita melhor compreender “a presença de elementos que fazem parte da educação matemática em tempos atuais”.

Alguns estudos realizados por pesquisadores do Grupo tiveram como tema a Escola Nova, e se abarcaram sobre a pedagogia científica, como foi o caso de Bassinello (2014), cuja finalidade foi investigar como o cotidiano escolar sofreu transformações a partir da introdução dos chamados *Testes ABC*, produto derivado dessa cientifização da pedagogia, na constituição das classes de ensino. Bassinello (2014) também procurou compreender a matematização da pedagogia⁸ e as transformações ocorridas no ensino de matemática nos anos iniciais, durante a época da pedagogia científica. Tem-se também uma outra pesquisa, a de Soares (2014), que se concentrou em analisar um livro de aritmética elaborado por Lourenço Filho, um dos maiores difusores dessa pedagogia científica no Brasil.

Na busca realizada por outros trabalhos relacionados ao tema de pedagogia científica, notamos uma carência de estudos sobre a penetração da pedagogia científica relativamente aos ensinos de matemática nos anos iniciais escolares, e também encontramos poucos trabalhos que utilizassem os Relatórios como fontes de pesquisa. Tal carência pode ser constatada nos inventários realizados em bases como no banco de teses e dissertações da USP (<http://www.theses.usp.br>), no qual foi possível encontrar apenas uma dissertação, apresentada por Shieh (2010) que tem como uma das palavras-chaves “relatórios de ensino”. Entretanto, sua pesquisa procurou analisar os programas de ensino paulista elaborados entre 1887 e 1929, e utilizou os relatórios de professores, de diretores e de inspetores escolares como fontes pois eles traziam referências sobre a questão dos programas de ensino entre 1890 e 1918. Sendo assim, a pesquisadora não utilizou os mesmos relatórios de ensino dos quais fazemos referência, apesar disso, o estudo contribuiu para compreender sobre o cenário paulista no período anterior à pedagogia científica.

Já no banco de teses e dissertações da CAPES⁹ (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), da UNICAMP (<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>), do CEMPEM

⁸ Compreende-se por *matematização da pedagogia* o período em que se constituem salas homogêneas, a partir da seleção dos alunos pelos testes, são elaborados testes pedagógicos a partir de testes psicológicos para avaliar o rendimento escolar e avalia-se os alunos através da standardização desses testes, conforme Bassinello (2014) e Valente (no prelo).

⁹ O banco de teses e dissertações da CAPES apenas disponibilizou estudos publicados entre os anos de 2011 e 2012. Mas, inventários realizados anteriormente a esta pesquisa pelo GHEMAT, no link antigo <<http://www.bce.unb.br/2013/11/banco-de-teses-da-capes/>> também constatou que não havia estudos relacionados à “relatórios da/de educação”, “relatórios regionais das delegacias regionais”, “relatórios de ensino” e “pedagogia científica”. Último acesso de verificação em 25 mai. 2016.

(<http://www.cempem.fe.unicamp.br/banteses/bancodt.htm>) e da FAPESP (<http://www.bv.fapesp.br/pt/>), nada foi encontrado relevante ao nosso tema de pesquisa¹⁰.

Há, no entanto, alguns artigos relacionados aos relatórios, mas sem a análise na perspectiva do impacto da pedagogia científica. Um autor que utiliza alguns Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino como fonte de estudo é o professor Macioniro Celeste Filho (2012; 2013; 2014). Em Celeste Filho (2012), o autor retrata a importância desses documentos para uso como fonte para estudo sobre a história da educação, mas dá maior enfoque às fontes visuais e utiliza 23 relatórios para esse trabalho. Em Celeste Filho (2013), o autor está interessado em analisar as bibliotecas pedagógicas que foram instauradas na década de 1930, junto da Escola Nova, e como elas poderiam orientar os intelectuais brasileiros através das leituras de formação, um dos documentos utilizados é o Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Bauru de 1933. E o artigo de Celeste Filho (2014) tem como objetivo apresentar a visão dos delegados de ensino de algumas cidades paulistas sobre a situação da educação rural em São Paulo, no período de 1930 a 1940.

Outra autora que também utiliza os Relatórios é a pesquisadora Rosa Fátima de Souza, na obra *Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo*. Nesse livro, Souza (2009) faz um panorama da história do ensino primário brasileiro, entre 1890 e 1976. Os Relatórios aparecem nesse texto com um intuito histórico mais amplo, e não em relação à pedagogia científica ou saberes matemáticos. A autora privilegia fotos dos prédios de grupos escolares e conta um pouco sobre a história do ensino primário de alguns municípios. Assim como os artigos de Celeste Filho, esse livro também contribuiu para entender as mudanças pedagógicas no período proposto.

Sendo assim, estruturada em quatro capítulos esta pesquisa tem a finalidade de apontar quais representações foram construídas sobre o impacto da pedagogia científica, também olhando para os saberes elementares matemáticos, no ensino primário paulista. Para tal, foi necessário no primeiro capítulo contextualizar alguns movimentos pedagógicos, como a pedagogia intuitiva e a Escola Nova. Vê-se que a pedagogia científica surgiu como uma das vertentes do movimento escolanovista. Além de explorar tal vertente articulando com o conceito de *cultura escolar* por Dominique Julia (2001), também são apresentados alguns ícones precursores do movimento escolanovista e defensores da pedagogia científica, como por exemplo, Lourenço Filho.

¹⁰ Os *sites* do CEMPEM e da FAPESP foram consultados em 19 de agosto de 2015, enquanto que os *sites* da USP e da UNICAMP foram consultados pela última vez para a verificação dessa informação em 25 de maio de 2016, com as palavras-chaves: “relatórios de ensino” e “pedagogia científica”.

No segundo capítulo apresentamos os relatórios utilizados na análise, as cidades paulistas que possuíam relatórios digitalizados em um sítio público (Arquivo Público de São Paulo), os quais tivemos acesso gratuitamente. Também, por meio do Código de Educação (SÃO PAULO, 1933), trouxemos as funções previstas por lei dos diretores gerais, dos delegados de ensino, dos inspetores escolares e dos auxiliares de inspeção. Neste momento lançamos mão dos conceitos de *estratégias* e *táticas*, que foram elaboradas pelo historiador Michel De Certeau (2014). Essas noções nos auxiliaram a compreender a relação entre os oficiais da época com as instituições escolares, bem como analisar as posturas tomadas por professores e os alunos.

O terceiro e o quarto capítulos foram produtos da análise feita com base nestes relatórios. Primeiramente apresentamos as *representações* e *apropriações* que os delegados de ensino faziam sobre a pedagogia científica nas escolas, mais especificamente sobre a renovação pedagógica proposta pelo período. E então no quarto capítulo, elaboramos conjecturas sobre as práticas no ensino da matemática, a partir de ideias que circulavam e representações que se fixavam durante a pedagogia científica.

Assim, concluímos, após a análise, que as ideias de uma pedagogia científica, que incluía os saberes elementares matemáticos, e propunha uma renovação pedagógica esteve presente nas escolas paulistas entre as décadas de 1930 e 1950, apesar da presença da matemática se fazer mais proeminente nos relatórios na referência aos dados estatísticos escolares. A análise feita ao longo dos capítulos constituiu um texto que se baseou nos fundamentos da história cultural, mobilizando os conceitos de *apropriação*, *representação*, *cultura escolar*, *estratégias* e *táticas*, durante a escrita e na análise dos relatórios.

1 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO TEMPO

1.1 O que dizem historiadores da educação sobre alguns movimentos pedagógicos

Desde a metade para o final do século XIX, algumas ideias para a renovação dos programas já circulavam, ou seja, havia uma vontade de uma reforma no ensino que visava uma escola diferente, a favor da sua universalização e que atendesse às demandas do desenvolvimento industrial da época e de urbanização.

No decorrer do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte do intenso debate sobre a questão política da educação popular e os meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola primária. Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A idéia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização. O fenômeno de âmbito mundial foi alimentado pela circulação de idéias e modelos gerados nos países ditos “civilizados” na época. Os mais variados temas da organização escolar tornaram-se objeto da reflexão política e pedagógica: métodos de ensino, a ampliação dos programas com a inclusão de novas disciplinas, livros e manuais didáticos, a classificação dos alunos, a distribuição dos conteúdos e do emprego do tempo, o mobiliário, materiais escolares, certificados de estudos, a arquitetura, a formação de professores, a disciplina escolar. Diversos meios possibilitaram a circulação dessas ideias e modelos: as Exposições Universais, os congressos de instrução, relatórios oficiais elaborados por ministros e inspetores do ensino, publicações de livros, artigos, jornais e revistas especializadas no campo educacional (SOUZA, 2000, p.11).

Sendo assim, essas ideias ao chegarem no Brasil, manifestaram-se a favor de uma reforma educacional. Talvez o principal responsável pela divulgação dessas ideias no Brasil, entre o final do século XIX e início do XX, tenha sido Rui Barbosa¹¹. Souza (2000) entende que o método intuitivo foi o principal elemento para despertar o desejo de renovação pedagógica, pois ele partia da observação, o que podia trazer familiaridade ao aluno.

O método *intuitivo*, conhecido também como *lições de coisas*, consistiu no núcleo principal da renovação pedagógica. Fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Fröebel, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Esse método racional fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a

¹¹ O baiano Rui Barbosa ficou muito conhecido no Brasil pois ele quem traduziu do inglês para o português o manual pedagógico de Norman Allinson Calkins, publicado em 1886. Segundo Oliveira (2013, p.76), era *esse manual, Primeiras Lições de Coisas, de Calkins, que direcionava pais e professores em “como” fazer uso dos princípios do método intuitivo para a instrução dos seus filhos e alunos, respectivamente.*

aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação (SOUZA, 2000, p.12, *grifos do autor*).

Ainda de acordo com a referida autora, o objetivo do método intuitivo de Pestalozzi¹² tinha por fim livrar o ensino da memorização, pois, “somente esse método poderia triunfar sobre o ensino verbalista, repetitivo, enraizado na memória e abstrações inúteis, praticado nas escolas de primeiras letras” (SOUZA, 2009, p.75). Para Valdamarin (2001), esse novo método de ensino “concreto, racional e ativo” pode ser definido como “lições de coisas” ou “ensino intuitivo”, em que se baseava em “observar” e “trabalhar”.

Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir (VALDEMARIN, 2001, p.158).

Para a educação brasileira, adotar o método do ensino intuitivo, ou lições de coisas, era segundo Valdamarin (2001, p.159) considerar as ideias advindas dos países estrangeiros, no que se refere à influência no modelo do exterior, além de tornar o modelo de educação condizente ao modelo político que pretendia se implantar no país. Essa renovação escolar serviria de base para transformar aspectos políticos, sociais e econômicos no final do Império.

De certa forma, “as *lições de coisas* possibilitaram” e “potencializaram a tradução do conhecimento científico em noções elementares para o uso nas escolas”, segundo Souza (2000, p.22, *grifos no original*). Em relação ao ensino de matemática, o método intuitivo como substituto da pedagogia tradicional, acrescentou à essa matéria apenas o método em si. Pois, sobressaíam novos métodos concretos das “operações escritas e o uso formal e metódico dos algarismos”, assim, com o método intuitivo o uso do cálculo mental foi reconhecido para resoluções de problemas, desde que fosse próximo da vida da criança, e para a geometria inseriu-se a taquimetria, conforme Souza (2000, p.19-20).

Esse currículo representou uma profunda transformação na cultura escolar, isto é, a substituição de uma escola fundamentada no ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina cristã, por uma escola pautada na educação

¹² O educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi defendia a ideia de que a educação para as crianças deveria ser baseada na “observação dos ritmos de capacidade do desenvolvimento mental dos alunos”, e denominou essa metodologia de ensino como método intuitivo, já que era fundamentada na intuição e na observação, conforme Oliveira (2013).

do corpo, na ciência, nos valores morais e cívicos e nos saberes instrumentais para o trabalho (SOUZA, 2000, p.25).

Ao que tudo indica, foi desta forma que o ensino intuitivo começou a ganhar espaço nas escolas brasileiras. O historiador Carlos Monarcha (2009, p.34) afirma que na Europa, “após inúmeras descontinuidades, a pedagogia clássica de fatura filosófica sofreu uma ruptura decisiva quando, ao final do século XIX, caiu sob o foco médico, biopsicológico, sociológico e estatístico”. No Brasil, nesse período, estava em voga a pedagogia moderna, na qual a pedagogia era considerada uma “arte de ensinar” e possuía como lema “imitar modelos”. Essa pedagogia moderna é compreendida por Valdemarin (2001) e por Souza (2000) como “ensino intuitivo”, “método intuitivo” ou “lições de coisas”.

Seguindo os estudos históricos da educação tem-se que, no início do século XX, o movimento da Escola Nova começa a se propagar, e segundo Carvalho (2000, p.111) “pretende subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos”. Esse movimento instaurou-se no Brasil a partir de várias contribuições e modelos do exterior. Além do mais, essa época seria fundamentada na psicologia experimental e comportamental. E é nesse momento que, de acordo com Monarcha (2009, p.33), nasce a “escola de massas e sua obrigatoriedade como questão de Estado” e surgem *saberes especializados*, que em resumo apontam para a ciência especializada da criança a partir de vários estudiosos, como Montessori, Claparède e Decroly¹³.

Dito melhor ainda, com essas aquisições valiosas no ativo da ciência consolidava-se um domínio disciplinar positivo e instrumental *centrado no estudo da infância*, para o qual convergiam disciplinas repentinamente dotadas de sentido educativo: medicina, antropometria, fisiologia, biologia, psicologia (normal e anormal), sociologia e estatística (MONARCHA, 2009, p.34, *grifos nossos*).

Então, na década de 1920 manifestou-se novamente a necessidade de reorganização nos programas – inclusive dos métodos de ensino e dos conteúdos escolares (VALENTE, 2014a). Após a Reforma de 1920, o movimento escolanovista começou a ter prestígio.

Ao assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública em 1920, [Sampaio] Dória, apoiado pelo governador Washington Luís, pôs em execução uma das mais polêmicas reformas educacionais realizadas no estado de São Paulo e no Brasil no início do século XX visando, claramente, à erradicação do analfabetismo infantil.

¹³ Montessori, Claparède, Decroly, cada um deles possuem uma série de estudos sobre os seus feitos, cada qual com a sua importância e relevância para o período. Conforme Monarcha (2009, p.33), esses saberes foram denominados de diversas formas, como, por exemplo, “pedagogia científica” por Montessori e “psicologia pedagógica” por Claparède.

Com tal finalidade, uma profunda reorganização do sistema de ensino público foi implementada abalando as bases sobre as quais se havia consolidado o sistema escolar paulista desde o início do período republicano (SOUZA, 2009, p.119).

Algumas das principais medidas da Reforma de 1920 foram: a “redução da obrigatoriedade e gratuidade da frequência escolar primária estipulando a obrigatoriedade de frequência para crianças de nove a dez anos”, “ênfase na nacionalização do ensino por meio à educação moral e cívica”, “introdução do escotismo e do orfeão escolar”, a “autonomia didática concedida aos professores” e a “reorganização do sistema de inspeção escolar mediante a criação das delegacias de ensino”, conforme Antunha (1976, *apud* Souza, 2009, p.120). Medidas essas que caracterizam o movimento escolanovista, como a renovação escolar, seja ela didática ou pedagógica.

No que concerne à organização pedagógica da escola primária, é preciso ver nas prescrições sobre os programas de ensino e nos exames as faces de uma mesma estratégia de modelação das práticas docentes e das condutas dos alunos. A seletividade do ensino (o sistema de exames e avaliações) foi um dos fatores determinantes na consagração de um modo de ensinar e aprender comumente utilizado nas escolas elementares ao longo do século XX (SOUZA, 2009, p.105).

O movimento da Escola Nova foi um período demarcado por grandes modificações na educação brasileira. Foi, sobretudo, um período de adaptações e de mudanças no ensino e no trabalho pedagógico. Um defensor e difusor desse movimento foi Lourenço Filho, que em 1930 publicou a primeira edição do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Nesse livro foram propostas ideias que caracterizavam uma renovação escolar, como uma nova organização das classes, a seriação do ensino por idade e pela capacidade de aprender, a avaliação através dos testes escolares, entre outras, que foram adotadas no estado de São Paulo. Neste período estava em voga o Programa de 1925 que permaneceu vigente até meados de 1933, quando então foi adotado o Programa Mínimo para o curso primário, em 1934¹⁴.

¹⁴ Segundo Frizzarini (2014, p.65), o Programa de 1925 “apropriou-se de elementos ditos escolanovistas, proporcionando um ensino mais ativo e espontâneo, mas se distanciou do caráter renovador ao apresentar-se rígido, no qual sua extensa gama de conteúdos encruaram as possibilidades de o professor intervir no ensino e estimular os interesses das crianças”. Segundo a mesma autora, o Programa Mínimo, adotado em São Paulo em 1934, sugerido pelo próprio Código de Educação que foi institucionalizado em 1933, tomou como referência o programa anterior, mas possuía menos descrição sobre como os conteúdos deveriam ser ministrados. Também sugeria um ensino globalizado, que os conteúdos fossem sistematizados através do método de projetos ou centros de interesse, e quando necessário, o professor deveria retomar o programa de 1925. Ambos os programas podem ser encontrados no Repositório Digital da História da Educação Matemática, acesso em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>.

O movimento escolanovista espalhou-se em muitas vertentes ao chegar às escolas brasileiras. A literatura foi abundante, com livros didáticos, manuais de orientação a professores, artigos em revistas pedagógicas etc. Desta forma, buscamos lançar uma luz na vertente, hoje conhecida como *pedagogia científica* no cotidiano das instituições escolares paulistas. As ideias adotadas pela pedagogia científica foram tão marcantes que podemos presenciar seus vestígios em práticas escolares até os dias de hoje.

1.2 A Pedagogia Científica e uma nova cultura escolar

De onde vêm, por exemplo, a convicção de muitos professores, de que classes homogêneas permitem que seja realizado um melhor trabalho pedagógico? Como entender a divisão, hoje naturalizada, de classificar alunos como fracos, médios e fortes? Ou a elaboração de questões de provas distribuídas nessa mesma escala de avaliação? Essas são algumas das *representações* construídas à época do impacto do movimento que ficou conhecido como *pedagogia científica*, presentes hoje no cotidiano das escolas, transformadas atualmente em interrogações de pesquisa. Uma pedagogia que se consolidou pela medida, pelos testes, pelos laboratórios onde vai estar presente a experimentação (VALENTE, 2014a, p.12, *grifos do autor*).

Perante ao cenário que pode ser comum aos dias de hoje, cabe entender o motivo da naturalização de alguns processos de ensino e práticas pedagógicas utilizados em salas de aula. Ao que nos parece, uma cultura permaneceu imbricada aos tempos em que a escola era vista como objeto de cientificidade, eis o porquê da importância de se compreender como se deu a pedagogia científica no país entre as décadas de 1920 a 1950, e quais os impactos que sua proposta de renovação causou nas instituições escolares, buscando uma análise pela via dos saberes elementares matemáticos.

1.2.1 Como caracterizar a pedagogia científica no âmbito da Escola Nova?

No início do século XX, segundo Monarcha (2009, p.32) *a cultura psicopedagógica nomeada vagamente de “educação nova” ou “escola ativa” ou ainda “escola nova” se fortaleceu como uma nova vaga pedagógica que substituiria os processos considerados não científicos por um novo modelo autorizado. Utilizaremos a denominação Escola Nova para referirmos a essa cultura que “armou-se com o rigor epistemológico próprio da ciência analítica, ou seja, observação dos fatos, manejo do método experimental, quantificação e generalização*

da experiência” (MONARCHA, 2009, p.32). Ainda para esse autor, essa “vaga inspiradora” se fez contrária à “escola tradicional” (2009, p.134), pois evoca um novo modelo de educação.

Dentro desse movimento escolanovista, nascem “saberes especializados”, entre eles a que chamamos de pedagogia científica, a qual emerge como uma vertente desse movimento e propicia novos métodos, que parecem estar presentes até hoje nas escolas. Em relação à matemática, a questão era como conseguir trocar a “organização lógica dos conteúdos matemáticos” pela sua “sistematização psicológica” (VALENTE, 2014a, p.16).

Nesse contexto surgem os testes – um dos elementos mais marcantes da pedagogia científica – pois permitiam classificar os alunos quanto à sua capacidade mental e poderiam ser usados para verificar o rendimento do ensino. A pedagogia científica era chamada por Lourenço Filho de “pedagogia experimental”, e era considerada um tempo em que novas referências surgiram para o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, com a aplicação dos testes psicológicos e pedagógicos, conforme defende o próprio Lourenço Filho (1930). Com o resultado desses testes, seria possível fazer uma avaliação estatística dos dados obtidos.

Lourenço Filho define dois tipos de testes: os psicológicos e os pedagógicos. Segundo esse autor, os *testes psicológicos* eram necessários, pois cada indivíduo apresentava uma personalidade especial, e eram assim definidos:

Pequenas provas, sob condições bem definidas, e cujos valores significativos só são fixados depois de investigações bio-estatísticas. Por elles não só se chega á organização racional de classes homogeneas, ao ensino selectivo e differenciado (ou <<sob medida>>, como lhe chamou CLAPARÈDE) mas ainda á classificação científica dos *anormaes de intelligencia*, á organização de classes ou escolar para os *super-normaes*, á orientação e selecção professional, à discriminação dos temperamentos e aptidões especiaes (LOURENÇO FILHO, 1930, p.16-17, *grifos no original*).

Esses testes permitiam ainda classificar os alunos quanto à sua capacidade mental em alunos fracos, médios ou fortes (VALENTE, 2014a). Alguns estudiosos ficaram mundialmente conhecidos principalmente por difundirem esse método dos testes psicológicos, como Alfred Binet, Théodore Simon e Édouard Claparède.

Lourenço Filho (1930, p.17) afirma que seguindo os mesmos processos científicos de organização dos testes psicológicos, ou seja, a partir da base estatística e da técnica de aplicação, havia os *testes pedagógicos* ou de *escolaridade*, para subsidiar a organização dos objetivos do trabalho propostos pelo professor.

Ao lado dos testes psicologicos, lança mão a pedagogia moderna dos *testes pedagogicos* ou de *escolaridade*. São meios igualmente simples, pelos quaes se pode verificar o andamento do ensino, e proceder-se assim á comparação

objectiva entre o trabalho de professores de duas classes, entre os de todas as classes de uma escola, das varias escolas de um districto, do de varios districtos de uma circumscripção. Taes meios vieram permitir a organização de normas de uma verdadeira *pedagogia experimental*, cujas conquistas são de alcance inestimavel para a economia da propria administração. Mas não são processos de ensino: *são meios de verificação* (LOURENÇO FILHO, 1930, p.17, *grifos no original*).

Esses testes de escolaridade foram muito utilizados nas escolas paulistas, como pudemos observar nos Relatórios. Tanto para a classificação, como para aprovação ou reprovação, esses testes eram utilizados para organizar as classes dos alunos, tornando-as homogêneas. Havia, inclusive, testes específicos para serem aplicados no ato da matrícula da criança que iria para o seu primeiro ano escolar, como o caso dos Testes ABC¹⁵. Lourenço Filho propôs muitas dessas mudanças, inclusive quando foi diretor de ensino, em 1931. E é por isso que, no Brasil, podemos dizer que ele foi o difusor do movimento da Escola Nova.

1.2.2 O papel de Lourenço Filho, precursor do movimento escolanovista

Alguns trabalhos já se dedicaram a discorrer sobre a biografia de Manoel Bergström Lourenço Filho, como o extenso estudo biobibliográfico organizado por Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho (2001), onde podemos localizar várias pesquisas sobre esse ilustre personagem e os seus atos na educação brasileira. Para esta pesquisa, nos interessa entender a importância desse homem para a evolução da pedagogia científica no Brasil.

Manoel Bergström Lourenço Filho (1897 – 1970) concluiu a Escola Normal Primária de Pirassununga, São Paulo, em 1914, e se formou na Faculdade de Direito de São Paulo em 1925. Em 1931, reorganizou a Diretoria Geral da Instrução Pública, a qual se tornou a Diretoria Geral do Ensino e entre suas atribuições compreendia o “Serviços de Assistência Técnica e Inspeção Escolar”. Publicou diversos livros e artigos, entre eles *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, que teve várias edições e se estabeleceu por muito tempo no contexto formativo escolar; *O Manifesto dos Pioneiros*; e *Testes ABC para verificação da maturidade da leitura e da escrita*¹⁶, que teve cerca de doze edições.

¹⁵ Segundo Bassinello (2014), os Testes ABC, de autoria de Lourenço Filho, foram muito utilizados no Brasil e também em diversos países europeus e americanos. Esses testes poderiam verificar o nível de maturidade (N.M.) da criança para o seu ingresso no curso primário. A formação das classes era feita através da quantidade de pontos obtidos nesse teste, ou seja, a criança era classificada conforme sua pontuação. De acordo com o tipo de classe – fraca, média ou forte – havia a reorganização dos conteúdos para cada classe, como itens a serem ensinados e avaliados (BASSINELLO, 2014).

¹⁶ Este livro foi traduzido para o inglês, francês e espanhol, e foi utilizado na Europa, EUA e América Latina, conforme Bassinello (2014).

Lourenço Filho foi de suma importância durante a época da pedagogia científica. Foi ele que no Brasil introduziu os testes pedagógicos e psicológicos nas escolas. Um dos testes escolares introduzidos por esse estudioso foram os Testes ABC:

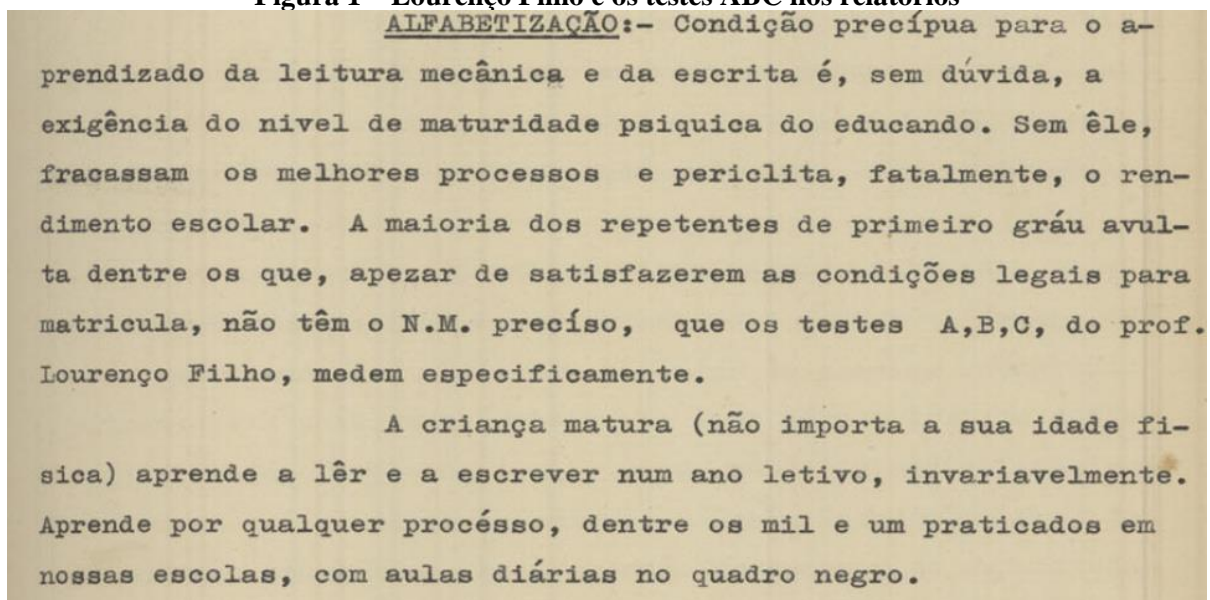
Visto que o conceito de renovação escolar foi considerado o símbolo da pedagogia nova, de forma marcante nas décadas de 1920 e 1930, o país introduziu o chamado “movimento dos testes” como um meio de amenizar os problemas do ensino na época. Neste contexto, os Testes ABC marcavam um novo tempo; uma nova fase na escolarização que se matematizava a partir do seu uso (BASSINELLO, 2014, p.54).

Esse “novo tempo” define-se pela renovação escolar, em que o uso dos testes escolares (como os Testes ABC) e os testes psicológicos estavam presentes no cotidiano escolar. Além disso, havia uma forma científica de examinar os dados. Mas Lourenço Filho não esteve sozinho nessa jornada, ele buscou ajuda em outros métodos, e dedicou sua vida a isso.

Em Soares (2014), uma pesquisa que é mais específica quanto à análise da aritmética de Lourenço Filho, emerge contribuições de como esse importante professor se apropriou de ideias de outros autores, como de Edward Lee Thorndike e de Oscar Thompson. Sendo assim, Lourenço Filho trouxe para a educação brasileira um novo conceito de ensinar, ou seja, a sua representação de como deveria ser a orientação do ensino.

Nos Relatórios, procuramos referências a este autor, a título de exemplo, temos o relatório de Botucatu de 1940, que cita que era baixo o Nível de Maturidade (N. M.) das crianças do 1º ano, como foram comprovados pelos Testes ABC.

Figura 1 – Lourenço Filho e os testes ABC nos relatórios



Fonte: GUELLI (1941)

Há ainda diversos autores que tratam de Lourenço Filho em seus estudos, pois são muitos os seus feitos no período em que esteve à frente da educação brasileira. Por isso, escolhemos por colocar nesta pesquisa apenas uma breve síntese desse autor. Cabe apenas assinalar que ele teve papel fundamental na reestruturação do ensino, ou seja, esteve à frente da renovação escolar proposta pela pedagogia científica.

Como já foi mencionado, Lourenço Filho foi quem criou a Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, e esteve em sua presidência por apenas um ano. O legado que ele deixou, e as instruções propostas foram imensas, e é sobre esse período que devemos nos preocupar.

1.2.3 Os relatórios de ensino como produto da pedagogia científica

Os relatórios de ensino são documentos elaborados em meio às orientações da pedagogia científica, a partir dos quais podemos analisar as dinâmicas de funcionamento de um ambiente escolar, ou seja, compreender uma cultura escolar. Por meio deles buscamos compreender como a pedagogia científica esteve presente nas escolas paulistas, no início do século XX, procurando observar também como se modificou o ensino dos saberes elementares matemáticos.

A inovação representada pelos grupos escolares significou uma transformação importante na organização e constituição dos sistemas estaduais de ensino público no país. Esse tipo de escola exigia altos investimentos, pois supunha a edificação ou arrendamento de espaços próprios e adequados, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático. A racionalidade e uniformidade permeavam todos os aspectos da ordenação escolar, desde o agrupamento homogêneo das crianças (alunos) em turmas mediante a classificação pelo grau de conhecimento consolidando a noção de classe e série, o estabelecimento de programas de ensino (distribuição ordenada das atividades e saberes escolares), a atribuição de cada classe a um professor, a adoção de uma estrutura burocrática hierarquizada – uma rede de poderes, de vigilância e de controle envolvendo professores, alunos, porteiros, serventes, inspetores, delegados, inspetores e diretores do ensino. Perpassava também a ordem disciplinar impingida aos alunos – asseio, ordem, obediência, prêmios e castigos (SOUZA, 2009, p.125).

À vista desses exemplos tomados por Souza (2009), o cenário paulista passava por uma renovação pedagógica, uma nova orientação escolar. E para que todas as instituições escolares seguissem pelo mesmo caminho, os relatórios de ensino estavam presentes para que houvesse fiscalização nos estabelecimentos.

O intuito foi avançar na compreensão do impacto que a chamada pedagogia científica causou nas escolas do estado de São Paulo, entre as décadas de 1930 e 1950, lançando o foco

de análise para a renovação pedagógica proposta e para algumas transformações recorrentes nos saberes elementares matemáticos, a partir do que pudemos encontrar nos *Relatórios*. Ao ler esses documentos, percebemos elementos que indicavam a presença da pedagogia científica no interior escolar. Com o avanço dessa pedagogia nas escolas, coube entender como a *cultura escolar* foi se transformando.

A partir dos estudos de Chervel (1990, p.43) de que a escola não tem apenas por finalidade “instruir as crianças e os adolescentes, mas também lhes dar uma cultura sólida” podemos caracterizar o cotidiano escolar em termos da existência de uma cultura que lhe é própria. O historiador Dominique Julia (2001) defende que a cultura escolar não pode ser explicada sem considerar as demais culturas que uma pessoa possui, como a cultura religiosa, política ou popular (JULIA, 2001, p.10), ou seja, devemos considerar que a criança possui uma vida de convivências e acontecimentos fora da escola, que não pode ser subestimada ou ignorada pelo professor e pela escola. E assim, sistematiza-se uma definição para *cultura escolar*:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10, *grifos do autor*).

Conforme Bassinello (2014, p.103), algumas das transformações da cultura escolar revelaram diversas dimensões por intermédio da *matematização da pedagogia*. Entre elas, que as políticas públicas implementaram a elaboração de Relatórios de ensino, os quais eram fundamentados na quantificação, para dar sentido ao trabalho educativo, bem como *atestar o bom funcionamento do sistema educacional*.

Para a abordagem das práticas escolares de outros tempos, a documentação que utilizamos para a análise foram os Relatórios de ensino das delegacias paulistas. Ao todo, foram encontrados sessenta e quatro relatórios disponibilizados no sítio do Arquivo Público do Estado de São Paulo, que abarcavam o período entre 1930 e 1945.

A análise possibilitou uma leitura crítica de cada documento, pois, se supostamente nesses quinze anos do período, todos os 21 municípios paulistas produziram pelo menos um Relatório de ensino à Diretoria Geral, a representatividade com a qual trabalhamos foi de 20% do total de relatórios publicados, já que teoricamente existiram 315 documentos desse tipo.

Cabe explorar mais tais relatórios de ensino, entender como eles foram elaborados, em que condições foram publicados e a quem se destinavam. Quais os interesses de uma escrita tão

detalhada e minuciosa sobre a região escolar paulista, e sobre cada instituição escolar em específico? É o que o retratamos no próximo capítulo.

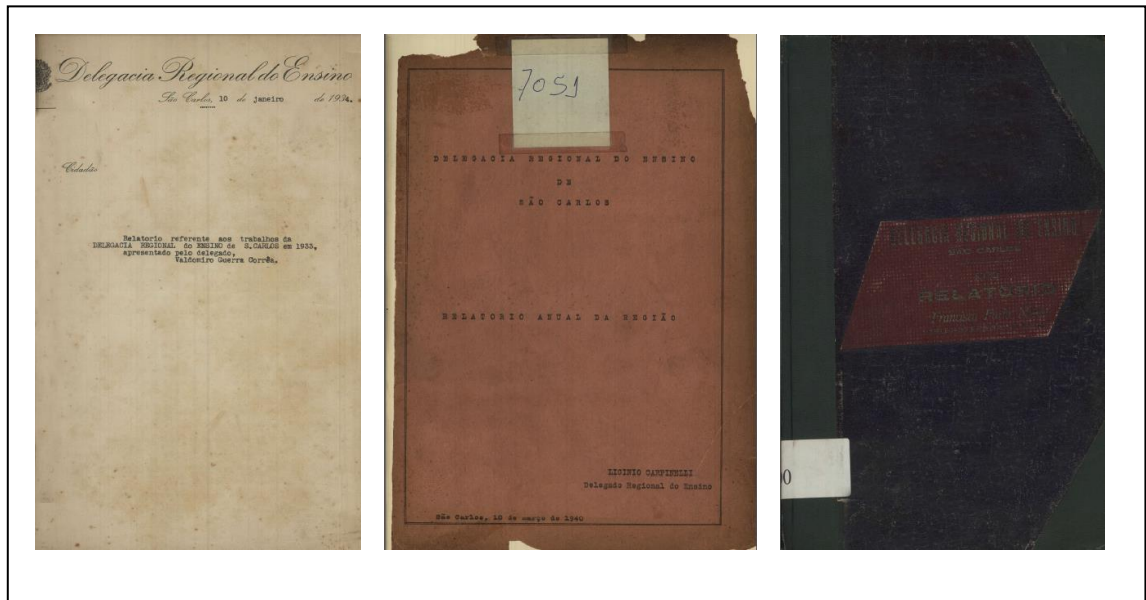
2 OS RELATÓRIOS EM TEMPOS DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA

2.1 Explorando os Relatórios de Ensino e as funções dos oficiais paulistas

Nesse capítulo iremos apresentar os Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino de São Paulo, que foram utilizados como fontes da pesquisa. A partir deles analisaremos as *representações* que emergem desses documentos, com auxílio de nosso ferramental teórico-metodológico, através de Roger Chartier (2002; 2009), articulando com as *apropriações* feitas por esses oficiais de ensino. Isto é, pretendemos produzir uma história com base nesses documentos.

Especificamente, buscamos indícios da pedagogia científica nas instituições escolares paulistas, a partir desses documentos, sob o olhar de como era tratado o ensino dos saberes elementares matemáticos. Os Relatórios utilizados, em sua maioria, foram elaborados por delegados regionais a partir dos escritos de inspetores escolares, arquivados entre 1930 e 1945, cuja guarda dos originais encontra-se no Arquivo Público do Estado de São Paulo¹⁷.

Figura 2 – Capas de Relatórios de Ensino



Fonte: < <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/> >

Sobre esses documentos, podemos dizer que após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, surgiram as Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo

¹⁷ Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/>.

(CELESTE FILHO, 2012). Tais órgãos, entre 1930 e 1940, foram responsáveis por elaborar documentos, como os relatórios das delegacias regionais de ensino. Segundo Celeste Filho (2012, p.73), podemos considerar esses relatórios como “fontes de pesquisa fundamentais para a história da educação paulista num dos momentos decisivos da institucionalização dos sistemas públicos de educação no Brasil”.

Em abril de 1933, foi instituído o Código de Educação do Estado de São Paulo pelo Decreto n. 5.884. Esse Código foi muito referenciado nos relatórios analisados, e foi a partir dele que pudemos compreender tarefas determinadas aos oficiais da época. Segundo o Código de Educação, no art. 2, “a direção, orientação e fiscalização das instituições escolares de grau primário e secundário, bem como do Instituto de Educação competem diretamente ao Departamento de Educação, subordinado à Secretaria da Educação e da Saude Publica” (SÃO PAULO, 1933).

No Departamento de Educação, o maior cargo era o de Diretor Geral. Abaixo dele havia a Secretaria Geral, que era incumbida dos serviços administrativos desse Departamento. O prazo de um mandato para Diretor Geral era de no máximo seis anos, apesar de nenhum ter ficado no cargo por tanto tempo. Para se tornar Diretor Geral, o Conselho de Educação indicava três nomes que havia se destacado pelos serviços de educação, assim o Governo nomeava, a partir de uma eleição, o mais indicado ao cargo.

Art. 8.º - Ao Diretor Geral compete:

- 1 - superintender, orientar e fiscalizar, para coordená-los e sistematizá-los, todos os serviços administrativos e técnicos, por meio de instruções[sic] particulares a cada um dos chefes de serviço, para o estudo critico e debate dos problemas inerentes ou ligados a esses serviços;
- 2 - elaborar, com a colaboração de seus auxiliares técnicos e administrativos, as reformas escolares, parciais ou totais, que forem necessarias e, assistido dos respectivos chefes de serviço, justificar e defender, perante o Conselho de Educação, as propostas de reforma submetidas a seu julgamento;
- 3 - alterar os limites das delegacias regionais do ensino ou reduzir seu numero, para melhor organização e distribuição, conforme as necessidades do ensino, verificadas depois de três anos, no mínimo, de experiencia de cada nova organização; [...]
- 6 - designar, mediante autorização do Secretario da Educação e da Saude Publica, professores ou outros profissionais de valor e de aptidões reconhecidas, para reconhecidas, para realizarem estudos "in loco", de organizações e sistemas escolares, ou para fazerem cursos de aperfeiçoamento e de especialização. em instituições nacionaes e estrangeiras;
- 7 - propor ao Secretario da Educação e da Saude Publica;
 - a) a nomeação, remoção, exoneração e demissão de todos os funcionarios diretamente subordinados ao Departamento de Educação.
 - b) a criação, localização, desdobramento, tranferencia, conversão e supressão de escolas ou classes de grupos escolares; [...]
10. - aplicar e propôr a aplicação de penas, nos termos deste Codigo;

11. - autorizar o gozo de férias regulamentares;
12. - abonar, justificar ou injustificar faltas de exercício;
13. - dar posse e exercício a qualquer funcionario subordinado ao Departamento de Educação;
- 14 - autorizar o funcionamento, interditar ou levantar a interdição e determinar o fechamento definitivo de estabelecimentos e determinar o fechamento definitivo de estabelecimentos particulares de ensino;
- 15 - apresentar, anualmente, ao Secretario da Educação e da Saúde Publica, relatório do movimento educacional do Estado (SÃO PAULO, 1933).

Como o Diretor Geral possuía muitas atribuições em nível estadual, e deveria prestar contas com a Secretaria da Educação e da Saúde Pública, em cada município havia uma Delegacia Regional de Ensino, a qual deveria informar a situação escolar dos distritos que abrangia. Os relatórios eram anualmente destinados a algum diretor geral do ensino. A seguir, elaboramos um quadro com os nomes dos Diretores Gerais do estado de São Paulo, segundo o que foi lido nos relatórios.

Quadro 1 – Os diretores gerais de ensino de São Paulo e ano de vigência

| Ano | Diretor Geral do Ensino |
|------|--|
| 1933 | Francisco Azzi |
| 1934 | Luis Motta Mercier |
| 1935 | Antonio Ferreira de Almeida Junior |
| 1936 | Antonio Ferreira de Almeida Junior |
| 1937 | Antonio Ferreira de Almeida Junior |
| 1938 | Joaquim Alvares Cruz e Dario Dias de Moura |
| 1939 | Dario Dias de Moura |
| 1940 | Antenor Romano Barreto |
| 1941 | Anísio Novaes |
| 1942 | Israel Alves dos Santos |
| 1943 | Sud Mennucci |
| 1944 | Sud Mennucci |
| 1945 | Milton da Silva Rodrigues |

Fonte: elaborada pela autora

Em suma, os Relatórios eram documentos oficiais que se direcionavam à Diretoria Geral de Educação de São Paulo, mais especificamente ao Diretor Geral. Cada município paulista, em cada ano letivo, tinha um Delegado Regional responsável por elaborar esses Relatórios e encaminhar à Diretoria. O delegado organizava esses documentos a partir dos resultados das

inspeções escolares¹⁸, que eram realizadas por um inspetor escolar, ou auxiliar de inspeção, em tese, em todas as instituições de ensino do município. Sobre os delegados regionais de ensino¹⁹, podemos dizer:

Art. 309. - Os delegados regionais, responsáveis pelos trabalhos escolares nas regiões em que se divide o Estado, e diretamente subordinados ao Diretor Geral do Departamento de Educação, serão escolhidos pelo Governo, dentre inspetores escolares com 400 dias, pelo menos, de exercício no cargo.

Art. 310. - Compete ao delegado regional, na respectiva região:

- 1 - executar e fazer executar as leis e regulamentos escolares e as determinações do Diretor Geral do Departamento de Educação;
- 2 - distribuir equitativamente aos inspetores escolares os serviços regulamentares e o trabalho de inspeção;
- 3 - dar posse aos inspetores escolares, diretores de escolas normais, ginasios, escolas profissionais, e escolas maternais, professores da 1.ª seção das escolas normais livres, diretores de grupo escolar e secretário da delegacia;
- 4 - atestar o exercício dos inspetores escolares e do secretário da delegacia, justificando faltas e concedendo férias;
- 5 - visitar e inspecionar todos os estabelecimentos de ensino subordinados ao Departamento de Educação;
- 6 - receber e transmitir ao Departamento de Educação, devidamente informadas, as solicitações e queixas que lhe levarem autoridades ou particulares, sobre assuntos escolares, tomando desde logo as providências de sua alçada;
- 7 - enviar ao Departamento de Educação, até o dia 10 de cada mês, os roteiros mensais de inspeção e a prestação de contas dos gastos efetuados;
- 8 - propôr ao Diretor Geral do Departamento de Educação a criação, localização, transferência, conversão, suspensão e supressão de escolas ou estabelecimentos de ensino; [...]
- 12 - reunir anualmente os diretores dos grupos escolares da região para orienta-los, em matéria de serviço;
- 13 - determinar sindicâncias, propor a instauração de processos, aplicar ou propor penas disciplinares;
- 14 - designar auxiliares de inspeção e atestar-lhes o exercício;
- 15 - residir na sede da região.

Art. 311. - O delegado regional poderá gozar anualmente 15 dias úteis de férias, mediante autorização do Diretor Geral do Departamento de Educação.

Art. 312. - O delegado regional será substituído, nos impedimentos temporários, pelo inspetor por ele designado, e, nos casos de licença, pelo inspetor escolar que o Governo determinar (SÃO PAULO, 1933).

Ao longo da leitura dos relatórios, podemos constatar que os delegados de ensino mudavam de uma região para outra, trabalhando muitas vezes em mais de um município. Como vimos no Código de Educação (art. 310, 15º parágrafo), o delegado deveria residir na região pela qual era responsável. Ao que tudo indica, os delegados regionais deveriam mudar de

¹⁸ A título de exemplo, ver os Anexos 1 e 2. Eles são imagens de relatórios de inspeção, que deveriam ser preenchidos pelo inspetor escolar da região de Botucatu, referentes a escolas isoladas e a grupos escolares.

¹⁹ Um quadro com o nome dos delegados de ensino dos 64 relatórios está disponível no Apêndice 1.

localização se o diretor geral assim julgasse necessário. Nos parece que a Diretoria Geral no intuito de buscar imparcialidade na interpretação dos relatórios dos inspetores, organizava o trabalho de modo que os delegados fossem enviados para trabalhar em diferentes municípios ao longo do tempo.

Já os inspetores escolares tinham como função ir nas escolas e fiscalizar o ensino, além de ser o principal intermediador entre a escola e o governo, no caso, a Delegacia Regional de Ensino. Esses inspetores permaneceram por todos os anos em seu respectivo município, apenas quando fosse necessário, assumiam o papel de “delegado substituto”. Entre outras atribuições, os inspetores deveriam:

Art. 314. - Os inspetores escolares, incumbidos de funções técnicas e administrativas são em numero de 72, dos quais 12 para a Capital e 60 para o interior, distribuidos estes pelas delegacias regionais de acôrdo com as necessidades de serviço.

§ Unico - O numero de inspetores escolares poderá ser por necessidade de serviço, reduzido por proposta do Diretor Geral do Departamento de Educação, ou aumentado por proposta do Governo.

Art. 315. - Incumbe ao inspetor escolar:

- 1 - cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos, bem como as determinações de seus superiores hierarquicos;
- 2 - visitar os estabelecimentos que lhe forem distribuidos, inspecionando-os no que concerne á técnica e á eficiencia do ensino, á idoneidade e assiduidade dos docentes, e á disciplina e higiene dos alunos;
- 3 - orientar os diretores e professores, no trabalho educativo, estimulando-os e assistindo-os na aplicação dos método e processos de ensino, bem como sugerindo ou efetuando demonstrações e experiencias;
- 4 - informar a respeito da dedicação e competencia dos diretores e professores sob sua jurisdição;
- 5 - presidir, ao menos duas vezes por ano, em cada municipio, a reunião mensal dos professores de escola isolada;
- 6 - colaborar ativamente no desenvolvimento das instituições peri-escolares e post-escolares ou de extensão cultural;
- 7 - colaborar com as missões técnicas e culturais que viérem trabalhar em suas escolas, apoiando-as e auxiliando-as no desempenho de sua tarefa;
- 8 - realizar os exames finais das escolas isoladas sob sua inspeção, convocando, para auxilio, os diretores de grupos escolares;
- 9 - prestar contas ao delegado regional, cada semana, do trabalho realizado, com relatorio minuciosos do roteiro seguido e dos gastos efetuados;
- 10 - realizar sindicancias, por determinação do delegado regional, ou, em casos excepcionais, por iniciativa propria;
- 11 - aplicar ou propor a aplicação de penas;
- 12 - substituir o delegado regional, quando para isso designado;
- 13 - residir na sérde da delegacia, podendo, porém, em caso de manifesta conveniencia para o serviço, ser-lhe fixada para residencia, outra cidade da região.

Art. 316. - O inspetor escolar poderá ter, anualmente, 15 dias uteis de férias, mediante autorização do delegado regional.

Art. 317. - Por québra habitual do cumprimento dos deveres do cargo, provada em processo administrativo, será o inspetor provido noutro cargo, si o motivo

da dispensa não o incompatibilizar com o exercício do magistério (SÃO PAULO, 1933).

Segundo Carpinelli (1944), ao todo, foi estabelecido que seria 100 o número de inspetores paulistas, mas destes, vinte e oito eram destinos apenas para a Capital. Com isso, entendemos que os demais municípios podem ter ficado prejudicados, por serem grandes e terem um número pequeno de funcionários – em torno de três a quatro inspetores. Cabe ressaltar que o Código de Educação foi publicado em 1933, e o relatório que citamos é de 1944. Sendo assim, provavelmente o número de funcionários aumentou para atender uma possível demanda de outros municípios, como já era previsto pelo Código de Educação (parágrafo único).

Quando a região escolar era muito grande, havia os auxiliares de inspeção, que cabia auxiliar o inspetor escolar. A relação entre eles era vertical, apesar de exercerem aparentemente o mesmo cargo. Esses auxiliares de inspeção são escolhidos entre os próprios funcionários das instituições de ensino, ou seja, diretores ou professores.

Art. 318. - Em todo municipio em que haja escolas isoladas, o delegado regional designará um auxiliar de inspeção, escolhido entre os diretores de grupo da localidade, ou, na falta destes, entre os professores de escolas isoladas.

Art. 319. - Cabe ao auxiliar de inspeção:

- 1 - colaborar com o inspetor escolar, na inspeção das escolas isoladas, podendo, quando necessario, ausentar-se do seu proprio estabelecimento, dois dias por mês;
- 2 - dar posse e exercicio aos professores do municipio;
- 3 - informar os pedidos de licença, propondo a nomeação de substitutos;
- 4 - reunir mensalmente os professores de escola isolada do municipio, para orienta-los e prestar-lhes assistencia técnica;
- 5 - atestar a frequencia e justificar faltas dos professores, na fórmula estabelecida neste Codigo;
- 6 - propor ao delegado regional, na falta de diplomados, leigos idoneos para a regencia interina de escolas;
- 7 - comunicar ao delegado regional ou ao inspetor quaisquer irregularidades no funcionamento das escolas;
- 8 - receber, cautelar e distribuir o material escolar; [...]

Art. 321. - O delegado regional poderá, a qualquer tempo, dispensar o auxiliar de inspeção (SÃO PAULO, 1933).

Nesta hierarquia apresentada entre diretor geral, delegado regional, inspetor escolar e auxiliares de inspeção, cabe avaliar o trabalho dessas autoridades oficiais do ensino considerando que as suas relações podem ser entendidas por meio dos conceitos de *estratégias* e *táticas* que foram elaboradas pelo historiador Michel De Certeau. Esses conceitos nos ajudam a entender a situação de poder entre esses sujeitos.

Para *estratégia*, diz o autor:

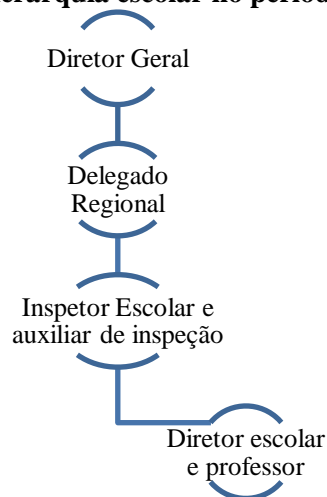
Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (DE CERTEAU, 2014, p. 93, *grifos do autor*).

No contraponto às estratégias, há as *táticas*, as quais remetem à historicidade, pois o sujeito age onde as estratégias permitem, também caracterizadas pelo mesmo autor:

[...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (DE CERTEAU, 2014, p.94, *grifos do autor*).

A oficialidade exigia as transformações em termos da realização de um trabalho pedagógico nas escolas de caráter “mais científico”, em conformidade com a pedagogia científica. Por outra parte, o cotidiano escolar, a cultura escolar acolheu os ditames oficiais, as suas estratégias, com o seu modo de apropriar-se da apregoada modernidade da educação vinda da pedagogia científica, onde revelaram-se as suas táticas. Exemplificando os cargos de poder da época, ainda há mais o que se pensar.

Gráfico 1 – A hierarquia escolar no período de 1930 a 1950



Fonte: Elaborado pela autora

Em suma, precisamos entender que “as estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (DE CERTEAU, 2014, p.96, *grifos do autor*). Essas ferramentas conceituais nos permitiram melhor analisar os relatórios em suas descrições sobre o cotidiano das escolas

paulistas. Estratégias e táticas estavam presentes nas tentativas de mudanças de uma cultura escolar.

Comparando com os Relatórios, entendemos que as estratégias são as leis ou ordens instauradas pelo governo, estão claras e postas às vistas de todos e devem ser cumpridas, já as táticas são mais sutis, elas se construía no momento, e podiam ser silenciosas, como o caso de uma sala de aula na relação professor e aluno. Por exemplo, não ficou explícita a relação de poder entre os inspetores e os professores, ou dos delegados com os inspetores. Imaginamos que há uma relação vertical nesses casos, e elas podiam estar postas de certa maneira nos documentos, mas também pode ser que isso não fosse condizente com a realidade.

As estratégias e táticas não são fixas quando nos reportamos às figuras representativas: diretor geral, delegado regional, inspetor escolar, professores e alunos. As *táticas* são sempre a arte do dominado em relação ao outro, e isso, como já foi dito, é relativo, pois um professor é submisso ao trabalho do inspetor, mas o inspetor obedece a ordens do delegado, enquanto que as crianças obedecem ao professor. E por isso coube compreender o papel de cada oficial do ensino nessa época, bem como dos professores e alunos.

Como muitos oficiais pensavam, o inspetor era o principal responsável pelo rendimento escolar, como afirma o delegado de ensino Faria Netto (1943, p.9): “A fiscalização das escolas isoladas e das classes dos grupos escolares é incumbência precípua dos inspetores escolares e é preciso que seja permanente quanto á organização escolar. Deve-se responsabilizar o inspetor escolar pelo baixo rendimento de seu distrito”.

Deve ficar claro a hierarquia tomada nesse tempo, e assim voltar aos referenciais teóricos dessa pesquisa, pois nem tudo o que está escrito nesse relatório poderá ter semelhança com o ocorrido no dia-a-dia escolar. Os inspetores estavam a cargo das Delegacias Regionais, e estas estavam submissas à Diretoria Geral. A Diretoria tinha um papel com a nação e poderia sofrer consequências caso não adotasse as leis indicadas. Como já dito, era uma relação de estratégias e táticas.

Dessa forma, fizemos a leitura dos Relatórios a fim de entender a cultura escolar do período delimitado (1930 a 1945), buscando indícios da pedagogia científica, procurando identificar algumas transformações referentes aos saberes elementares matemáticos, porém, sabemos bem dos limites desses documentos oficiais em retratar a realidade escolar. Tal consideração ficou-nos ainda mais evidente, no âmbito mesmo das fontes, quando um delegado regional descreve, com clareza, as seguintes considerações:

Figura 3 – Fala do Delegado Regional de Araraquara

Não é tarefa das mais agradáveis o ajuste de conta, quando o chefe tem que assumir responsabilidade de atividades entregues aos cuidados de grande numero de individuos. Primeiro porque a propria duvida de ter sido ou não eficiente o dispendio de energias é um entrave para quem queira fazer uma exposição honesta. Segundo porque um relatorio, pela sua natureza, circunscreve-se apenas aos pontos mais importantes, ficando no olvido as minucias que, se enumeradas, talvez tocassem ás raias do ridiculo, mas que, por sua propria natureza, são a base dos fatos capitais e, por isso, consomem a maior parte do tempo e o melhor das energias.

Um relatorio, portanto, a despeito da indiscutivel exatidão de seus informes, nunca revela a olhos estranhos a realidade nua e crua, quando se trata de expôr atividades funcionais.

Fonte: CLOZEL (1941, p.1)

Sendo assim, para que análise fosse mais ampla, de modo a buscarmos articular os relatórios com os contextos em que foram elaborados, foi necessário levantarmos alguns dados que poderiam auxiliar em uma melhor compreensão do período, como aspectos políticos e sociais de cada município do estado paulista. A esses documentos, coube compreender em que medida estavam seguindo as recomendações ordenadas. Como houve total adesão na elaboração desses relatórios, admitimos que eles se tornaram uma prática do ensino perante os atos oficiais paulistas.

2.2 Os relatórios e as representações sobre as práticas escolares

Como já foi mencionado, os relatórios que analisamos podem ser encontrados no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Este domínio reúne relatórios das cidades de Araraquara, Bauru, Botucatu, Campinas, Casa Branca, Guaratinguetá, Itapetininga, Jaboticabal, Jundiaí, Lins, Piracicaba, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Rio Claro, Rio Preto, Santa Cruz do Rio Pardo, Santos, São Carlos, São Paulo, Sorocaba e Taubaté, ao todo, vinte e um municípios.

Figura 4 – Mapa do estado de São Paulo e suas delegacias



Fonte: SILVA (1933, p.28)

Legenda:

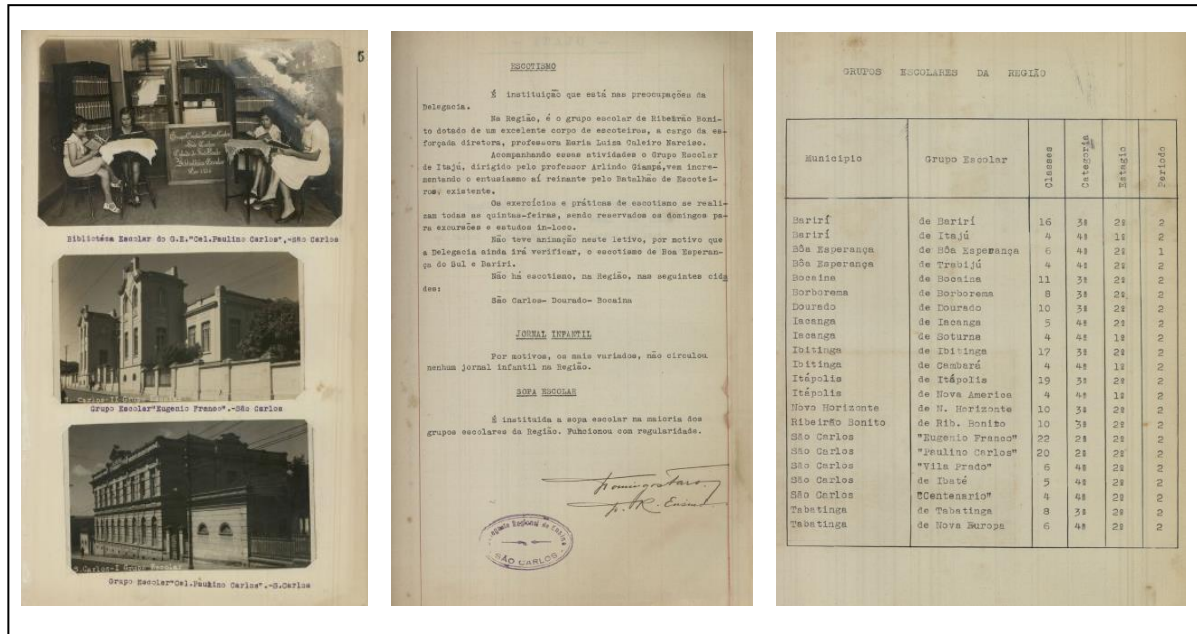
| | |
|-------------------|------------------------------|
| 1 – Araraquara | 11 – Pirassununga |
| 2 – Bauru | 12 – Presidente Prudente |
| 3 – Botucatu | 13 – Ribeirão Preto |
| 4 – Campinas | 14 – Rio Claro |
| 5 – Casa Branca | 15 – Rio Preto |
| 6 – Guaratinguetá | 16 – Santa Cruz do Rio Pardo |
| 7 – Itapetininga | 17 – Santos |
| 8 – Jaboticabal | 18 – São Carlos |
| 9 – Lins | 19 – Sorocaba |
| 10 – Piracicaba | 20 – Taubaté |

O mapa apresentado acima, com vinte delegacias paulistas mais a capital, serve apenas como uma ilustração. Pois, sobre a delegacia de Pirassununga, não foi encontrado nenhum relatório disponibilizado no Arquivo Público desse município. Porém, para a análise, encontramos um relatório da delegacia regional de Jundiaí, de 1943. Essa delegacia de Jundiaí não foi mencionada por Silva (1933) neste mapa, por isso, supõe-se que outras delegacias foram surgindo com o passar dos anos, porém no Arquivo Público foram disponibilizados apenas de vinte e um municípios, totalizando sessenta e quatro documentos.

Em São Paulo, esses relatórios eram produzidos por delegados regionais para fornecer informações administrativas e estruturais das instituições escolares (particulares, estaduais,

municipais, isoladas, grupo escolar), tais como quadro de funcionários, quantidade de classes e de alunos, fotografias, gráficos sobre o desempenho dos alunos, estrutura do prédio, informações sobre o ensino de diferentes matérias escolares, entre outros dados.

Figura 5 – Conteúdos e temas abordados nos Relatórios de ensino



Fonte: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br>>

Os relatórios eram elaborados pelos delegados e a serviam para atestar o andamento da vida das escolas, o seu funcionamento e aspectos os mais diversos do ensino à Diretoria Geral.

Art. 308. - Para fins de administração do ensino, o Estado se divide em 21 regiões escolares.

§ 1.º - A sede de cada uma das delegacias será fixada pelo Diretor Geral do Departamento de Educação, que terá em vista situá-la em cidade:

- que, por sua posição, importância e acessibilidade, seja o centro natural da região escolar;
- que não esteja localizada demasiadamente próxima de outra cidade - sede de região;
- que, atendidas as exigências das alíneas a e b, tenha prédios e instalações oferecidos pela municipalidade.

§ 2.º - O número das regiões escolares poderá, por conveniência do ensino, ser reduzido por proposta do Diretor Geral do Departamento de Educação ou aumentado, por proposta do Governo.

§ 3.º - Os limites das regiões escolares são fixadas pelo Diretor Geral do Departamento de Educação, que poderá alterá-los restringindo-os ou ampliando-os, de acordo com as necessidades dos serviços de inspeção (SÃO PAULO, 1933).

A partir dessa lei, entende-se que em 1933 o município de Pirassununga possuía uma Delegacia de Ensino. Entretanto, não foram encontrados Relatórios desse município disponibilizados no Arquivo Público. Tem-se também a criação de uma Delegacia de ensino

para Jundiaí, mas sem saber em que ano. Assim, os relatórios com os quais trabalhamos foi unicamente aqueles disponibilizados no sítio do Arquivo Público, sabendo que há a possibilidade de outros relatórios estarem guardados em escolas ou delegacias de ensino, ou seja, se existir mais municípios do que apontado neste trabalho.

Ao longo da leitura desses relatórios, foi possível encontrar uma linha de raciocínio que conduzia a escrita. No início, os relatórios não pareciam ter uma ordem na escrita, pois cada delegado escrevia sobre o que julgava interessante, porém alguns elementos estiveram presentes em todos eles, como a preocupação em escrever sobre temas como a alfabetização, o orfeão escolar (ou canto orfeônico), o cinema educativo, a biblioteca, a educação moral e cívica, o escotismo, a educação física e higiênica, a associação de pais e mestres, o caixa escolar, dentre outros.

Nota-se que todos esses temas são elementos que envolvem uma nova organização escolar e que eram previstos por lei; que constituem transformações de uma nova cultura escolar. Assim, cada um desses temas está presente nos relatórios como uma necessidade de informar como cada estabelecimento estava tratando de cada um deles, se condizia ou não com a renovação pedagógica proposta.

Ainda também foi possível perceber que em grande maioria, havia o interesse em criar quadros e gráficos sobre a aprovação ou reprovação das crianças, quantidade de crianças em casa instituição escolar, mostrar a frequência de cada classe, fotografias dos prédios escolares, das aulas de ginástica e da produção dos trabalhos manuais realizados pelas crianças. Aqui está presente o aspecto mais diretamente ligado ao controle e avaliação do rendimento do ensino, da eficiência do aparelho escolar do Estado.

Para situar o leitor da disseminação dos relatórios analisados, elaboramos o quadro 2, dispensando explicações sobre a disseminação e espaçamento desses documentos. Lembrando que esses documentos foram encontrados no sítio do Arquivo Público do Estado de São Paulo, e obtidos através de *download* neste sítio. Neste trabalho, os relatórios estão referenciados de acordo com sua data de publicação, a partir do que consta na escrita de cada um deles. Para prosseguir ao estudo, foi necessário fazer um breve panorama da situação escolar paulista no período estipulado, compreendendo a distribuição das regiões escolares²⁰, bem como os distritos que faziam parte de cada município.

²⁰ Disponibilizamos como Apêndice 1 os dados relativos a cada uma desses municípios que possuíam relatórios entre o período de 1933 a 1945, descrevendo a região escolar, sinalizando quem escreveu cada relatório, datas de publicação, entre outras informações que julgamos ser relevantes.

Quadro 2 – A disseminação dos Relatórios no estado de São Paulo, entre 1930 e 1945, disponibilizados no Arquivo Público do Estado

| Municípios | 1933 | 1934 | 1935 | 1936 | 1937 | 1938 | 1939 | 1940 | 1941 | 1942 | 1943 | 1944 | 1945 | Total |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------|
| Araraquara | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Bauru | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Botucatu | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Campinas | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Casa Branca | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Guaratinguetá | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| Itapetininga | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Jaboticabal | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| Jundiaí | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Lins | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Piracicaba | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Presidente Prudente | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Ribeirão Preto | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Rio Claro | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Rio Preto | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| Santa Cruz do Rio Pardo | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Santos | | | | | | | | | | | | | | 6 |
| São Carlos | | | | | | | | | | | | | | 6 |
| São Paulo | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Sorocaba | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Taubaté | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Total | 5 | 4 | 4 | 8 | 2 | 5 | 4 | 11 | 1 | 9 | 10 | 0 | 1 | 64 |

Fonte: elaborada pela autora com os dados informados no Arquivo Público de São Paulo

A partir desse quadro, podemos ter uma noção geral dos relatórios disponíveis para averiguar indícios da renovação pedagógica e, mais especificamente, através das anotações dos delegados de ensino, procurar elementos que se remetem à pedagogia científica.

Em todos esses documentos percebemos que a matemática como base para dados estatísticos esteve presente, em quadros comparativos, porcentagem de alfabetização e de promoção/reprovação dos alunos, gráficos de gêneros, entre outros. Por outro lado, alguns dos relatórios colocados para a consulta no Arquivo Público não dispunham de informações

relevantes ao estudo; sendo assim, reelaboramos o quadro anterior, compondo-o apenas de relatórios utilizados na nossa análise, considerando a renovação pedagógica proposta pela pedagogia científica e dados referentes aos ensinos dos saberes elementares matemáticos, conforme pode ser lido a seguir.

Quadro 3 – Relatórios paulistas utilizados para a análise, com dados relativos à pedagogia científica e/ou saberes elementares matemáticos

| Municípios | 1933 | 1934 | 1935 | 1936 | 1937 | 1938 | 1939 | 1940 | 1941 | 1942 | 1943 | 1945 | Total |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|
| Araraquara | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Bauru | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Botucatu | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Campinas | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Casa Branca | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Guaratinguetá | | | | | | | | | | | | | 4 |
| Itapetininga | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Jaboticabal | | | | | | | | | | | | | 4 |
| Jundiaí | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Lins | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Piracicaba | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Presidente Prudente | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Ribeirão Preto | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Rio Claro | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Rio Preto | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Santa Cruz do Rio Pardo | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Santos | | | | | | | | | | | | | 6 |
| São Carlos | | | | | | | | | | | | | 5 |
| São Paulo | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Sorocaba | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Taubaté | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Total | 4 | 4 | 4 | 8 | 2 | 4 | 4 | 11 | 1 | 8 | 9 | 1 | 60 |

Fonte: elaborada pela autora (2016)

Legenda:

| | |
|--|--|
| Indícios de renovação didática – referências mais explícitas às mudanças pedagógicas | |
| Indícios de saberes matemáticos – menção aos saberes mesmo de modo indireto | |
| Ambos | |

Esse quadro compreende os relatórios utilizados para a análise e foi elaborado, em um primeiro momento, olhando apenas para os saberes matemáticos. Percebendo que havia poucas referências aos saberes matemáticos ou aos ensinamentos de matemática, optamos por apresentar um quadro em que houvesse também indícios da presença da renovação pedagógica nos relatórios. Sendo assim, consideramos que em 59 relatórios, dos 64 lidos, apresentaram considerações sobre a renovação didática, nos mostrando como e quais eram as mudanças e transformações pedagógicas.

Em alguns momentos, quadros estatísticos, ou menção a algo relacionado com a matéria Cálculo ou Desenho nos chamava atenção. Então, esse número de vinte e quatro relatórios, marcados em azul, no quadro acima, deve ser entendido com cautela. Pois, foi sob o olhar de uma pesquisadora que enxergava saberes elementares matemáticos nas entrelinhas, não necessariamente referindo diretamente ao ensino de matemática ou conteúdos dela. Consideramos os “ensinos de matemática” aqueles relacionados a diferentes rubricas escolares presentes no curso primário, que abrigam saberes elementares matemáticos. Como Valente (2016) define:

No caso dos primeiros anos escolares podemos dizer que, no âmbito numérico, a matemática elementar compreende ao sistema de numeração decimal, as quatro operações fundamentais. Em termos geométricos, os conteúdos envolvem as primeiras noções de ponto, reta, planos, figuras, sólidos (VALENTE, 2016, p.35).

Pela análise dos relatos contidos nos relatórios procuramos melhor entender o impacto de uma nova pedagogia nos ensinamentos de matemática do curso primário paulista. Pois, Valente (2016, p.35) pontua que os *saberes elementares* se diferem em cada movimento pedagógico, e que “em cada um deles há diferentes modos de conceber a escola, as suas finalidades, a maneira de conduzir o ensino, o modo de avaliar a aprendizagem”. Ou seja, podemos considerar, então, como ensinamentos de matemática, ensinamentos onde estão presentes saberes elementares matemáticos, como o Desenho em suas variadas denominações e finalidades, a Geometria, a Aritmética, o Cálculo, entre outros, sempre considerando a alteração de nomes (série, ano, grau etc.) e criação de novas denominações a depender das reformas e leis de ensino.

Nesse contexto, denominado pedagogia científica, é necessário entender as mudanças, como os métodos de avaliação a partir dos testes escolares. Assim, considerando esse tempo referenciado na psicologia experimental, com os testes psicológicos e pedagógicos, baseados em uma avaliação estatística, essa pesquisa preocupou-se em analisar o impacto dessa modernização dos processos educativos presentes no cotidiano das escolas paulistas, a partir da análise dos Relatórios Regionais do ensino do estado de São Paulo. Dessa forma, no capítulo a seguir tratamos de aprofundar a discussão sobre a renovação pedagógica proposta em tempos da pedagogia científica presente nos Relatórios, e deixamos a análise relativa aos saberes elementares matemáticos para o último capítulo.

3 OS DELEGADOS DE ENSINO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA CIENTÍFICA

3.1 O que dizem os relatórios relativamente à renovação pedagógica?

O que caracteriza a “renovação pedagógica”? O que podemos tomar como elementos da pedagogia científica a serem lidos nos relatórios? Para nós, sobretudo, refere-se à presença de elementos que incluem ideias de renovação, categorização, criação e coleta de dados estatísticos, padronização de provas e testes, classificação mental e psicológica de alunos, dentre outros. Com esse olhar, buscamos tais elementos nos relatórios. Nesse capítulo, em específico, pretendemos aprofundar a questão da renovação pedagógica que estava sendo proposta pela pedagogia científica, sobretudo analisar nos relatórios se houve ou não indícios da pedagogia científica nas instituições escolares, entre 1930 e 1945, e os vestígios de tratamento do ensino dos saberes elementares matemáticos sob essa perspectiva. Assim, retornamos sempre à questão norteadora dessa análise: *quais representações foram construídas sobre o impacto da pedagogia científica relativamente aos ensinamentos dos saberes elementares matemáticos no curso primário paulista, analisadas nos Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo?*

O programa de ensino vigente à época era o de 1925, que segundo Frizzarini: “Imerso na pedagogia escolanovista, mas com grandes traços do movimento intuitivo, o programa de 1925 em relação aos saberes geométricos apresenta modificações relativas à metodologia empregada e a condução das matérias” (2014, p.65). Podemos perceber sua presença em alguns relatórios, como no de 1943 de Guaratinguetá.

No início de outubro de 1930, poucos dias após a vitória do movimento revolucionários que levou Getúlio Vargas ao poder, Lourenço Filho assumiu a direção da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, dando início à reforma do ensino que institucionalizaria os princípios da escola nova na educação paulista. Em realidade, o processo de reforma concretizou-se de forma mais completa no Código de Educação de 1933 elaborado e aprovado na gestão de Fernando de Azevedo (SOUZA, 2009, p.182).

O Programa de 1925 é então substituído pelo Programa Mínimo de 1934, o qual era previsto por lei. Neste programa, que era parecidíssimo com o anterior, os conteúdos a serem ensinados estavam menos descritivos, e deveriam ser adaptados às classes, como já dito anteriormente.

Há muitos textos relevantes sobre essa renovação pedagógica, como também pode-se reparar em alguns manuais pedagógicos²¹ publicados no período. Para avançar nesse trabalho foi necessário promover mais intimamente uma articulação de nossos referenciais teórico-metodológicos com as fontes a serem utilizadas. Desta forma, essa pesquisa se baseou nos estudos feitos pelo historiador Roger Chartier, em termos de como esse pesquisador caracterizou a História Cultural. A partir de seus trabalhos, Chartier (2002, p.16-17) nos explica que a História Cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Para isso, Chartier lança mão do conceito de *representação* para caracterizar como uma realidade social é construída, pensada e dada a ler:

As representações do mundo social assim constituídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 2002, p.17).

Conforme Chartier, essas percepções do social não emitem um discurso neutro, e são importantes para que um determinado grupo mostre qual é a sua concepção do mundo social e seus valores. Desta forma, pode-se afirmar que as *representações* são “as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas [...] que têm por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades” (CHARTIER, 2002, p. 18). Portanto, por meio das *representações* pode-se compreender o “funcionamento” da sociedade.

Para a busca de representações utilizadas pelos inspetores em seus relatórios foi preciso remeter ao contexto em que eles eram redigidos. Os inspetores possuíam muitas escolas para visitar por ano, sendo assim, as visitas a cada escola ocorriam entre uma a três vezes por ano. As anotações acerca da instituição eram enviadas ao delegado regional, que elaborava tais relatórios. Sendo assim, as representações construídas por esse oficial seria um vestígio que pode nos indicar elementos de uma renovação pedagógica adotada nas escolas paulistas. Note-se que se trata de um processo complexo: nas narrativas dos inspetores é descrita uma realidade escolar por eles analisada, carregada de representações sobre como eles enxergam o funcionamento das escolas. Sobre essas representações, novas representações são elaboradas,

²¹ Por exemplo, Backheuser (1933) e Aguayo (1935) são autores de manuais pedagógicos de posições contrárias, porém tinham intenção de mostrar propostas da renovação pedagógica aplicadas ao ensino. Esses manuais serão tratados mais adiante no texto.

agora pelos delegados regionais para construírem os seus relatórios destinados ao delegado geral. Vamos nos ater àquelas representações postas nesses relatórios.

Um outro conceito-chave a ser mobilizado na pesquisa refere-se à noção de *apropriação*. A *apropriação* “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetida para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 2002, p.26). Assim, para o historiador Chartier, esses conceitos serão tratados como os elementos fundamentais para compor estudos de história cultural.

Aqui vale reiterar, uma vez mais, que a partir das leituras dos Relatórios das delegacias de ensino do estado de São Paulo, buscamos capturar, por meio do ferramental teórico-metodológico, as *representações* construídas pelos delegados de ensino, em termos do tratamento dado aos ensinamentos dos saberes elementares matemáticos em tempos da pedagogia científica. Consideraremos que essas representações foram elaboradas por meio das *apropriações* que esses delegados e inspetores fizeram, ao transcrever a realidade da escola, ou seja, transcreveram suas próprias ideias sobre como viam o dia-a-dia escolar e os ensinamentos de matemática. Por certo levar-se-á em conta que esses relatórios expressavam documentos de controle e avaliação da rede escolar paulista e tinham como destino as autoridades maiores da instrução pública em São Paulo. De qualquer modo, constituíam também, um dos aspectos da realidade dos ensinamentos a esse tempo escolar.

Em Corrêa (1933), há um trecho relevante sobre 25ª circular daquela Diretoria Geral que determinava o que devia conter em um relatório.

[...] determinada sejam os nossos relatórios organizados de maneira tal que, “além de balanço dos serviços realizados e da apreciação de resultado das nossas escolas à luz dos dados estatísticos, revelem, de modo sucinto e claro, por parágrafos distintos, cada um com sua epígrafe os nossos pontos de vista, oferecendo com bastante clareza os alvites que nos pareçam mais oportunos e praticáveis no aperfeiçoamento e eficácia dos trabalhos que nos foram entregues” (CORRÊA, 1934, p.1).

Segundo Souza (2009, p.127), São Paulo possuía um sistema escolar de referência para os demais estados. Essa autora propôs em seu texto uma discussão sobre como os profissionais da educação lidaram com as novas propostas pedagógicas da Escola Nova. A partir da análise feita dos Relatórios, observamos que essa renovação pedagógica foi bastante criticada pelos delegados de ensino e professores, apesar de em alguns relatórios afirmarem que ela existia e estava em prática nas escolas. Para Lourenço Filho, cabiam novos meios de aplicação científica na educação:

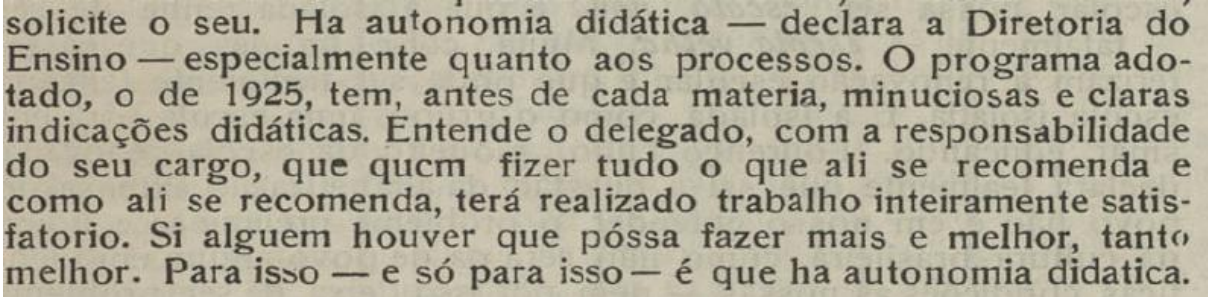
Aconselha, primeiramente, a transformação da *organização estática* dos estabelecimentos de ensino, pelo emprego do estudo objectivo da creança, para a classificação racional; e pela verificação objectiva do trabalho escolar (*testes*), para avaliação objectiva do que foi aprendido. Depois, a transformação da *dinâmica* do ensino, a reforma dos processos. Ao envez do ensino passivo, decorrente da philosophia sensualista e intellectualista de outros tempos, proclama a necessidade do ensino funcional ou activo, baseado na expansão dos interesses naturais da creança (LOURENÇO FILHO, 1930, p.69, *grifos no original*).

Em alguns relatórios o termo “renovação didática” aparece com bastante frequência, são poucos os relatórios que não fazem menção a tal renovação pedagógica ou aos aspectos relacionados com o tema da pedagogia científica. Como no Relatório de 1939 de Botucatu, que se refere à essa renovação como uma evolução pedagógica:

A evolução pedagógica tem, nestes últimos tempos, traçado novos rumos e novas diretrizes ao ensino e a educação. Em consequência, as responsabilidades do professor foram colocadas á altura dos ideias de *progresso da moderna pedagogia*, havendo necessidade absoluta de se lhe dar exata e segura orientação nos variados problemas que vêm empolgando a vida da escola, Assim, pois, uma das preocupações da Delegacia, consistirá na divulgação dos *processos e métodos* educativos mais condizentes com o mundo civilizado, considerando o meio, o tempo e a necessidade dos trabalhos comuns á aprendizagem, tomado este termo no seu sentido próprio atual de formação de hábitos de atitudes e condutas que definam e caracterizem as personalidades (GUELLI, 1940, p.3-4, *grifos nossos*).

A partir desses dados, entendemos que a renovação pedagógica ou didática relaciona-se com aspectos importantes da chegada de uma nova proposta às escolas e as questões relativas à chamada “autonomia didática” do professor, como vemos na figura 6.

Figura 6 – Função da autonomia didática do professor



solicite o seu. Ha autonomia didática — declara a Diretoria do Ensino — especialmente quanto aos processos. O programa adotado, o de 1925, tem, antes de cada materia, minuciosas e claras indicações didáticas. Entende o delegado, com a responsabilidade do seu cargo, que quem fizer tudo o que ali se recomenda e como ali se recomenda, terá realizado trabalho inteiramente satisfatorio. Si alguém houver que possa fazer mais e melhor, tanto melhor. Para isso — e só para isso — é que ha autonomia didatica.

Fonte: PENNA (1936)

Em relação à figura anterior, esse trecho foi retirado de um documento anexado ao Relatório de 1935 de Santos, denominado “Horário para escolas isoladas”, que contém um programa a ser seguido por essas escolas. Foi preciso cuidado para perceber como se estava lidando com essa representação do trabalho docente: a autonomia didática. Segundo Souza

(2009, p.185), a “autonomia didática era fundamental no processo de reforma tendo em vista a concepção sobre o papel do professor na escola nova”.

Si o grande valor das correntes educacionais da hora presente está em propôr princípios e não fórmulas, esboçemos a nossa renovação, servindo-nos dêsses princípios, encarados dentro da realidade brasileira. Compenetrar-se-iam os mestres patricios, em primeiro lugar, dos novos FINS educativos, para renovarem, depois, os seus MEIOS de ensino (GUELLI, 1941, p.22, *grifos no original*).

Essa autonomia didática estava descrita no Código de Educação, na Parte III – “Da Educação Primária”:

Art. 238 - O ensino terá como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno, e dará a este largas oportunidades para o trabalho em comum, a atividade manual, os jogos educativos e as excursões escolares.

§ unico - O uso de manuais escolares, indispensáveis como instrumentos auxiliares do ensino, deve ceder o passo, sempre que possível, aos exercícios que desenvolvem o poder de criação, investigação e crítica do aluno.

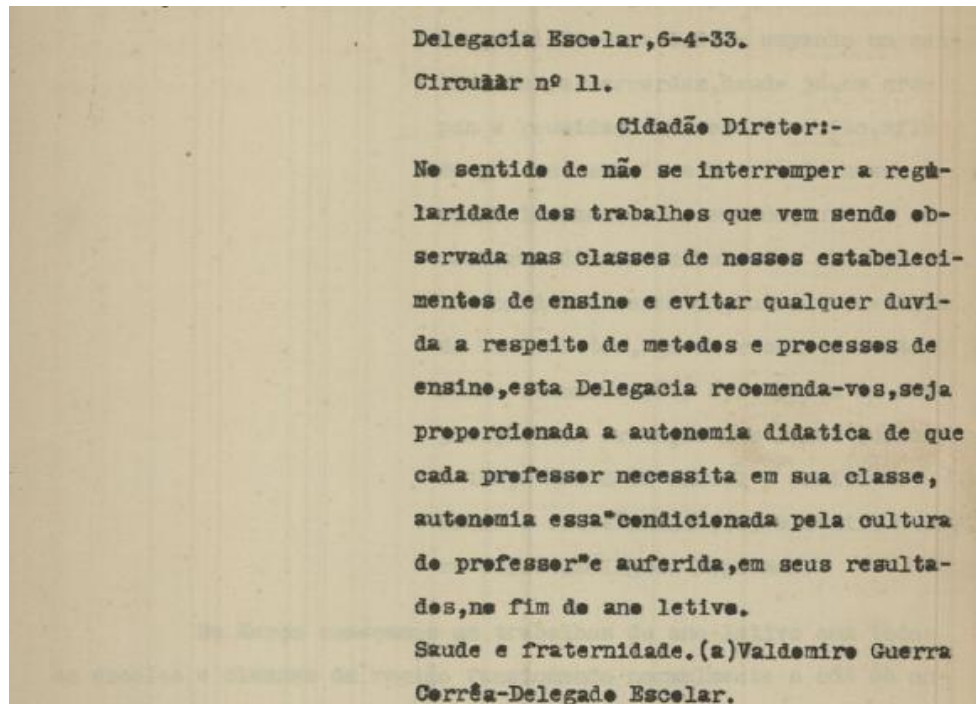
Art. 239 - Assegura-se ao professor autonomia didática, dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea (SÃO PAULO, 1933).

A própria fala de Lourenço Filho condiz com essa autonomia oficialmente estabelecida: “O que há de bello e de fecundo, justamente nesta nova philosophia da educação é a compreensão da necessidade do *poder creador do mestre*”, e completa: “Numa palavra, *não ha escola nova sem autonomia didactica e sem mestres capazes de a exercerem*” (1930, p.71, *grifos originais*). Foi possível encontrar na fala dos delegados de ensino a presença da autonomia didática como uma representação importante do trabalho do professor, como se segue no Relatório de 1933 de São Carlos:

Afim de se pudesse avaliar dos recursos profissionais dos senhores professores, julgamos acertado conceder aos mesmo[sic], a *liberdade didactica*, sem descuidar, entretanto, a observação constante das autoridades competentes que, sugeriam as *restrições* e ampliações que *julgassem de conveniencia* para o ensino (CORREA, 1934, p.6, *grifos nossos*).

Ainda sobre o mesmo relatório, a figura a seguir mostra uma circular que foi referenciada em seu escrito, demonstrando que o delegado Corrêa era favorável a tal autonomia didática do professor.

Figura 7 – Circular sobre a autonomia didática do professor



Fonte: CORRÊA (1934, p.6)

No Relatório de 1939 de São Carlos, o delegado afirma que a Delegacia de São Carlos “procurou dar autonomia didática aos seus auxiliares, dentro das normas aconselhadas pela *pedagogia contemporânea*[sic]” (CARPINELLI, 1940, p.2, *grifos nossos*), segundo esse autor, o intuito dessa autonomia era fazer com que cada professor fosse “um gerador de forças”, que colaborasse com as autoridades ao se realizar os trabalhos educacionais, para obter um “melhor rendimento escolar”. Entendemos como “pedagogia contemporânea” a própria pedagogia científica, inserida na Escola Nova. Entretanto, em alguns relatórios havia críticas à essa renovação escolar, como podemos ver no Relatório de 1935 de Santos.

Não há propriamente escola que tenha ensaiado a renovação didática. Um ou outro professor, isoladamente, tenta por vezes algo novo. Vem a pêlo declarar que o termo didática, com o ser incluído numa circular da Directoria do Ensino, está de alguma sorte rehabilitado. Tempo já houve em que a sua simples pronúncia seria capaz de comprometer uma pessoa. Aqui, também, há todo um trabalho a fazer no sentido, não direi de limitar a autonomia didática, mas de dar ao ensino directrizes apreensíveis e possíveis. Lastimo que a urgência não me permitia tratar convenientemente do assumpto, importante e convidativo. Uma declaração quero deixar feita, e é: - um exame cuidadoso dos nossos métodos e processos, da nossa organização e dos nossos procedimentos escolares, haveria de convencer a muita gente de que a escola paulista não é tão clássica como se supõe e não está tão inteiramente necessitada de reforma (PENNA, 1936, p.27-28).

O que se nota nessas referências anteriores é a construção, pela via da renovação pedagógica, de uma autonomia didática relativa do professor. Se por um lado exalta-se a liberdade pedagógica do mestre, de outro, ele terá que cumprir com o seu trabalho docente à vista das diretivas oficiais de modo a garantir o melhor funcionamento do aparelho escolar. Vê-se, a partir da crítica acima, posta no relatório de 1935, que a *renovação didática* era uma ordem superior, provavelmente da Diretoria Geral de ensino de São Paulo, que deveria ser implantada nas delegacias regionais. No relatório de 1940 de Araraquara, a renovação de ensino aparece de forma unilateral e vertical:

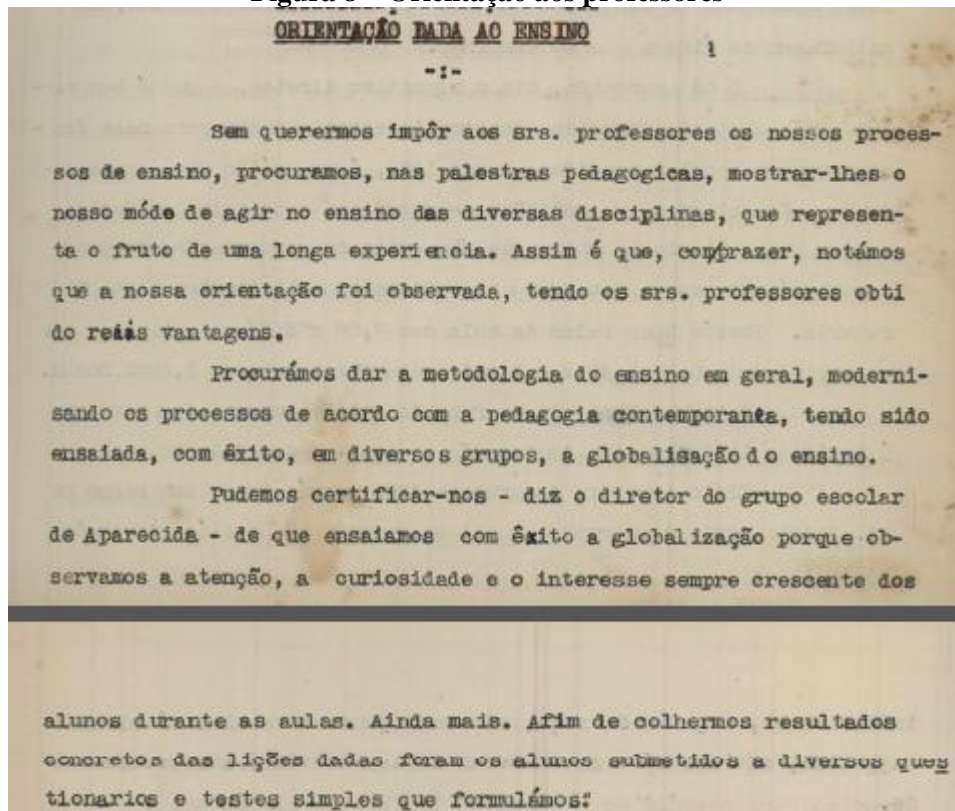
Aqui parecerá que os diretores dos grupos escolares são autonomos na tecnica do ensino ministrado no estabelecimento a seu cargo. Alí, deduzir-se-ia que aos senhores auxiliares de inspeção está entregue a orientação das unidades isoladas. Alem, concluir-se-ia que em cada distrito imperam uniformemente as convicções pedagogicas do respectivo inspetor, ou ainda, que do diretor do Ensino emanam, repletas de minucias, as diretrizes metodologicas para o ensino propriamente dito e as normas para a formação educacional do povo. A culpa é do grande numero de leis e decretos que estão a reclamar a imperiosa necessidade de serem unificados convenientemente.

Na realidade, porem, ao menos teoricamente, nosso aparelhamento escolar é um conjunto de engrenagens perfeitamente ajustadas entre si, impulsionadas por uma força que se *centraliza nas mãos do Diretor do Ensino* (CLOZEL, 1941, p.7, *grifos nossos*).

Clozel, o delegado de ensino que redigiu esse relatório, segue ainda em uma série de desabaços e críticas ao governo, pois ele não compreende por que há tanta desordem, e medidas tomadas por pessoas que aparentam não entender do assunto. “É, certamente, como corretivo, ou por providencia, que o Governo Federal cogita de chamar a si o encargo de ditar, para todo o paiz a orientação do ensino em todos os seus graus” (CLOZEL, 1941, p.8). Neste caso, esse delegado insurge-se, possivelmente, contra o que viria a ser concretizado em 1946, pela Lei Orgânica do Ensino Primário, tempo em que o poder central passa a dar diretrizes também para o ensino primário, anteriormente regido localmente, pelos estados da União.

A orientação do ensino também é questionada no relatório de 1940 de Rio Preto. Uma voz favorável às diretivas oficiais lê-se no relatório de 1933, de Botucatu, onde o delegado menciona que a orientação que os delegados e inspetores estavam dando aos professores estava gerando bons resultados.

Figura 8 – Orientação aos professores



Fonte: LARA (1933)

Da figura anterior, percebemos que o delegado de ensino e os inspetores dessa região acreditavam que as orientações dadas por eles aos professores vinham dando bons resultados ao ensino. Note-se que a narrativa busca também preservar a figura do professor, de sua autonomia didática.

Um outro elemento que fica evidente nos relatórios são os métodos e os processos. Eles tratam da renovação escolar, como podemos perceber nessas falas dos delegados. Houve, para Lourenço Filho (1930), uma modificação nos processos de ensino, com a proposta de que as crianças aprendessem por centros de interesses, a partir da observação, associação e expressão, junto com um princípio de globalização do ensino.

No relatório de 1945 – São Carlos – lê-se que a Delegacia de Ensino deu preferência às “aulas objetivadas”, em troca do abandono das “teóricas e abstratas”, conforme discussão de reuniões pedagógicas (FARO, 1945, p.5). Essas aulas objetivadas podem estar inseridas no contexto da pedagogia científica. Esse delegado também defende a utilização dos exames finais. Tem-se também no relatório de 1939 de São Carlos refere-se a importância do método de ensino, que pode simbolizar essa mudança pedagógica.

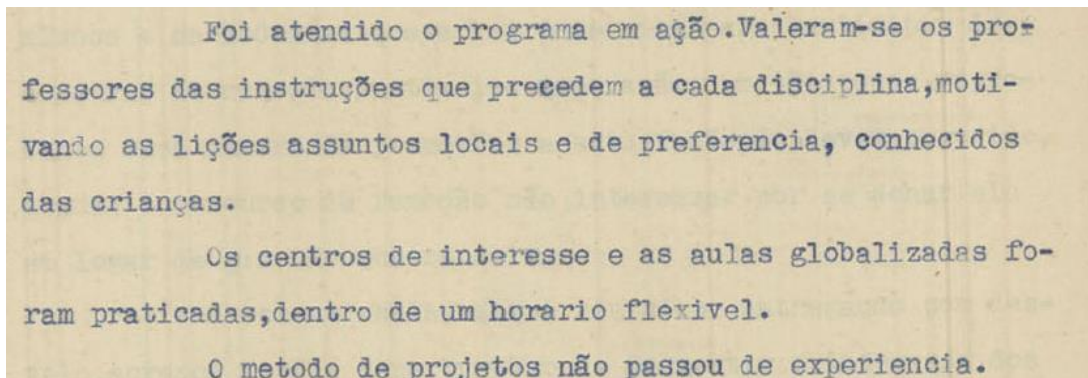
O que se percebe nos exemplos dados, e em vários outros relatórios, é que os *métodos* e os *processos* estão muito presentes nas falas dos delegados regionais de ensino. Também em

decorrência do Código de Educação de, no Título IV da escola primária, Capítulo I – Da sua organização e fins, no art. 715:

A Escola Primária, de caráter acentuadamente experimental, tem por fim ministrar educação primária a alunos de ambos os sexos e, ao mesmo tempo, permitir para a Escola de Professores, a observação, a experimentação e a prática de *métodos e processos* de ensino (SÃO PAULO, 1933, *grifos nossos*).

Retornando ao *ensino globalizado* ou *ensino global*, encontramos em vários relatórios os delegados afirmando isso, como no Relatório de Botucatu de 1933, escrito por Lara (conforme figura 8). Esse delegado complementa em seu relatório que eles podiam certificar “com êxito a globalização porque observamos a atenção, a curiosidade e o interesse sempre crescente dos alunos durante as aulas” (LARA, 1933, p.19). Outro exemplo é o que o delegado afirma no relatório de 1936 de Taubaté: “É certo que o programma, para os professores que tentam a renovação didactica, deve soffrer ligeiras alterações; mas na sua essencia, poderá ser seguido, ainda que se adopte o ensino globalizado, os methodos de projectos, etc” (AZEVEDO, 1937, p.16). O ensino globalizado e o método de projetos também são encontrados no relatório de 1940, de Casa Branca, mas o delegado informa que esse método de projeto não funcionou nesse município, como vemos a seguir.

Figura 9 – Método de projetos e centro de interesse



Foi atendido o programa em ação. Valeram-se os professores das instruções que precedem a cada disciplina, motivando as lições assuntos locais e de preferencia, conhecidos das crianças.

Os centros de interesse e as aulas globalizadas foram praticadas, dentro de um horario flexivel.

O metodo de projetos não passou de experiencia.

Fonte: NÉVES (1940, p.15)

O item *Frequência Escolar* estava mencionado em vários relatórios, como base para dados estatísticos. Os delegados de ensino acreditavam na sua fundamental importância para um bom desenvolvimento escolar. Os Relatórios, em sua maioria, apresentam gráficos estatísticos sobre a frequência escolar, como, por exemplo, no relatório de 1933 de São Carlos, em que o delegado percebe um aumento de matrícula e de frequência escolar, o que para Corrêa (1934, p.6) seria “o melhor atestado de uma boa escola”. Através desse trecho e de algumas outras passagens, percebemos que o intuito dessa e de muitas outras Delegacias de Ensino era aumentar a frequência escolar.

3.2 Os exames finais e os testes escolares

Nesse período de pedagogia científica eram necessários dados estatísticos para comparar os índices, ou seja, precisava-se de algum elemento que fornecesse “notas”, o que significa que se precisava de alguma forma de avaliação padronizada. É nesse contexto que se inserem os testes escolares e os exames finais. Pois, assim, haveria promoção ou reprovação das crianças e também a classificação dos alunos em salas. Há uma diferença entre os exames finais e os testes. Os exames escolares estavam previstos para a aprovação/reprovação dos alunos, normalmente ao final do ano, sendo chamados então de exames finais. Em outro momento, esses exames passam a ser feitos mensalmente em algumas escolas, e são denominados apenas de exames escolares ou parciais.

No relatório de Casa Branca (1938) nota-se um decréscimo tanto nas promoções dos alunos quanto na porcentagem de alfabetização. A explicação é que isso se deve a “aplicação das novas instruções sobre o critério do julgamento dos exames finais” (AVANCINI, 1939, p.38), que nos dá a entender que ficaram mais rigorosos. Em São Carlos, no relatório de 1939, o delegado regional afirma que os *exames finais* tiveram ótimos resultados para *autoridades e mestres*, e que foram realizados de acordo com as orientações do Departamento de Educação, conforme Carpinelli (1940, p.2).

Esses exames foram elaborados com o propósito de manter um critério homogêneo para todas as escolas, o qual podemos evidenciar como uma característica da pedagogia científica: a homogeneização, para a produção de dados a serem trabalhados estatisticamente. Ela era necessária em muitos aspectos, para além da montagem das classes; estão presentes nas provas e exames standardizados com a finalidade de coleta de dados estatísticos; nos programas e aulas, de modo a que se possa submeter alunos de diferentes classes aos mesmos exames etc.

No relatório de 1942, também de São Carlos, aparecem algumas sugestões de práticas e entre elas está que “são os exames finais que determinam, em última análise, o julgamento do trabalho escolar, não só quanto à alfabetização, como na promoção dos alunos para as séries superiores” (FARIA NETTO, 1943, p.66). Esses exames finais eram provas realizadas em novembro do ano letivo, e serviam como um “estímulo” para o aluno e ao professor, por isso seria dado como um “prejuízo para o ensino” caso o julgamento dos exames fosse falho ou com um processo menos justo, conforme Faria Netto (1943, p.66). Note-se que os exames finais mobilizam toda a escola, homogeneizam o processo de avaliação, permitem comparação entre classes e escolas, como é possível verificar-se nos relatórios.

Ainda sobre esse relatório de 1942, após algumas queixas de nível de dificuldade sobre os exames finais e da forma de correção, o delegado Francisco Faria Netto adotou a organização padronizada das questões dos exames finais, em todas as escolas e séries, conforme no que estava no programa, segundo Faria Netto (1943).

Com o auxílio dos inspetores escolares e dentro do tempo suficiente, organizaram-se todas as questões de aritméticas em diversas tonalidades [...]. Sómente ficaram conhecendo as questões os organizadores, Delegado e inspetores. [...] A virtude do processo está em não permitir dois pesos e duas medidas para o julgamento, porque ninguém precisa improvisar questões, fabricando-as na hora, às vezes com pergunta de bolso e outras fóra do programa anarquizando algumas das vezes, o serviço mais sério do fim do ano (FARIA NETTO, 1943, p.66-67).

No relatório de 1945, de São Carlos, defendia a utilização dos exames finais, já que as escolas de São Paulo o utilizavam como forma de ingresso, promoção e reprovação dos alunos: “É mister que se diga, que sendo o programa antigo, o de 1925, não pode ser relegada a exigência do exame final. E, demais, o exame final é exigido nas escolas de São Paulo” (FARO, 1945, p.5). Apesar dessa frase do delegado, entendemos que as provas realizadas para o ingresso das crianças eram os próprios Testes ABC.

A importância de mencionar os exames finais se dá porque os delegados perceberam ao longo do período (1930 – 1945) que eles deveriam ser padronizados, através do que lemos nos relatórios. Os inspetores escolares, respectivos ao seu município ou região escolar, foram os que ficaram responsáveis por elaborar esses exames, aplicados em novembro, afim de realizar promoção ou reprovação dos alunos. Já outro delegado, no relatório de 1939 de Jaboticabal, resolve emitir sua opinião sobre os exames finais, e acredita que eles deveriam ser eliminatórios em todos os anos.

Figura 10 – O uso de Cálculo como matéria eliminatória

Peço licença, sr. Diretor do Departamento de Educação, para emitir aqui a minha opinião pessoal sobre os exames finais.

O programa de ensino para o curso primario é bom, ou melhor, é ótimo, mas é necessario que ele seja fielmente executado.

O que precisamos é de bons diretores de grupo escolar e de bons professores, verdadeiros educadores, dedicados, não fazendo do cargo apenas um meio de vida. Em geral as nossas crianças completam o curso primario, levam para casa o diploma adquirido depois de quatro anos de estudo, de sacrificio dos pais para mante-la na escola, sem contudo representar um documento real do seu aproveitamento.

O exame final, penso, deve abranger todas as materias do programa, e, com mais cuidado, Linguagem, Cálculo, História-Patria e Geografia do Brasil.

Linguagem e Cálculo não devem constituir materias eliminatórias apenas no 2º ano primario e sim em todos os anos do curso.

Não se compreende um aluno do curso primario, diplomado, sem saber escrever ou resolver um problema.

Digo sem saber escrever ou resolver problemas, porque mesmo reprovado em cálculo e linguagem, conseguiu o seu diploma.

Fonte: MINHOTO (1939b, p.11)

Já os testes pedagógicos ou escolares, eram utilizados para mensurar o nível de leitura e escrita das crianças. Por exemplo, para a criança ingressar no primeiro ano escolar, aplicava-se o Teste ABC para verificar se ela já sabia ler ou escrever. Existia também os testes psicológicos, que nos levam aos laboratórios experimentais de Lourenço Filho, que serviam para medir o nível de maturidade, ou inteligência das crianças, podendo serem aplicados em crianças de várias idades. Nos relatórios que analisamos não foi possível encontrar dados desses testes psicológicos, apenas dos exames e dos testes escolares. Entretanto, eles podiam classificar os alunos, consequentemente as classes, em fracos, médios e fortes, e esses dados foram encontrados em alguns relatórios.

A nova organização de salas ocorreria por meio da aplicação de alguns testes escolares. No relatório de 1933 do município de São Carlos, as recomendações solicitavam que os alunos fossem separados pelas capacidades visuais e auditivas, e não mais pelo seu tamanho, isso era realizado no ato da matrícula. Mas antes havia a seleção das crianças por prova, conforme a instrução dada pela Delegacia de Ensino de São Carlos, com o acompanhamento dos inspetores. “Assim procedente, visamos estabelecer uniformemente nas classes, homogeneidade essa que,

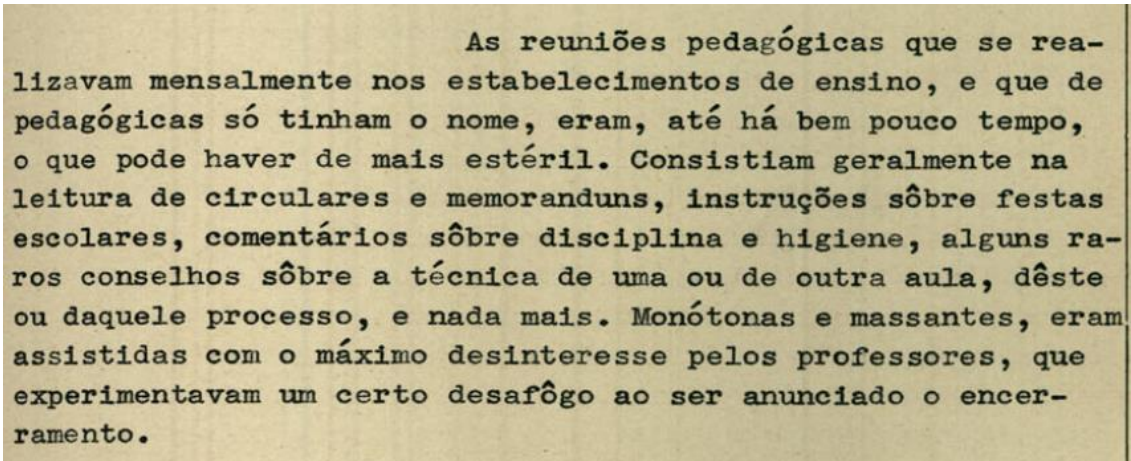
muito tem facilitado e trabalho dos professores e aumentado as possibilidades dos resultados finais” (CORRÊA, 1934, p.6).

O uso dos testes escolares também faz referência o índice de promoção escolar. Eram utilizados para classificar as crianças em salas homogêneas a partir dos seus resultados. No relatório de Ribeirão Preto, o delegado propõe algumas orientações para solucionar os problemas das classes heterogêneas, a partir dos testes.

Medidas tendentes a solucionar o problema: permitir a seleção dos alunos desde que haja, pelo menos, tres classes do mesmo grau, não se levando em consideração o sexo. É preferível organizar-se tres classes mistas selecionadas de que conserva-las heterogeneas. Matricular sómente alunos maduros, após aplicação de testes A.B.C., que têm dado resultado satisfatorio nesta Região, organizando-se com os alunos imaturos, classes especiais que seriam classificadas em fracas, médias e fortes. Organizadas as classes assim, por meio de seleção e onde fosse possivel, passo a apresentar uma sugestão que creio, estudada convenientemente pelos poderes públicos, viriam melhorar grandemente o rendimento escolar. Nessa solução solucionaria a assiduidade do professor, que tem sido, com as suas continuadas licenças, um entrave ao rudimento, interessando-o na produção máxima: é o pagamento dos professores feito em duas quótas; pelo tempo de exercicio como já se acha regulado, e pela produção (MOURÃO, 1941, p.6).

As representações dos delegados de ensino sobre a pedagogia científica, encontradas nesses documentos, constituíram o modo como eles se apropriaram da renovação escolar proposta nesse contexto. Essa renovação nos ficou clara ao ler esses relatórios, pois tinham como base a proposta de Lourenço Filho, e também se baseava nas leis que dispunham o ensino de São Paulo. Os testes tornam-se o ícone dessa renovação. Com eles, salas de aula são organizadas, o rendimento escolar é padronizado, o trabalho docente tem a sua avaliação indiretamente revelada, dentre tantos outros elementos introduzidos na escola.

As narrativas dos delegados nos relatórios tanto em reclamações de obrigatoriedade de cumprir ordens superiores na fiscalização do ensino, quando na sua adesão a essas tarefas, indica que esses profissionais estavam bem divididos quanto às novas orientações pedagógicas ditas renovadoras. Em alguns casos não julgava ser adequada a forma como as reuniões pedagógicas estavam funcionando, pois elas tinham o objetivo de servir como um, de fato, apoio pedagógico aos professores. Nos relatórios foi possível perceber essa insatisfação de alguns delegados, pelo cumprimento errôneo destas reuniões, como no exemplo a seguir:

Figura 11 – Reuniões pedagógicas

As reuniões pedagógicas que se realizavam mensalmente nos estabelecimentos de ensino, e que de pedagógicas só tinham o nome, eram, até há bem pouco tempo, o que pode haver de mais estéril. Consistiam geralmente na leitura de circulares e memoranduns, instruções sôbre festas escolares, comentários sôbre disciplina e higiene, alguns raros conselhos sôbre a técnica de uma ou de outra aula, dêste ou daquele processo, e nada mais. Monótonas e massantes, eram assistidas com o máximo desinteresse pelos professores, que experimentavam um certo desafôgo ao ser anunciado o encerramento.

Fonte: GUELLI (1944)

Enfim, como se procurou mostrar no decorrer deste capítulo, havia várias tensões envolvidas nessa fiscalização em prol das mudanças exigidas pela época, ou seja, da renovação pedagógica. Uma delas refere-se àquela da autonomia didática *versus* o cumprimento coletivo das diretivas oficiais. Teoricamente os professores tinham essa autonomia prevista em lei, porém as avaliações foram se padronizando, sendo elaboradas até mesmo pelos inspetores escolares. A fiscalização do ensino pelos inspetores e delegados de ensino estava cada vez mais presente na rotina escolar, por meio dessas avaliações, como os testes, exames finais, quadros estatísticos a partir de frequência escolar, aprovação e/ou reprovação.

Outra tensão diz respeito aos processos de homogeneização a que as escolas deveriam estar submetidas em prol da produção de dados para controle estatístico. A escola se depara com processos que retiram autonomias antes existentes como a do professor elaborar a sua própria avaliação de seus alunos, ou das classes serem formadas por critérios os mais variados; agora levando-se em conta a submissão a testes de separação dos alunos em classes, entre outros. Como exemplificado na figura anterior, tudo isso é, pelo visto, sempre reiterado na difusão dos discursos oficiais, nem sempre acolhidos com bons olhos.

4 OS DELEGADOS ESCOLARES LENDO AS PRÁTICAS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

4.1 Ideias que circulam, representações que se fixam: temas ligados ao ensino dos saberes elementares matemáticos nos relatórios de ensino

Em capítulos anteriores buscou-se caracterizar um tempo escolar onde está presente a pedagogia científica. Tal pedagogia ganha destaque nesta pesquisa em termos das representações lidas nos relatórios dos inspetores de ensino que a tratam em boa medida por “renovação pedagógica”. Um elemento-chave dessa pedagogia refere-se ao seu amparo numa base estatística de produção de dados escolares. De fato, encontramos poucas narrativas mais diretamente relacionadas ao ensino dos saberes elementares matemáticos nos relatórios, porém mesmo assim foi possível nos servir para uma base para compreender a representação de como eram abordados esses saberes elementares matemáticos, entre 1930 e 1945.

Havia muitos cálculos estatísticos referentes à promoção ou reprovação, ao índice de alfabetização, pois os delegados, em cumprimento às orientações superiores, faziam questão de mostrar os dados estatísticos das escolas do seu município. Essa recorrente “apresentação de dados”, no entanto, não nos interessou para análise, pois queríamos entender a matemática como um saber que seria ensinado na escola, e não apenas para leitura de dados. Essa forma dos delegados apresentarem os dados das escolas, estava presente na grande maioria dos relatórios. Essa é a representação mais visível da pedagogia científica: a presença da estatística para organizar um *ranking* dos desempenhos escolares, das instituições de ensino, do trabalho do inspetor em sua região de atuação etc.

Ao iniciar a leitura nos relatórios regionais das delegacias de ensino paulistas, o olhar não foi propriamente para a renovação pedagógica que discorremos no capítulo anterior. Estávamos procurando vestígios deixados pelos saberes elementares matemáticos na fala dos delegados de ensino. Só depois de algum tempo analisando as fontes percebemos que os saberes matemáticos eram rubricas que se revelavam muito sutis nos relatórios, e poderiam ser encontradas em outras formas, sem explicitar especificamente a palavra “matemática” ou seus sinônimos. Sendo assim, procurou-se retomar os documentos da pesquisa, analisando as rubricas referentes aos saberes elementares matemáticos ao longo dos relatórios. Apresentaremos então, a seguir, alguns temas relacionados a esses saberes que estavam presentes nos relatórios de ensino.

Em alguns relatórios retrata-se e incentiva-se o uso do cálculo mental, como foi encontrado nas recomendações do Relatório de 1935, de Santos. Segundo Penna (1936, p.48), era comum professores reclamarem que seus alunos não aprendiam aritmética: “Si se lhes ensinasse, não custariam. É que se lhes não ensina”. Esse delegado de ensino insiste que o método utilizado pelos professores para ensinar as crianças os números e as operações básicas não surgiam efeito.

Dar-lhe, empiricamente embora, os fundamentos da numeração, para que possa entender, primeiro, frações decimais, depois ordinais, daí proporções e as aplicações sociais da proporção, porque é para isso que é necessario ensinar aritmética. São necessárias aulas diretas. É necessario o calculo mental e rapido. O problema tem de ser “uma aula de raciocinio”, que precisa ser desenvolvido na escola (PENNA, 1936, p.48).

Esse autor faz uma crítica aos professores porque não davam suporte para que a criança entendesse as operações básicas, pois eram dados exercícios com números muito grandes para calcular, mas a criança ainda não havia compreendido o porquê precisava aprender ou utilizar tais operações. A aritmética e essas operações foram consideradas, em tempos da pedagogia científica, saberes matemáticos importantes e relevantes para as avaliações que seriam proporcionadas às crianças do ensino primário, como testes escolares, exames finais ou parciais.

Como essa, outras referências aos conteúdos de ensino aparecem nos relatórios, sendo que os Trabalhos Manuais²² estão presentes em sua maioria; porém de forma discreta, com imagens dos trabalhos manuais feitos pelas crianças. Porém, é através dos programas de ensino que podemos verificar que há relação dessa matéria com os saberes elementares matemáticos. Referências ao ensino de Cálculo, de Aritmética ou de Geometria são mais raros de serem encontrados nesta documentação, mas procuramos tratar de algumas delas a seguir.

No relatório de 1933 (São Carlos), o ensino de cálculo possui um destaque especial. Segundo Corrêa (1934), há consenso de que as aulas de aritmética são um grande obstáculo para a maioria dos professores, mas ela seria essencial para entender *inúmeras questões da vida prática*, então se recomendam um maior interesse e dedicação dos professores ao ensiná-la. Tal é o discurso apresentado no relatório:

[...] entre outras recomendações da Circular nº 3 de 4-4-33, determinamos: [...] os alunos de todas as classes, desde os alfabetizados, deverão *inventar* e resolver, diariamente, em horas de ocupações, um *problema* escrito de assunto de *vida local*; [...] as aulas de cálculos mentais deverão ser proporcionadas três

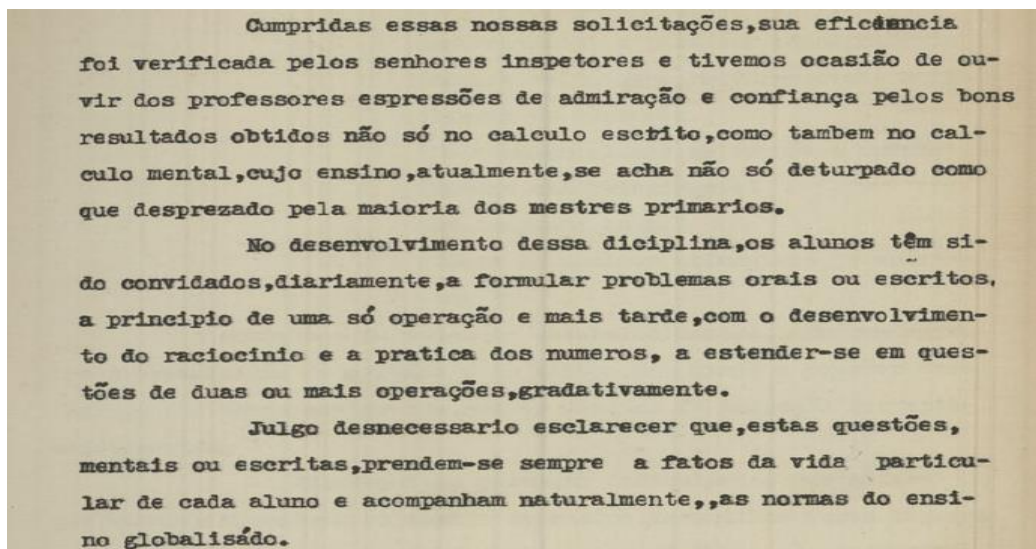
²² Os Trabalhos Manuais constituem uma das rubricas do ensino primário onde estão presentes os saberes elementares matemáticos. Aqui não aprofundaremos o assunto, mas cite-se que está em curso uma investigação sobre o tema, por um dos membros do GHEMAT.

vezes por semana e as crianças deverão também criar questões para serem resolvidas, nessas aulas, pelos colegas (CORRÊA, 1934, p.50-51, *grifos nossos*).

Como percebe-se, as crianças poderiam participar na formulação de problemas para compreender problemas matemáticos. Nas aulas de Cálculo elas deveriam criar questões da vida local, ou da vida prática, para que um colega resolvesse. Isto está imbricando em estimular a criança ao ensino desta matéria, além de fundamentar-se no *interesse* da criança. Essa é uma mudança relevante entre o método intuitivo e a Escola Nova, pois, mesmo referenciada numa pedagogia científica, a criança tem, aparentemente, uma maior participação nas aulas.

Ensinar para a vida, possibilitar que as questões tratadas na escola sejam úteis na saída do aluno da escola, problemas que remetam às aplicações da vida cotidiana e destreza no cálculo mental, tais são os deveres do ensino de aritmética.

Figura 12 – Participação das crianças para solucionar os problemas com o cálculo



Fonte: CORRÊA (1934, p.51).

Como se pode perceber pela figura 12, os problemas relacionados ao cálculo escrito e mental foram resolvidos, mas de que forma? Convidando os alunos a participarem mais das aulas, formulando problemas, instigando o raciocínio e a habilidade prática com os números. Tem-se que essa é a forma do ensino globalizado, iniciando apenas com uma operação, e depois aumentando o nível de dificuldade, o que nos remete às práticas já adquiridas no método intuitivo, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Porém, no movimento escolanovista, a criança, ao que tudo indica, possui mais ação nas salas de aula.

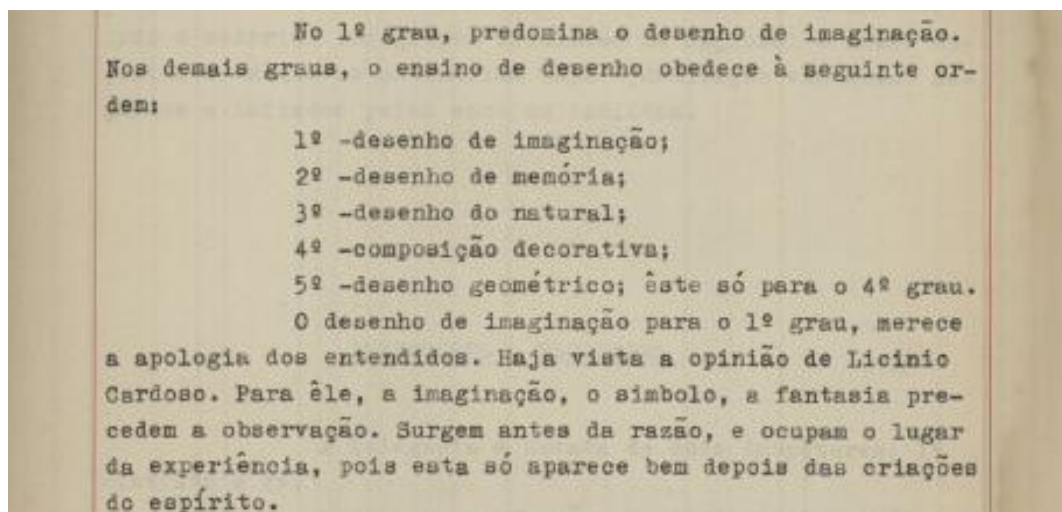
Outra questão relevante a se destacar, é que ainda havia matérias que não tinham professores próprios, como para o ensino de Desenho, Trabalhos Manuais e Música. Segundo Corrêa (1934, p.52), essas disciplinas em específico não dependiam apenas de “esforço” ou

“boa vontade” do professor, pois nem todos eram “capazes de lecionar sem que tenham recebido, anteriormente, a necessária aprendizagem em curso especializado”. O delegado então sugere ao diretor geral que haja formação ou concurso para tais matérias. Também no relatório de Guaratinguetá de 1936 encontramos essa mesma referência, de que “deveriam existir professores especializados em música, educação física, desenho e trabalhos manuais” (NOVAES, 1937, p.39), e esse problema seria facilmente resolvido se no concurso fossem dadas vantagens aos professores que tivessem conhecimentos especiais a essas matérias.

Para os Trabalhos Manuais, no Programa de 1925 temos que para o primeiro ano do primário estava previsto que as crianças deveriam “dobrar o quadrado e o retângulo”, “construir objetos usuais em papel”, como barquinhas e caixinhas; e “modelar em barro, cera ou pastilha as formas geométrica já estudadas (esfera, cubo e cilindro)”. Para o segundo ano, as crianças deveriam fazer dobraduras, com “exercícios baseados no triângulo equilátero” e “recorte de figuras simétricas em forma de festões e bicos, de hexágonos” (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1941). Ou seja, torna-se clara a presença dos saberes elementares matemáticos nessa matéria. A importância de se ter um professor próprio para cada uma delas pode estar relacionada ao grau de dificuldade ou abstração que se pretende dar às crianças, subjetivamente do ensino de saberes matemáticos.

Ainda sobre o Desenho, o relatório de São Carlos faz uma referência a essa matéria, sobre como era seu desenvolvimento nos anos iniciais, conforme figura 13. Segundo Faro (1945), era nessa matéria que os alunos ilustrariam as suas lições.

Figura 13 – Conteúdos da matéria Desenho



Fonte: FARO (1945, p.8)

A partir dessa figura, percebe-se que a criança do primeiro ano faz desenhos de imaginação. Depois surge o desenho de memória, então pode-se pensar na hipótese de um ensino natural, diferentemente daquele ensino de cópia. Apenas no 4º ano é que a criança tem contato com o desenho geométrico. O que se faz relevante é a observação e a imaginação que a criança deve exercitar no 1º ano. Esse passo-a-passo condiz com a realidade proposta pelo programa de 1925 e pelo Programa Mínimo de 1934.

Conforme Guimarães e Leme da Silva (2014, p.11), o programa de 1925 previa que o Desenho não deveria ser ensinado como uma arte e sim “desenvolver nas crianças a imaginação, a observação e o sentimento estético”. O Desenho assume no quarto ano do primário, o conteúdo de *desenho geométrico*, insinuando que outras habilidades devem ser adquiridas além dos desenhos ao natural ou espontâneos. De toda forma, o desenho geométrico era “o desenho executado com os instrumentos (régua, compasso e esquadro), servindo de aplicações às noções de geometria prática” (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1941).

Em outro relatório, o de 1935 de Santos, o delegado Penna (1936, p.49-50) também faz recomendações ao Desenho, em que para o 1º ano são dados desenhos livres, de imaginação ou de memória, e deviam ser grandes que ocupassem a página toda do caderno. Reforça-se a ideia de que a criança não devia copiar o desenho. Para o 2º e 3º anos, são dados os desenhos de imaginação, de memória, ilustração nos exercícios e principalmente cópia do natural. Ou seja, esse processo didático do Desenho permanece nas escolas paulistas por pelo menos dez anos.

O tempo e a quantidade de matérias e conteúdos relacionados aos saberes elementares matemáticos também nos chamam atenção, pois eles estão muito presentes no ensino primário, até mesmo em classes não alfabetizadas. No relatório de 1939 de São Carlos, segundo Carpinelli (1940, p.29), no “Semanário de Lições”²³ que estariam presentes planos e/ou esquemas de aulas recomendava: “O preparo das lições não deve ater-se unicamente á matéria, mas muito especialmente ao método, ou seja, ao modo de apresentar as lições”. Isso pode retomar à discussão acima apresentada sobre a necessidade de um professor especializado em matérias, tais como Desenho ou Trabalhos Manuais, já que não é apenas o conteúdo que interessa, e sim o método que será utilizado para ensinar as crianças.

Segundo o mesmo delegado de ensino, as “Provas Mensais” eram organizadas semanalmente, na 1ª semana era de Linguagem, na 2ª semana de *Aritmética*, na 3ª semana de Geografia ou História – para o 1º ano essa prova era substituída por Leitura; e na 4ª semana

²³ Essa era uma das recomendações que deveriam estar anexas ao livro de chamada de cada professora, feitas pelo inspetor escolar Elias J. Ferrari.

uma prova de Cartografia ou *Desenho*. Também havia as “Provas Diárias”, realizadas em horário escolar, e variavam entre as disciplinas de Linguagem, Caligrafia, *Desenho* ou Cartografia.

A orientação também era que a disciplina²⁴ “*Trabalhos Manuais*” deveria ser dada duas vezes na semana, em todas as escolas, já que ela tinha “finalidade prática e educativa” e visava a “destreza e a firmeza das mãos, na criação de valores e utilidades” (CARPINELLI, 1940, p.29, *grifos nossos*). Logo, a orientação era que provas mensais contendo saberes matemáticos, como de aritmética e desenho, ocorressem duas vezes ao mês. O desenho também estava presente nas provas diárias, o que nos leva a crer que toda semana estava sendo avaliado.

Vale ressaltar que percebemos que muitas das ideias presentes nos relatórios, como as falas dos delegados, em sua maioria condiziam com os temas abordados e discutidos em manuais pedagógicos, como em um que teve ampla circulação no período²⁵, publicado por Everardo Backheuser: *A aritmética na “Escola Nova” (A nova didática da Aritmética)*²⁶. Esse manual teve grande circulação em São Paulo, no período descrito, e sendo assim construiu uma referência para a sistematização dos ensinos de matemática no curso primário.

Encontramos nos relatórios indícios que os delegados se orientaram por essas sistematizações, como por exemplo, o uso do “cálculo mental” nas atividades que envolvem o estudo aritmético, ou a referência do “ensino globalizado”, ou a utilização de “jogos” em salas para incentivar as crianças a fazerem contas, como brincadeira de feira ou banco. Essas orientações estavam presentes e frequentes nos relatórios, como foi pontuado neste capítulo.

Apesar de Backheuser ter sido autor de um manual que circulou entre os professores, não encontramos nos escritos dos relatórios indicações diretas a ele, mas sim às suas ideias, às suas sistematizações para a matemática no curso primário. Diferentemente de Backheuser,

²⁴ Termo usado pelo delegado Licínio Carpinelli no relatório de 1939.

²⁵ Sabe-se que o manual de Backheuser foi de grande importância para o período e teve ampla circulação, pois ele fez parte dos manuais estudados por Marques (2013). Everardo Backheuser queria defender seus ideais políticos e por isso fez uso de impressos e de manuais pedagógicos para disseminar algumas ideias, as quais chegaram às escolas paulistas. Segundo Marques (2013, p.81), esse manual “fez parte do programa de ensino do Instituto de Educação do Rio de Janeiro juntamente com outros manuais pedagógicos destinados para o ensino de aritmética”. Como foi apresentado e discutido por essa autora, esse manual tinha uma visão política com seus ideais religiosos, e representou um modelo de circulação da época, fazendo-se presente nas escolas paulistas.

²⁶ Ramos (2016) utilizou esse manual para fazer uma articulação com o que estava sendo proposto nele com alguns dos relatórios utilizados nessa investigação, sobre a nova didática da escola nova analisadas nos relatórios. A publicação utilizada no trabalho foi de 1933, entretanto, o mesmo autor republicou esse manual com outro título e mesmo conteúdo, em 1946, apenas incluindo um capítulo sobre Cálculo Mental.

constatamos a presença de Miguel Aguayo²⁷, que possuía algumas ideias distintas da proposta de renovação didática, nas narrativas elaboradas nos relatórios.

Ao se fazer a leitura do manual de Backheuser, entendemos que ele esteve presente na leitura dos delegados, ou poderia estar ainda, diretamente ligado à formação dos professores, pois o estudo de aritmética mostrado nos relatórios remete a esse manual. É exemplo disso o uso do cálculo mental, o ensino globalizado, jogos etc.

Psicologia, sociologia e filosofia se harmonizam para dar valor e importancia á aritmética desde o ensino primario. O conhecimento mais aprofundado de cada um desses fundamentos científicos em relação á Aritmetica, orientará a didatica da disciplina [sic] (BACKHEUSER, 1933, p.17).

Em vários relatórios percebemos a indicação desse ensino globalizado, que condizia com as orientações do movimento escolanovista. Dentre elas, que o ensino deveria estar relacionado à vida prática da criança. Porém, Backheuser indicava que se deveria “evitar nos primeiros anos da escola primária os ensinamentos baseados só no raciocínio” e que era necessário dar preferência ao ensino de “modo intuitivo e concreto, e um pouco *de autoridade*” (*grifos do autor*). Com isso, entendemos que esse autor queria fazer essa ideia adentrar às escolas, apesar de vermos em outras indicações que a criança poderia ter participação nas aulas.

Esse autor afirmou que a *memória* era fundamental para qualquer ramo de conhecimento, porém ainda mais para as aplicações de aritmética. Era necessário que todos tivessem rápida memória, sobretudo com as principais operações. A orientação de Backheuser (1933, p.89) era que o *interesse* fosse a *base da atenção*, ou seja, da *fixação do conhecimento*.

Entendemos que era preciso despertar nas crianças o interesse pelos números, logo, pela aritmética, e isso poderia ser feito através de jogos²⁸, por exemplo, uma brincadeira de feira, onde a criança poderia somar e subtrair. Lourenço Filho (1933) também concorda que é na base do interesse que a criança aprenderia melhor e com mais facilidade. Porém, sabendo que Everardo Backheuser era mais conservador, a participação da criança em formulação de questões nas aulas poderia ser prejudicada.

²⁷ Também alvo dos estudos de Marques (2013), esse autor tinha ideias contrárias das de Backheuser. Houve nos relatórios menção direta a ele, então ao que tudo indica, havia tensões entre delegados, entre escolas, sobre quais ideais políticos seguir.

²⁸ Em alguns relatórios, os delegados indicam que há a horta escolar, que além de auxiliar a aumentar a caixa escolar (dinheiro revertido para investimento nas escolas). No manual de Backheuser, o autor prega o estímulo às crianças serem levadas a fazerem contas básicas de aritmética com o dinheiro.

Backheuser (1933) ainda mencionou que o cálculo mental devia *ter um papel saliente na didática da aritmética*, como já era recomendado em alguns programas²⁹ oficiais de ensino. E defendia o ensino da tabuada por meio da memorização, apesar de alguns autores abolirem esse método:

Não atinamos porque os que gabam o “cálculo mental” condenam a “tabuada”. Apuradas as coisas, “tabuada inteligente” é o “cálculo mental”, porque o “cálculo mental repetido insistentemente como convem” é a “tabuada”. Nem nós nem ninguém louva os exercícios secos de tabuada, porque “inibem” a memória em vez de desenvolvê-la, mas também não basta fazer “cálculos mentais” sem insistir na operação propriamente dita, sem habituar enfim a criança a realizá-los com facilidade e depressa (Backheuser, 1933, p.93-94).

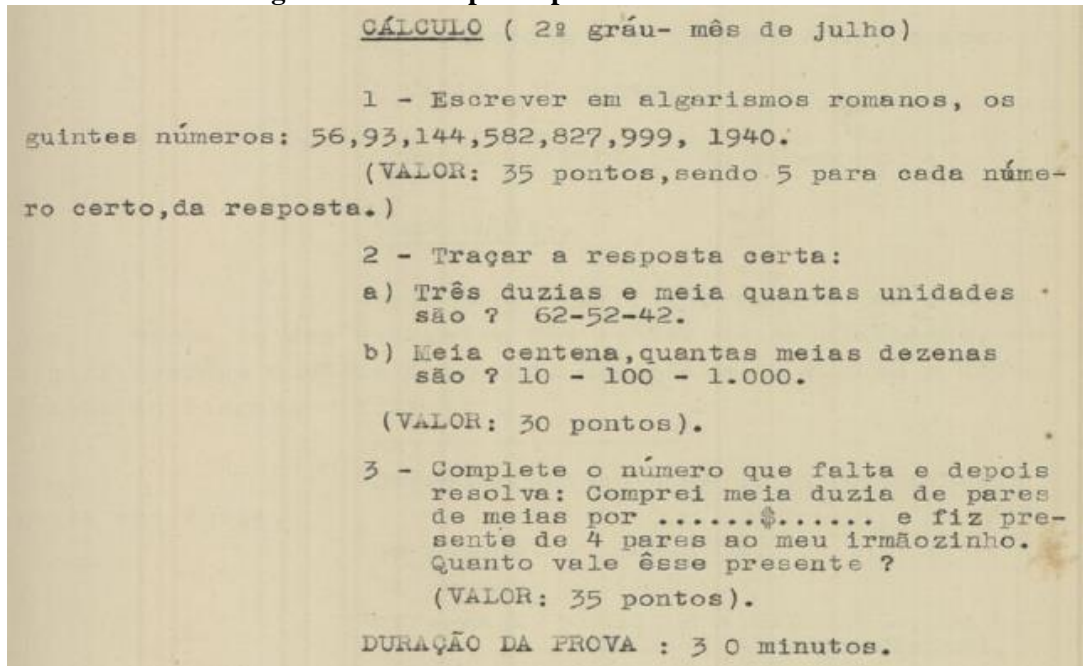
Como já foi mencionado, alguns relatórios citam Aguayo (1935), tais como o de Itapetininga de 1943 e o relatório de 1940 de Botucatu – este escrito por Oscar Augusto Guelli. Esse foi um outro manual pedagógico³⁰ de bastante importância e pode indicar que o delegado estava se apropriando das ideias dos livros referentes à didática da escola nova, mais especificamente da pedagogia científica.

Miguel Aguayo apresentava ideias distintas de Everardo Backheuser sobre a renovação pedagógica proposta pela pedagogia científica. Ao que tudo indica, a referência aos dois autores presente nos relatórios pode representar algumas das tensões do período bem como a divergência de opinião tomadas pelos oficiais de ensino. Conseqüentemente, as escolas paulistas poderiam estar com rumos totalmente opostos, porém as normativas vigentes exigiam de todos os municípios e delegados de ensino tais relatórios para comprovar o funcionamento e andamento das propostas da pedagogia científica.

Em Botucatu, a orientação de ensino dada aos professores era criticada, pois era feita de forma desorganizada, segundo o delegado Guelli (1941, p.32). Este delegado era contra a forma dos exames finais, e cabe lembrar que ele era a favor das propostas de Aguayo. Guelli sugere que toda semana se atribua nota ao aluno, formalizando um boletim mensal, e assim anual. Com notas inferiores a 50, o aluno seria reprovado, e superiores, o aluno estaria aprovado. Toda terceira semana de cada mês haveria, por exemplo, uma prova mensal de cálculo. Nesse relatório, o delegado deixa um exemplo de prova mensal que poderia ser adotada pelos professores.

²⁹ Nesse caso, o autor (1933, p.90) menciona o programa de Carneiro Leão, de 1926, e as instruções de Fernando de Azevedo de 1929.

³⁰ O manual pedagógico “Didática da Escola Nova”, de Alfredo Miguel Aguayo, publicado em 1935, pode ser encontrado em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116427>>, acesso em 12 mar. 2016.

Figura 14 – Exemplo de prova mensal de cálculo

Fonte: GUELLI (1941, p.64)

Na figura anterior pode-se compreender que a criança do 2º ano já teria conhecimento de alguns cálculos aritméticos, como as operações básicas e também que já saberia escrever em números romanos. Porém, essas questões propostas por Guelli caberiam naquele discurso de que as questões formuladas às crianças deveriam condizer com a sua vida prática? Ao que tudo indica, apenas a questão 3, proposta no exemplo, refere-se ao ensino de acordo com à vida da criança.

Ainda neste mesmo relatório de 1940, foi possível encontrar uma parte do programa do ano letivo, referente ao Cálculo e ao Desenho para os três primeiros graus, das séries iniciais:

Primeiro grau

CÁLCULO: - Pequenos problemas dados pelo professor; fazer tabuadas com pedrinhas, sementes, etc.; leitura em cartão das moedas brasileiras.

DESENHO: - Desenhos livres de imaginação ou de memória.

Segundo grau

CÁLCULO: - Resolução de problemas inventados pelos próprios alunos, ou redigidos pelo professor; leitura de um álbum de moedas; desenhos das notas.

- decalque em papel prateado das moedas metálicas ou recorte em cartão; organização de tabuadas; tabela de preços de gêneros, tecidos, etc; redação de recibos, rois de roupa, etc.

DESENHO: - Desenhos de imaginação; de memória; cópia do natural sobre assuntos ligados aos exercícios de observação.

Terceiro grau

CÁLCULO: - Problemas.

DESENHO: - Desenhos de assuntos estudados durante o exercício de observação; cartografia (GUELLI, 1940).

Esse recorte acima feito pelo delegado de ensino sobre os programas para os três primeiros graus do ensino primário está de acordo com o Programa Mínimo de 1934, e nos parece um resumo do que o programa sugere. Já em outro relatório, o de Guaratinguetá de 1934, em uma seção denominada de jornalzinho “O estudante”, inserido como anexo do delegado de ensino, escrito pelos alunos do Grupo Escolar Gabriel Prestes, de Lorena, em 7 de setembro de 1933, encontramos uma sessão de perguntas, e entre elas um aluno do 4º ano misto propõe o seguinte problema de matemática:

“Com 100\$000 comprar: 100 cabeças de gado, sendo boi a 10\$, vaca a 5\$ e bezerro a \$500. Quero saber quantos bois, quantas vacas e quantos bezerros posso comprar?”

A partir desse problema, podemos inferir que a resolução de problemas estava presente no ensino primário, além da dificuldade dita em problema de uma criança do 4º ano do ensino primário. Esse problema pode ter mais de uma solução, mas não se diz em “possibilidades”, nem nos relatórios, nem pelos manuais pedagógicos que tivemos contato.

Apesar dos relatórios conterem muitas informações, não são muitas as referências que se fazem aos saberes elementares matemáticos e aos seus ensinamentos. A estatística, embora não apresentada como matéria, está presente em todos os relatórios – inclusive os que deixamos de fora da análise em relação à renovação didática ou saberes matemáticos – a partir de quadros comparativos de promoção/reprovação de alunos, frequência escolar e índices de alfabetização.

Essa estatística presente com frequência absoluta nos relatórios, nos leva a acreditar que a pedagogia científica se fez representar a todo tempo por essa matematização dos processos didáticos-pedagógicos e administrativos constituindo a forma mais visível da renovação pedagógica narrada pelos delegados paulistas.

Cabia aos delegados mostrar ao diretor geral uma comparação entre os anos letivos anteriores, referente aos índices de aprovação/reprovação, e também sobre a frequência escolar. Nos relatórios analisados, encontrou-se muitos quadros extensos compreendendo essa estatística, compostas por porcentagens. No exemplo a seguir, retirado do relatório de 1938 de Casa Branca, o delegado Avancini apresenta um quadro chamado de “Estatística Comparada”, um resumo feito a partir de vários outros quadros que continham a matrícula de cada grupo escolar e de cada escola isolada.

Figura 15 – Estatística presente no relatório de Casa Branca de 1938, a partir de comparações entre 1936 e 1938

| MATRICULA GERAL DA REGIÃO em 1936 - 1937 - 1938 | | | |
|---|---------|--------|--------|
| R E S U M O - Grupos Escolares e Escolas Isoladas | | | |
| QUADRO N. 4 A | | | |
| ESTABELECIMENTOS | A N O S | | |
| | 1936 | 1937 | 1938 |
| Grupos Escolares | 8.359 | 8.608 | 8.672 |
| Escolas Isoladas | 11.586 | 11.902 | 12.581 |
| T O T A I S | 19.945 | 20.510 | 21.253 |

Fonte: AVANCINI (1939, p.20)

O relatório de 1938 de Casa Branca apresenta ainda dezesseis outros quadros fazendo essas comparações, chamando-as de *estatística comparativa*. Esses quadros para os anos de 1936, 1937 e 1938, para os grupos escolares e às escolas isoladas, variam entre *matrícula geral da região, matrícula de novembro, frequência média, número de alunos promovidos, porcentagem de promoção, alfabetização e porcentagem de alfabetização*. Nesse caso houve um decréscimo também na alfabetização e em sua porcentagem, resultado que vem principalmente “da aplicação das novas instruções sôbre o critério do julgamento dos exames finais” (AVANCINI, 1939, p.38).

Assim como o exemplo apresentado acima, os demais relatórios analisados também trazem quadros e tabelas que elucidam que a matrícula tem sido mais efetiva, ou que a partir da renovação pedagógica a aprovação dos alunos estava cada vez mais rigorosa. Ao que nos parece, a apropriação desses delegados para inserir a matemática, foi em sua maioria criar quadros e dados estatísticos nos relatórios. Poucos são os que retratam sobre os conteúdos ou matérias referentes aos saberes elementares matemáticos.

Dessa forma, percebemos que o entendimento dos delegados de estatística era simplesmente traduzir os dados da escola fazendo comparações em quadros, mas pelo que compreendemos das orientações de Lourenço Filho, não era apenas essa a proposta para sistematização dos dados. A cientificação dos conteúdos matemáticos foi pouco tratada nesses documentos.

Voltando a questão norteadora, as representações construídas sobre os saberes elementares matemáticos foram a própria renovação didática, com a continuidade e incentivo do cálculo mental, com o uso de problemas que normalmente envolviam cálculos aritméticos próximos à vida cotidiana da criança, nos quais os alunos formulavam questões, constituindo as transformações de uma cultura escolar. A matemática mais proeminente encontrada nos relatórios foi usada como base estatística para inserir o relatório aos moldes da pedagogia científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Leitura das Representações sobre as Práticas: uma História da Pedagogia Científica nos Ensinos de Matemática nas Escolas Paulistas, 1930-1945.

Essa pesquisa de mestrado acadêmico teve como intuito responder à questão de quais representações foram construídas relativamente ao ensino dos saberes elementares matemáticos no curso primário paulista em plena época denominada pedagogia científica, analisadas nos Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo. O estudo pretendeu ampliar a discussão apresentada nas pesquisas sobre a pedagogia científica, de modo a mobilizar os saberes elementares matemáticos que estivessem nos relatórios. Entretanto, como o estudo possui um tema amplo, entende-se que ele poderá ser continuado, pois a vaga pedagógica foi apenas analisada sobre as representações que os delegados de ensino fizeram sobre a educação paulista, entre 1930 e 1945, procurando relacionar a renovação pedagógica e os saberes elementares matemáticos. Tratou-se da leitura dos delegados, do modo como viam a realidade escolar em termos das obrigações que seu trabalho profissional assim exigia.

Compreendemos que existe a possibilidade de encontrar mais dessa documentação em escolas ou delegacias de ensino que foram citadas nos relatórios analisados, já que apenas sessenta e quatro relatórios foram disponibilizados no Arquivo Público. Julgamos que esses documentos estão ricos em informações pedagógicas e administrativas, além de retratar sobre uma realidade escolar a partir de documentos oficiais. Muitas fotografias estão anexas aos relatórios, como turmas de classes, professores, eventos, exposições e prédios escolares. Assim, essa documentação pode e deve ser explorada em pesquisas de diversas áreas para além da educação e história.

Conforme apresentado, indícios da renovação pedagógica proposta pelo período foram encontrados em muitos dos escritos desses relatórios, os quais compreendiam a autonomia didática do professor, os “métodos e processos” a serem aplicados em salas de aula, a globalização do ensino bastante mencionada nos relatórios, a orientação pelo fim de aulas abstratas e teóricas, o incentivo pelos centros de interesse, o ensino através da observação e voltado para a vida prática criança. Tem-se também a organização das classes por meio de testes escolares, tornando classes homogêneas visando um melhor rendimento escolar.

O trabalho docente também estava sendo, a todo tempo, indiretamente avaliado, pois através dos exames escolares para aprovação e reprovação os professores poderiam ser

beneficiados ou punidos, tanto com salário quanto com o fechamento de escolas por falta de frequência regular dos alunos. Ou seja, havia sempre tensões relacionadas à essa autonomia do professor com o cumprimento de diretivas oficiais. Além do que, todo esse processo de homogeneização de classes, classificando crianças em classes fracas, médias ou fortes, resultariam em dados para controle estatístico.

Em relação aos conteúdos escolares mais relacionados aos saberes elementares matemáticos, percebemos que o movimento escolanovista se preocupava em deixar a criança mais próxima da sua vida prática e para isso utilizava jogos e brincadeiras de feira, de horta escolar ou de banco. Essas brincadeiras abordavam o tema da aritmética, com as operações básicas, de uma maneira que a criança tivesse vontade de aprender. Imbricado a isso, estava o uso do cálculo mental, tanto nessas brincadeiras como em testes e exames escolares, fazendo o uso do desenvolvimento do raciocínio e prática dos números. Pode-se entender que o ensino de cálculo nesse período é a própria aritmética a ser desenvolvida nos anos iniciais.

A estatística comparativa estava presente em todos os relatórios, mas não como forma de conteúdo escolar, e sim para apresentação e produção de uma base de dados quantitativos sobre o ensino primário paulista, entre 1930 a 1945. Apesar de algumas referências aos saberes elementares matemáticos, a representação matemática mais visível foi a presença da estatística para organizar esses quadros sobre o desempenho escolar, das instituições de ensino, do trabalho do inspetor em sua região de atuação etc.

Ao longo da pesquisa nos deparamos com algumas limitações, como por exemplo a falta de relatórios que trouxessem mais dados sobre o ensino dos saberes elementares matemáticos. Eles apareceram de forma muito sutil e em poucos relatórios, pois não era essa a finalidade desses relatórios de ensino. A finalidade desses relatórios era atestar perante às autoridades que a renovação pedagógica, orientada pela pedagogia científica, estava, de fato, acontecendo em todas as instituições escolares paulistas. Por isso a matemática presente nos relatórios se dá pelos dados estatísticos que os delegados fazem acerca suas regiões escolares, como quadros comparativos, promoções, reprovações, alunos alfabetizados, removidos, classes que iniciam e as que se encerram, números de classes, professores, alunos etc.

No início, os relatórios foram lidos com a visão de uma professora de matemática, recém-formada, procurando referências diretas a essa matéria. Dessa forma, esses quadros ditos estatísticos não tinham muita influência ou peso relativamente aos ensinos, mas percebeu-se a necessidade de produção de dados estatísticos nos relatórios, como um elemento condicionante para os ensinos de todas as rubricas escolares, não somente para aquelas que continham saberes elementares matemáticos. Porém, no decorrer do percurso, forma-se uma pesquisadora que

estudou um dos âmbitos da pedagogia científica, que buscou os saberes elementares matemáticos nas entrelinhas dos relatórios, e procurou entender conflitos e transformações que a renovação escolar proposta por essa pedagogia trouxe ao estado de São Paulo.

A produção desses dados estatísticos feita pelos delegados de ensino comprova, mesmo que indiretamente, uma renovação nos ensinamentos de matemática. Os testes escolares aparecem com a disciplina de cálculo, com a aritmética. As crianças estão a todo tempo sendo classificadas pela capacidade mental. A medida que a frequência escolar aumenta, indica que a instituição escolar está fazendo bem o seu papel e a criança está aprendendo. Isso é muito relativo, mas para cientificar as práticas pedagógicas, para mensurar essa aprendizagem, esses dados estatísticos são muito importantes, e a apresentação deles nos relatórios são significativas.

Após leituras e discussões com o grupo de pesquisadores do GHEMAT, percebemos que realmente os saberes elementares matemáticos apareciam discretamente na fala dos delegados redatores. Entretanto, os relatórios apresentam ainda muitas contribuições para futuros estudos sobre formação de professor nessa época, ou sobre os “métodos e processos” que deveriam ser adotados na renovação pedagógica proposta pelo período. De todo modo, foi possível perceber que a pedagogia científica teve um forte impacto sobre as escolas, sobre a maneira de inspecionar professores e diretores, de classificar os alunos, de forçar as autoridades a relatarem sobre a realidade de cada município de São Paulo.

Percebe-se ainda muitos vestígios do método intuitivo nas escolas, mas a fiscalização era tamanha, a obrigação perante às autoridades de seguir certo rigor era maior. Assim, por mais que o inspetor escolar fornecesse uma “formação pedagógica”, ele também poderia estar se baseando mais em um método intuitivo, e não com base nos ensinamentos da escola nova ou da pedagogia científica, baseada na psicologia experimental. O método anterior aparece muito imbricado às propostas da pedagogia científica, há algumas características da vaga anterior, mas devemos sempre lembrar que se estava em um período de transição, e que ainda havia muitas tensões políticas e religiosas que interferiam diretamente nas falas dos delegados.

Ao que tudo indica, os próprios relatórios são frutos de uma proposta de renovação pedagógica, apontando para pedagogia científica. Ela, como se disse, mais aparece por sua face de contabilidade de dados, de gráficos, de números representando quantidade relativas, do que por meio da experimentação e testes com problemas standardizados, discutidos pelos inspetores. Além disso, pode ser vista a matematização da pedagogia na utilização dessa estatística para a criação de dados escolares comparativos.

Ao que parece, esses oficiais da instrução pública não tinham uma *expertise*³¹ que os levasse a elaborar cálculos mais avançados estatísticos, nem tampouco analisar séries de problemas de matemática (aritmética) que mais conviriam ser tratados no curso primário. Caberia indicar que os problemas tivessem serventia prática e que os cálculos pudessem ser rapidamente realizados mentalmente.

Por certo, esse estudo abre um leque de possibilidades para novas propostas de estudos. Em que medida as práticas pedagógicas relativas à matemática, aos saberes elementares matemáticos de fato foram impactadas pela pedagogia científica? Os relatórios nos mostram que o ideário ainda presente nas narrativas dos inspetores e delegados muito deve à vaga intuitiva, apesar de algumas considerações estarem funcionando de certa forma: tornando a criança mais participativas nas aulas, sendo ela fundamental para elaboração e resolução de problemas aritméticos, também com jogos e brincadeiras próxima à via prática dela.

A psicologia experimental muito raramente apresenta seus dados de modo a que se possa ler nos relatórios alterações substantivas no ensino de tal ou qual conteúdo matemático. A renovação pedagógica, vista pelos relatórios, refere-se à possibilidade de controlar de modo mais efetivo as escolas, o rendimento escolar, por meio de comparações ainda muito empíricas e sem a necessária competência estatística que os dados coletados exigiriam.

³¹ Termo utilizado em “Pénétrer dans la vérité de l’école pour la juger pièces en main” – L’irrésistible institutionnalisation de l’expertise dans le champ pédagogique (XIXe. – XX siècles), de autoria de Rita Hofstetter, Bernard Scheuwly, Matilde de Freymond e François Bos. Este texto constitui o terceiro capítulo do livro organizado por Philippe Borgeaud, Kristine Bruland, Rita Hofstetter, Jan Lacki, Michel Porret, Marc Ratcliff e Bernard Schneuwly intitulado “La Fabrique des savoirs – figures et pratiques d’experts” publicado em 2013 por Éditions Médecine et Hygiène – Georg, Suíça. Neste caso, o texto utilizado foi uma tradução e adaptação em português feita por Marcos Denilson Guimarães e Wagner Rodrigues Valente.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, Alfredo Miguel. **Didática da Escola Nova**. Atualidades Pedagógicas, série 3ª, vol. 15, 8ª edição, São Paulo: Companhia Editora Nacional, Tradução de J. B. Damaso Penna. 1935. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116428>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BACKHEUSER, Everardo. **A aritmética na “Escola Nova”: A nova didática da Aritmética**. Rio de Janeiro: Livraria Católica, 1933. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134889>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BASSINELLO, Ieda. **Lourenço Filho e a matematização da pedagogia: dos testes psicológicos para os testes pedagógicos**. Guarulhos, 2014. 116 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125846>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BORBA, Siomara; PORTUGAL, Adriana Doyle; SILVA, Sérgio Rafael Barbosa da. Pesquisa em educação: a construção teórica do objeto. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.12-20, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/691>>. Acesso em: 07 out. 2014.

BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.23-37, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 07 out. 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Modernidade pedagógica e modelos de formação docente**. São Paulo em Perspectiva, n. 14, p.111-120, 2000.

CELESTE FILHO, Macioniro. Os relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo como fonte de pesquisa para a história da educação – décadas de 1930 e 1940. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 1, p.71-111, jan./abr. 2012.

CELESTE FILHO, Macioniro. Intelectuais brasileiros em disputa pela Escola Nova na década de 1930. **Historia y Espacio**, Cali, n. 40, p.75-109, fev./mai. 2013. Disponível em: <<http://historiayespacio.univalle.edu.co/>>. Acesso em: março de 2015.

CELESTE FILHO, Macioniro. **O espírito de horror à vida educativa nos campos: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940**. Hist. Educ. [online]. 2014, vol.18, n.43, p.49-70. ISSN 2236-3459. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/04.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

CHARTIER, Roger. **A história cultural – entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A. 2ª edição. 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Histoire de l'éducation**, n. 38. Tradução Guacira Lopes Louro. 1990.

COSTA, David Antonio da; VALENTE, Wagner Rodrigues. O REPOSITÓRIO DE CONTEÚDO DIGITAL NAS PESQUISAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-educativo**, Campinas, v. 1, n. 1, p.96-110, Jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIDPHE-R/article/view/7307/6232>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves, 22ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRIZZARINI, Claudia Regina Boen. **Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista, 1890-1950**. Guarulhos, 2014. 160 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126743>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GUIMARÃES, Marcos Denilson; LEME DA SILVA, Maria Célia. **Os Saberes Elementares Matemáticos, Geometria e Desenho, nos Programas Oficiais: um estudo dos documentos de São Paulo, Sergipe e Goiás contidos no repositório virtual**. Anais do XI Seminário Temático - A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970. – Florianópolis/ SC, 06 a 08 de abril 2014. Disponível em: <<http://seminariotematico.ufsc.br/>>. Acesso em: 12 jul. de 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Tradução Gizele de Souza. Campinas, n. 1, p.9-43, jan./abr. 2001.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo – Cayeiras – Rio: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930.

MARQUES, Josiane Acácia de Oliveira. **Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104818>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (Orgs.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília – Distrito Federal: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. **Antônio Bandeira Trajano e o Método Intuitivo para o Ensino de Arithmetica (1879-1954)**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado

em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105123>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. Pestalozzi, o método intuitivo e os saberes elementares aritméticos. In: **VALENTE, Wagner Rodrigues. (Org.). Cadernos de Trabalho**. Volume 4. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p.17-44.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre os aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educ**. Curitiba. Jan./abr, v. 14, n. 41, p.125-142, 2014.

RAMOS, Bruna Lima. **Modelos de ensino que circulam e leituras de práticas pedagógicas: O Manual Pedagógico de Everardo Backheuser, os Relatórios Regionais de Ensino de São Paulo e a aritmética nas escolas, 1930-1940**. Anais do XIV Seminário Temático Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário (1890-1970): Sobre o que tratam os Manuais Escolares? – Natal/RN, 21 a 23 de março de 2016.

RAMOS, Bruna Lima; FRIZZARINI, Claudia Regina Boen; TRINDADE, Deoclecia de Andrade. Repositório de Conteúdo Digital: uma biblioteca da história da educação matemática. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 2, n. 2, p.172-189, Julho, 2016. Quadrimestral. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIDPHE-R/article/view/7337>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

SÃO PAULO. Decreto n.º 5884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 1933. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em 28 jan. 2016.

SÃO PAULO. Decreto n.º 6.425, de 9 de maio de 1934. Reorganiza a Diretoria Geral do Ensino e das outras providencias. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 1934. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6425-09.05.1934.html>>. Acesso em 11 mai. 2016.

SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. **Programa de Ensino para as Escolas Primárias**. Anexo – Programa mínimo para o curso primário. São Paulo: Serviço Técnico de Publicidade, 1941.

SCHEEFFER, Ruth. Introdução aos testes psicológicos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. **Escola Brasileira de Administração Pública**. 1962. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11995/48_000052350.pdf?sequence=1>. Acesso em: fev. 2015.

SHIEH, Cynthia Lushiuen. **O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-141230/>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

SOARES, Márcia Guedes. **A Aritmética de Lourenço Filho: um estudo sobre as dinâmicas de transformações do saber escolar em face de uma nova pedagogia**. Guarulhos, 2014. 107 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125737>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Inovação educacional no século XIX**: A construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos Cedes, ano XX, n. 51, p.9-28, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria**: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890 – 1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Revista Educar**, Curitiba, n.18, p.157-182. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a10.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matematização da pedagogia: tempos de mudança da cultura escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**. No prelo.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática**. V. 2.2, p.28-49, UFSC: 2007.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Oito temas sobre história da educação matemática. In: **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Natal (UFRN), ano 8, n.12, p.23-50, 2013.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A era dos *tests* e a pedagogia científica: um tema para pesquisas na Educação Matemática. **Revista Acta Scientiae**, v. 16, p.11-26, 2014a.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A Pedagogia Científica e os Programas de Ensino para o Curso Primário: uma análise dos documentos do repositório de conteúdo digital, 1930-1950. In: **XI Seminário Temático GHEMAT**, 2014, Florianópolis, SC. Anais do XI Seminário Temático. SC: UFSC, v. 1. p.1-23, 2014b.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos? **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p.33-47, mai/ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

REFERÊNCIA DOS RELATÓRIOS

ARANHA, Calixto de Souza. **Relatório Regional de Rio Preto de 1940**. Rio Preto: Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto, 1941. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 14 nov. 2015.

ARANHA, Calixto de Souza. **Relatório Regional de Rio Preto de 1943**. Rio Preto: Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto, 1944. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 set. 2015.

AVANCINI, Lino. **Relatório Regional de Casa Branca de 1938**. Casa Branca: Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca, 1939. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

AVANCINI, Lino. **Relatório Regional de Lins de 1942**. Lins: Delegacia Regional do Ensino de Lins, 1943. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 28 jul. 2015.

AZEVEDO, Francisco Lopes. **Relatório Regional de Taubaté de 1934**. Taubaté: Delegacia Regional do Ensino de Taubaté, 1935a. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 23 set. 2015.

AZEVEDO, Francisco Lopes. **Relatório Regional de Taubaté de 1935**. Taubaté: Delegacia Regional do Ensino de Taubaté, 1935b. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 23 set. 2015.

AZEVEDO, Francisco Lopes. **Relatório Regional de Taubaté de 1936**. Taubaté: Delegacia Regional do Ensino de Taubaté, 1937. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 23 set. 2015.

AZEVEDO, Francisco Lopes. **Relatório Regional de Taubaté de 1937**. Taubaté: Delegacia Regional do Ensino de Taubaté, 1938. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BARRETO, Miguel Omar. **Relatório Regional de Presidente Prudente de 1940**. Presidente Prudente: Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente, 1941. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 28 jul. 2015.

CARPINELLI, Licínio. **Relatório Regional de São Carlos de 1939**. São Carlos: Delegacia Regional do Ensino de São Carlos, 1940. Disponível em

<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 18 jun. 2015.

CARPINELLI, Licinio. **Relatório Regional de Itapetininga de 1942**. Itapetininga: Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga, 1943. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 08 jun. 2015.

CARPINELLI, Licinio. **Relatório Regional de Itapetininga de 1943**. Itapetininga: Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga, 1944. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 08 jun. 2015.

CLOZEL, José. **Relatório Regional de Rio Preto de 1934**. Rio Preto: Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto, 1935. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 23 set. 2015.

CLOZEL, José. **Relatório Regional de Araraquara de 1940**. Araraquara: Delegacia Regional do Ensino de Araraquara, 1941. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 14 jan. 2015.

CORRÊA, Valdomiro Guerra. **Relatório Regional de São Carlos de 1933**. São Carlos: Delegacia Regional do Ensino de São Carlos, 1934. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 abr. 2015.

CORRÊA, Valdomiro Guerra. **Relatório Regional de Rio Claro de 1937**. Rio Claro: Delegacia Regional do Ensino de Rio Claro, 1938. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 03 ago. 2015.

EBOLI, José Pereira. **Relatório Regional de Guaratinguetá de 1943**. Guaratinguetá: Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá, 1944. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 08 jun. 2015.

FAGUNDES, Collatino. **Relatório Regional de Santa Cruz do Pardo de 1936**. Santa Cruz do Pardo: Delegacia Regional do Ensino de Santa Cruz do Pardo, 1937. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 23 set. 2015.

FARIA NETTO, Francisco. **Relatório Regional de Piracicaba de 1933**. Piracicaba: Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba, 1933. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

FARIA NETTO, Francisco. **Relatório Regional de Piracicaba de 1938**. Piracicaba: Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba, 1939. Disponível em

<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

FARIA NETTO, Francisco Faria. **Relatório Regional de São Carlos de 1942**. São Carlos: Delegacia Regional do Ensino de São Carlos, 1943. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 abr. 2015.

FARO, Domingos. **Relatório Regional de São Carlos de 1945**. São Carlos: Delegacia Regional do Ensino de São Carlos, 1945. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 abr. 2015.

GUELLI, Oscar Augusto. **Relatório Regional de Botucatu de 1939**. Botucatu: Delegacia Regional do Ensino de Botucatu, 1940. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 jan. 2015.

GUELLI, Oscar Augusto. **Relatório Regional de Botucatu de 1940**. Botucatu: Delegacia Regional do Ensino de Botucatu, 1941. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 jan. 2015.

GUELLI, Oscar Augusto. **Relatório Regional de Jundiaí de 1943**. Jundiaí: Delegacia Regional do Ensino de Jundiaí, 1944. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 02 jun. 2015.

LARA, João Teixeira de. **Relatório Regional de Botucatu de 1933**. Botucatu: Delegacia Regional do Ensino de Botucatu, 1933. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 jan. 2015.

LARA, João Teixeira de. **Relatório Regional de Botucatu de 1935**. Botucatu: Delegacia Regional do Ensino de Botucatu, 1935. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 28 set. 2015.

LARA, João Teixeira de. **Relatório Regional de Botucatu de 1938**. Botucatu: Delegacia Regional do Ensino de Botucatu, 1939. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 jan. 2015.

LARA, João Teixeira de. **Relatório Regional de Piracicaba de 1940**. Piracicaba: Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba, 1941. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

LARA, João Teixeira de. **Relatório Regional de Piracicaba de 1942**. Piracicaba: Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba, 1943. Disponível em

<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

LARA, João Teixeira de. **Relatório Regional de Piracicaba de 1943**. Piracicaba: Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba, 1944a. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

LARA, Otílio de Meira. **Relatório Regional de Lins de 1943**. Lins: Delegacia Regional do Ensino de Lins, 1944b. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 28 jul. 2015.

MARTINS JÚNIOR, Francisco Antônio. **Relatório da Escola Normal Dr. Álvaro Guião de São Carlos**. São Carlos: Delegacia Regional do Ensino de São Carlos, 1940. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 abr. 2015.

MINHOTO, Dorival Dias. **Relatório Regional de Ribeirão Preto de 1934**. Ribeirão Preto: Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto, 1934. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 23 set. 2015.

MINHOTO, Dorival Dias. **Relatório Regional de Jaboticabal de 1938**. Jaboticabal: Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal, 1939a. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 08 jun. 2015.

MINHOTO, Dorival Dias. **Relatório Regional de Jaboticabal de 1939**. Jaboticabal: Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal, 1939b. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 08 jun. 2015.

MINHOTO, Dorival Dias. **Relatório Regional de Jaboticabal de 1940**. Jaboticabal: Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal, 1941. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 14 nov. 2015.

MINHOTO, Dorival Dias. **Relatório Regional de Jaboticabal de 1942**. Jaboticabal: Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal, 1943. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 14 nov. 2015.

MOURÃO, Francisco Alves. **Relatório Regional de Ribeirão Preto de 1936**. Ribeirão Preto: Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto, 1937. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 03 ago. 2015.

MOURÃO, Francisco Alves. **Relatório Regional de Ribeirão Preto de 1943**. Ribeirão Preto: Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto, 1944. Disponível em

<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 03 ago. 2015.

NÉVES, Sylvio da Costa. **Relatório Regional de Lins de 1936**. Lins: Delegacia Regional do Ensino de Lins, 1937. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 28 jul. 2015.

NÉVES, Sylvio da Costa. **Relatório Regional de Casa Branca de 1940**. Casa Branca: Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca, 1940. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

NÉVES, Sylvio da Costa. **Relatório Regional de Casa Branca de 1942**. Casa Branca: Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca, 1943. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

NOVAES, Anísio. **Relatório Regional de Guaratinguetá de 1934**. Guaratinguetá: Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá, 1934. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 08 jun. 2015.

NOVAES, Anísio. **Relatório Regional de Guaratinguetá de 1936**. Guaratinguetá: Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá, 1937. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 08 jun. 2015.

PENNA, Luiz Damasco. **Relatório Regional de Santos de 1935**. Santos: Delegacia Regional do Ensino de Santos, 1936. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 jan. 2015.

PENNA, Luiz Damasco. **Relatório Regional de Santos de 1936**. Santos: Delegacia Regional do Ensino de Santos, 1937. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

PENNA, Luiz Damasco. **Relatório Regional de Santos de 1938**. Santos: Delegacia Regional do Ensino de Santos, 1939. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

PENNA, Luiz Damasco. **Relatório Regional de Santos de 1939**. Santos: Delegacia Regional do Ensino de Santos, 1940. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

PENNA, Luiz Damasco. **Relatório Regional de Santos de 1940**. Santos: Delegacia Regional do Ensino de Santos, 1941. Disponível em

<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

PENNA, Luiz Damasco. **Relatório Regional de Santos de 1943**. Santos: Delegacia Regional do Ensino de Santos, 1944. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 01 jun. 2015.

PEREIRA, Lafayete Rodrigues. **Relatório Regional de Taubaté de 1940**. Taubaté: Delegacia Regional do Ensino de Taubaté, 1941. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 14 nov. 2015.

PEREIRA, Elyneu das Chagas. **Relatório Regional de Guaratinguetá de 1942**. Guaratinguetá: Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá, 1943. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 08 jun. 2015.

PIZA, Ottoni Pmpeu. **Relatório Regional de Araraquara de 1936**. Araraquara: Delegacia Regional do Ensino de Araraquara, 1937. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 14 jan. 2015.

RICCHETTI, Henrique. **Relatório Regional de São Paulo de 1942**. São Paulo: Delegacia Regional do Ensino de São Paulo, 1943. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 22 jan. 2015.

RICCHETTI, Henrique. **Relatório Regional de São Paulo de 1943**. São Paulo: Delegacia Regional do Ensino de São Paulo, 1944. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 22 jan. 2015.

RIOS, Fernando. **Relatório Regional de Itapetininga de 1936**. Itapetininga: Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga, 1937. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 08 jun. 2015.

SEM AUTOR. **Relatório Regional de Santa Cruz do Pardo de 1935**. Santa Cruz do Pardo: Delegacia Regional do Ensino de Santa Cruz do Pardo, 1935. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 23 nov. 2015.

SERRAT, Paulo Monte. **Relatório Regional de São Carlos de 1943**. São Carlos: Delegacia Regional do Ensino de São Carlos, 1944. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 abr. 2015.

SILVA, Roque Corrêa. **Relatório Regional de Rio Preto de 1933**. Rio Preto: Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto, 1933. Disponível em

<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 14 nov. 2015.

SILVEIRA, Waldomiro Prado. **Relatório Regional de Sorocaba de 1940**. Sorocaba: Delegacia Regional do Ensino de Sorocaba, 1941. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 14 nov. 2015.

SITRÂNGULO, Quintiliano José. **Relatório Regional de Bauru de 1933**. Bauru: Delegacia Regional do Ensino de Bauru, 1933. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 16 jan. 2015.

TOLOSA, Milton. **Relatório Regional de Campinas de 1941**. Campinas: Delegacia Regional do Ensino de Campinas, 1942. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao>. Acesso em: 31 mai. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Quadro dos redatores dos relatórios de ensino

APÊNDICE 2 – Informações sobre os municípios paulistas

APÊNDICE 1: Quadro A -Relação dos redatores dos Relatórios Regionais de Ensino Paulistas

| Nome | Cargo | Cidades em que trabalhou |
|-----------------------------|---|-----------------------------------|
| Calixto de Souza Aranha | Delegado regional | Rio Preto |
| Collatino Fagundes | Delegado regional | Santa Cruz do Rio Pardo |
| Domingos Faro | Delegado regional | São Carlos |
| Dorival Dias Minhoto | Delegado regional | Jaboticabal, Ribeirão Preto |
| Elyneu das Chagas Pereira | Delegado regional | Guaratinguetá |
| Fagundes Collatino | Delegado regional | Santa Cruz do Rio Pardo |
| Fernando Rios | Delegado regional | Itapetininga |
| Francisco Alves Mourão | Delegado regional | Ribeirão Preto |
| Francisco Faria Netto | Delegado regional | Piracicaba, São Carlos |
| Francisco Lopes Azevedo | Delegado regional | Taubaté |
| Francisco Martins Junior | Delegado regional | São Carlos |
| Henrique Ricchetti | Delegado regional | São Paulo |
| João Teixeira de Lara | Delegado regional | Botucatu, Piracicaba |
| José Clozel | Delegado regional | Araraquara, Rio Preto |
| José Pereira Eboli | Inspetor escolar e Delegado regional | Guaratinguetá |
| Lafayette Rodrigues Pereira | Delegado regional | Taubaté |
| Licínio Carpinelli | Delegado regional | Itapetininga, São Carlos, Taubaté |
| Lino Avancini | Delegado substituto e inspetor escolar | Casa Branca, Lins |
| Luiz Damasco Penna | Delegado regional | Santos |
| Miguel Omar Barreto | Delegado regional | Presidente Prudente |
| Milton Tolosa | Delegado regional | Campinas |
| Oscar Augusto Guelli | Delegado regional | Botucatu, Jundiá |
| Ottílio de Meira Lara | Delegado regional | Lins |
| Otoni Pmpeu Piza | Delegado regional | Araraquara |
| Paulo Monte Serrat | Delegado regional | São Carlos |
| Quintiliano José Sitrângulo | Delegado regional | Bauru |
| Silvio da Costa Néves | Delegado regional | Casa Branca, Lins |
| Roque Corrêa Silva | Delegado Regional | Rio Preto |
| Theodomiro de Barros | Delegado regional | Taubaté |
| Valdomiro Guerra Corrêa | Delegado regional | Rio Claro, São Carlos |
| Waldomiro Prado Silveira | Delegado regional | Sorocaba |

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE 2 – Informações sobre os municípios paulistas

Os relatórios de Araraquara

O relatório de 1936 de Araraquara foi redigido por Ottoni Pmpeu Piza e o relatório de 1940 foi redigido por José Clozel, ambos delegados regionais de ensino. A região escolar de Araraquara estava dividida em três distritos, composta por onze municípios: Araraquara e Matão (primeiro distrito); Taquaritinga, Santa Adelia, Fernando Prestes e Ariranha (segundo distrito); e o terceiro distrito composto por Catanduva, Pindorama, Tabapuá, Itajobí e Mundo Novo.

O relatório de 1933 de Bauru

Bauru possui apenas um relatório digitalizado, que foi escrito pelo delegado regional Quintiliano José Sitrângulo. Segundo esse delegado, a região escolar de Bauru compreendia, em 1933, onze municípios: Bauru (sede), Agudos, Pederneiras, Piratininga Duartina, Gália, Garça, Marília, Pirajuí, Presidente Alves e Avaí.

Os relatórios de Botucatu

Ao total são cinco relatórios: os de 1933, 1935 e 1938 foram redigidos pelo delegado regional João Teixeira de Lara. Os relatórios de 1939 e de 1940 tiveram como redator o delegado regional Oscar Augusto Guelli.

Essa região escolar compreende três distritos escolares, sendo que eles são compostos pelos municípios: 1) Botucatu (sede), Itatinga, Piramboia e Bofete – inspetor Americo Virginio dos Santos; 2) São Manoel (sede), Lençóis e Bocaiúva – inspetor escolar Mario de Barros Aranha; 3) Avaré (sede), Cerqueira Cesar, Itaí, Santa Barbara do Rio Pardo e Taquarí (este foi transferido de Santa Cruz do Rio Pardo em 19/05/1938) – inspetor escolar Paulo Antunes. No ano de 1938 havia dez auxiliares de inspeção, e em 1939, onze.

No relatório de 1938, o delegado afirma que se uma escola apresentar em três visitas consecutivas do inspetor uma frequência média escolar inferior a 24 alunos, a escola será transferida de município. Isso era decretado pelo Código de Educação:

Art. 253. - Para localização de escola isolada, é indispensável a existencia de pelo menos 40 crianças em condições de matricula, dentro de uma área de dois quilômetros de raio.

§ Unico - Não poderão ser mantidos as escolas que apresentem, em tres meses consecutivos, matricula inferior a 30 alunos, e frequencia média inferior a 24 alunos, ou que, em tres visitas consecutivas do inspetor, tenha frequencia inferior a 24 (SÃO PAULO, 1933).

Isso explica o porquê há tantas escolas que mudam de município de um ano para o outro. Em sua maioria, as escolas apresentadas no relatório de 1938, através de fotografias, são térreas e de um cômodo apenas, muito pobres e desprovidas de materiais.

O relatório de 1941 de Campinas

Esse relatório foi publicado em 26 de agosto de 1942, bastante tempo após o fim do ano letivo de 1941, pelo delegado regional Milton de Tolosa.

Os relatórios de Casa Branca

O Relatório de 1938 foi escrito pelo delegado de ensino substituto Lino Avancini, mas seu cargo oficial era de inspetor escolar. O delegado regional Sylvio da Costa Néves escreveu os relatórios de 1940 e de 1942. A região escolar abrange treze municípios: 1º distrito: Casa Branca (sede), Tambaú e Vargem Grande; 2º distrito: São José do rio Pardo (sede), Grama e Santo Antônio da Alegria; 3º distrito: Mocóca (sede), Caconde e Tapiratiba; e 4º distrito: São Simão (sede), Cajurú, Santa Rosa e Serra Azul.

Os relatórios de Guaratinguetá

Ao todo são quatro relatórios: 1934, 1936, 1942 e 1943. O delegado regional Anísio Novaes escreveu o de 1934, publicado em 31 de dezembro de 1934, e o de 1936, publicado em 30 de abril de 1937. Só foi possível saber quem escreveu o relatório de 1934 pois comparamos as assinaturas desses dois relatórios, comprovando que foi o mesmo delegado de ensino de 1936. O de 1942, por Elyneu das Chagas Pereira (publicado em janeiro de 1943) e o de 1943 pelo inspetor escolar responsável pelo expediente José Pereira Eboli – publicado em 5 de fevereiro de 1944.

A região é composta por doze municípios: Aparecida, Areias, Bananal, Cachoeira, Cruzeiro, Cunha, Guaratinguetá, Lorena, Piquete, Queluz, São José do Barreiro e Silveiras.

Os relatórios de Itapetininga

O relatório de 1936 foi escrito por Fernando Rios, em 22 de abril de 1937, e Licínio Carpinelli escreveu os de 1942 – comparando com a assinatura do relatório posterior e publicado em 19 de janeiro de 1943 – e o de 1943, publicado em 11 de fevereiro de 1944.

A região escolar era dividida em quatro distritos escolares, sendo eles o 1º distrito: Itapetininga (sede), Angatuba; São Miguel Arcanjo; 2º distrito: Itapetininga (sede), Burí,

Guareí, Sarapuí; 3º distrito: Iatapeva (sede), Itararé, Itaberá, Itaporanga; e o 4º distrito: Capão Bonito, Apiaí (sede), Iporanga e Ribeira.

Os relatórios de Jaboticabal

O delegado de ensino Dorival Dias Minhoto publicou os quatros relatórios dessa cidade: 1938 (publicação de 31 de março de 1939), 1939 (publicação em 31 de dezembro de 1939), 1940 (publicado em 17 de janeiro de 1941). Possuía 15 municípios e 3 inspetores. e de 1942, publicado em 18 de janeiro de 1943.

Esse município estava dividido em três distritos, sendo eles: Distrito 1 – Bebedouro, Cajobi, Monte Azul, Pirangi e Paulo e Faria, sendo o inspetor escolar substituto em 1940 Erasmo Kerbeg; Distrito 2 – Jaboticabal, Colina, Barretos, Guariba, Pitangueiras e Viradouro, sendo o inspetor escolar João Batista Afonso de Barros; responsável pelo Distrito 3, estava o inspetor Washington José de Lacerda Ortiz, compondo-se das cidades de parte de Jaboticabal, Monte Alto, Nova Granada, Olimpia e Palestina.

O relatório de 1943 de Jundiaí

O único relatório arquivado de Jundiaí foi redigido por Oscar Augusto Guelli, e publicado em 28 de janeiro de 1944. Essa delegacia foi criada no ano anterior e manteve o mesmo delegado de ensino, compreendia os municípios de Jundiaí, Atibaia, Itatiba – primeiro distrito escolar; Bragança, Joanópolis, Nazaré e Piracaia – segundo distrito escolar.

Os relatórios de Lins

Sylvio da Costa Neves redigiu o relatório de 1936, publicado em 29 de abril de 1937. Em 20 de janeiro de 1943 publicou-se o relatório de 1942, escrito por Lino Avancini, em 02 de fevereiro de 1944, o de 1943, redigido por Otílio de Meira Lara.

Os relatórios de Piracicaba

O delegado Francisco Faria Netto escreveu os relatórios de 1933 e de 1938, publicado respectivamente em 31 de dezembro de 1933 e 12 de junho de 1939. Os outros três relatórios foram escritos por João Teixeira de Lara: o de 1940, publicado em 26 de janeiro de 1941, o de 1942 e o de 1943, publicado em 27 de janeiro de 1944.

Conforme figura a seguir, pela leitura dos relatórios de 1941 e 1943, apesar do delegado João Teixeira de Lara assinar o relatório como 20 de janeiro de 1942, esse relatório refere-se ao ano letivo de 1942, então entendemos que este delegado se enganou na data.

Os relatórios de Presidente Prudente

Essa cidade apresenta apenas um relatório da delegacia regional de ensino: o Relatório de 1940, redigido pelo delegado de ensino Miguel Omar Barreto, publicado em 20 de janeiro de 1941.

Os relatórios de Ribeirão Preto

O relatório de 1934 foi escrito por Dorival Dias Minhoto, publicado em 31 de dezembro de 1934. O delegado Francisco Alves Mourão escreveu o de 1936 (publicado em 17 de abril de 1937) e o de 1943, publicação de 24 de janeiro de 1944.

O relatório de 1937 de Rio Claro

Esse relatório foi publicado em 30 de março de 1938, pelo delegado de ensino Valdomiro Guerra Corrêa. Essa região abrangia onze municípios: Anápolis, Barra Bonita, Bica de Pedar, Brotas, Dois Córregos, Itirapina, Jahu (Jaú), Limeira, Mineiros, Torrinha e Rio Claro.

Os relatórios de Rio Preto

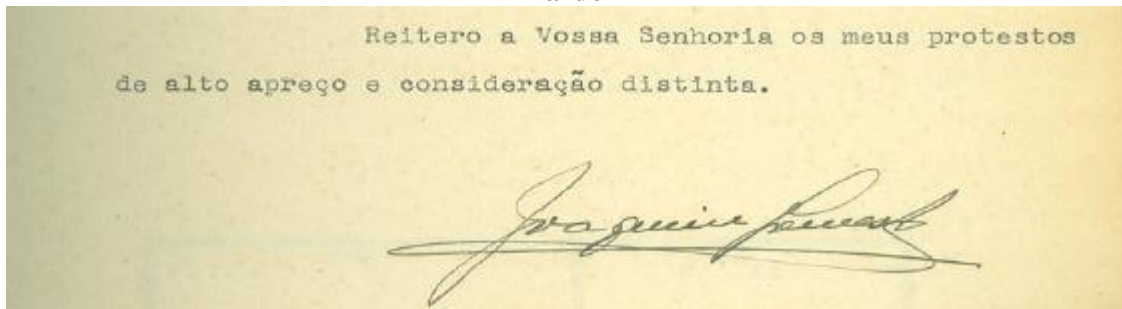
O relatório de 1933 não possui nem o nome do redator, nem a data de publicação³². O de 1934 foi redigido pelo delegado José Clozel, e publicado em 20 de janeiro de 1935. Os demais relatórios foram escritos por Francisco Alves Mourão, o de 1940, publicado em 27 de janeiro de 1941, e o de 1943, publicado em 04 de fevereiro de 1944. Compõe-se do município os distritos de Catanduva, Cedral, Ibirá, Inácio Uchôa, José Bonifácio, Mirasol, Monte Aprazível, Potirendaba e Tanabí.

Os relatórios de Santa Cruz do Pardo

O relatório de 1935 desse município, possui apenas a assinatura do delegado de ensino que o redigiu, como mostra a figura a seguir, e ainda não foi possível localizar sua identidade real. Tal assinatura não coincide com nenhuma assinatura encontrada nos demais relatórios, ou seja, não é nenhum dos delegados regionais de ensino mencionados nessa análise.

³² Esse relatório ainda não consta nas referências bibliográficas.

Figura A – Assinatura do delegado de ensino que redigiu o Relatório de Santa Cruz do Rio Pardo



Fonte: (SEM AUTOR, 1935, p. 30)

Esse relatório foi publicado em 15 de outubro de 1935, e foi escrito com o intuito de responder ao questionário que existia como exigência da Diretoria Geral da Educação. O Relatório de 1936 foi redigido pelo delegado de ensino Collatino Fagundes e publicado em 15 de abril de 1937.

Os relatórios de Santos

Santos possui seis relatórios que foram redigidos pelo delegado de ensino Luiz Damasco Penna. No caso do Relatório de 1935, ao decorrer da leitura, percebemos que o delegado que redigiu esse documento afirma que o Diretor de ensino havia pedido para responder um questionário até o dia 07 de outubro “do anno próximo passado”, e como sua data está em 30 de janeiro de 1936, entendemos que se refere ao ano letivo de 1935. O prazo da entrega desse documento foi prorrogado para o fim do ano letivo e seria considerado como “relatorio anual da Delegacia” (PENNA, 1935, p. 1). Isso ocorreu, pois, os delegados regionais não gostariam de entregar um documento “tão incompleto e tão imperfeito”, e então pediram para que o próximo ano o relatório anual fosse entregue em 31 de março do ano subsequente.

Os relatórios de São Carlos

Os relatórios de São Carlos são ao todo seis, e cada ano tem um redator diferente, conforme quadro a seguir.

Quadro B – Publicações dos Relatórios de São Carlos

| Relatório relativo de | Redator | Publicação |
|-----------------------|-------------------------|------------------------|
| 1933 | Valdomiro Guerra Corrêa | 10 de janeiro de 1934 |
| 1939 | Licínio Carpinelli | 18 de março de 1940 |
| 1940 | F. Martins Junior | sem data de publicação |

| | | |
|------|-----------------------|------------------------|
| 1942 | Francisco Faria Netto | 16 de janeiro de 1943 |
| 1943 | Paulo Monte Serrat | 01 de janeiro de 1944 |
| 1945 | Domingos Faro | sem data de publicação |

Ao total, os inspetores escolares que passaram por essa cidade foram três.

Os relatórios da capital de São Paulo

Os dois Relatórios da capital disponibilizados no Arquivo Público, também estão com as datas equivocadas, pois um refere-se ao ano de 1942 e foi publicado em 02 de fevereiro de 1943, e o outro refere-se ao ano letivo de 1943 e foi publicado em 12 de fevereiro de 1944, ambos redigidos por Henrique Ricchetti.

O relatório de 1940 de Sorocaba

Este relatório foi escrito por Waldomiro Prado Silveira e publicado em 25 de janeiro de 1941. Esta delegacia compreendia dezessete municípios: Sorocaba, Boituva, Cabreúva, Campo Largo, Conchas, Itu, Laranjal, Pereiras, Piedade, Pilar, Porangaba, Porto Feliz, Salto, São Roque, Tatuí, Tietê e Una.

Os relatórios de Taubaté

Os relatórios de 1934, 1935, 1936 e 1937 foram redigidos por Francisco Lopes Azevedo, com as publicações em: 18 de janeiro de 1935, 31 de dezembro de 1935, 18 de abril de 1937 e 30 de março de 1938, respectivamente. O de 1940 foi escrito por dois delegados: Licínio Carpinello de janeiro a 05 de março e Theodomiro de Barros de 6 de março a 31 de dezembro, e quem reuniu os trabalhos e enviou à diretoria foi o delegado regional de ensino Lafayette Rodrigues Pereira. Como o último delegado ficou até dia 31 de dezembro de 1940, esse relatório só pode ter sido publicado em 1941, já que a escrita é feita pelo delegado Lafayette, mas não possui data exata de publicação.

ANEXOS

ANEXO 1 – Relatório de Inspeção de Botucatu (1940) de escolas isoladas

ANEXO 2 – Relatório de Inspeção de Botucatu (1940) de grupos escolares

DELEGACIA REGIONAL DO ENSINO
DE
BOTUCATU

Escolas Isoladas

RELATORIO DE INSPEÇÃO

N. Data / / 19 N. da visita no ano

Município Diaria \$

escola de

Professora (si ausente declarar o motivo da ausencia)

Substituta

Condução n. Requis. n. Kms \$

Matricula geral (e) Atual (e)

Presentes (e) Freqüencia o/o

Alunos do 1.º ano no quadro na cartilha no 1.º livro

Repetentes (o/o) Alfabetizados (o/o)

Higiene : da instalação

dos Alunos

Conservação do predio e do material

Disciplina

Quantos alunos tiveram marca tarde ? (no dia da visita)

Escrituração : Matricula — Em dia ? Em ordem ?

Chamada — Em dia ? Em ordem ?

Inventario — Em dia ? Em ordem ?

Atas — Completa a do ano anterior ?

Ha alunos indevidamente classificados ?

Exercicios graficos

Aulas assistidas

Aulas dadas

O professor usa registro de lições ? Convenientemente feito ?

Estão em dias as provas mensais ? Revelam aproveitamento ?

O professor está realizando algum trabalho educativo digno de nota ?

Qual ?

Assiduidade do professor : Deu, no ano letivo, faltas por licença,

justificadas, injustificadas e abonadas.

Cuidã a escola de trabalho manuais ? Canto ? Ginastica ?

Opinião geral sobre a escola :

INSPECTOR ESCOLAR

INSPECTOR ESCOLAR

RELATORIO DE INSPEÇÃO

N. Data / / 19..... N. da visita no ano.....

Município Distrito Escolar.....

Grupo Escolar.....

Diretor.....

Condução..... n..... Requis. n..... Kms.....

N. de classes : 1.0 2.0 3.0 4.0 Com subst.....

Matricula geral (..... e) Atual (..... e) Média

Presentes (..... e) Frequencia..... %

Alunos do 1.º ano no quadro na cartilha no 1.º livro.....

Repetentes (%) Alfabetizados..... (%)

Higiene : da instalação.....

dos Alunos.....

Conservação do prédio e do material.....

Disciplina.....

Escrituração : Todos os livros e documentos estão em dia?.....

Quais os que não estão?.....

.....

Toda a escrituração está em ordem?.....

..... que não está?.....

Caixa Escolar : Receita \$ Despesa \$ Saldo \$
(até o mês anterior)

Biblioteca Escolar : N. de volumes..... N. de consultas no mês anterior.....

Biblioteca Pedagógica : N. de volumes..... N. de consultas no mês anterior.....

Exercícios graficos.....

aulas assistidas.....

aulas dadas.....

opinião sobre os trabalhos de direção :.....

.....

sobre o trabalho dos docentes :.....

.....

sobre o aproveitamento dos escolares :.....

.....

recomendações :.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....