

## Os Relatórios de Ensino Paulistas: produto da matematização da pedagogia, 1930-1945.

Bruna Lima Ramos  
bruna\_iramos@hotmail.com

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa que investigou quais transformações a Pedagogia Científica trouxe ao cotidiano escolar, sobretudo ao ensino dos saberes elementares matemáticos. Para isso, levou-se em conta a análise dos Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, que foram produzidos entre 1930 e 1945 por delegados de ensino. Confrontando as práticas de ensino representadas nesses documentos por meio das narrativas dos delegados de ensino, foi possível elaborar uma narrativa histórica baseada nas noções da História Cultural. A análise feita levou a crer que os relatórios possuíam uma escrita condizente com a renovação pedagógica proposta pela Pedagogia Científica, entretanto, as práticas lidas nos relatórios não pareciam estar tão vinculadas como se pretendia com tal renovação. Tem-se também a matematização da pedagogia vinculada à utilização da estatística para a criação de dados escolares comparativos. As discussões e os relatos referentes aos saberes elementares matemáticos apareceram de forma modesta nesses documentos, porém foi notável o impacto que eles trouxeram ao ensino primário paulista na época.

**Palavras-chaves:** Pedagogia científica. Ensino Primário. Relatórios de Ensino. Saberes elementares matemáticos. São Paulo.

### Abstract

This article shows the results of research that investigated what transformations the Scientific Pedagogy brought to daily school, especially to the teaching of knowledges elementary mathematical. Therewith, the analysis of the Reports of the Regional Delegations of Education of the State of São Paulo was taken into account, which were produced between 1930 and 1945 by teaching delegates. Confronting the teaching practices represented in these documents through the narratives of the teaching delegates, it was possible to elaborate a historical narrative based on the notions of Cultural History. 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 stories and discussions relating to knowledge elementary mathematical appeared modestly in these documents.

**Keywords:** Scientific Pedagogy. Primary school. Teaching Reports. Knowledges elementary mathematical. Sao Paulo.

## INTRODUÇÃO

Quais foram as representações construídas relativamente ao ensino dos saberes elementares matemáticos no curso primário paulista em plena época denominada pedagogia científica? Essa foi a questão central do estudo da referida autora em seu mestrado<sup>1</sup>. Intitulada *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)*<sup>2</sup>, a pesquisa vinculou-se a um projeto<sup>3</sup> de âmbito nacional do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT).

A fonte principal utilizada foram os Relatórios das delegacias regionais de ensino paulistas – documentos elaborados em meio às novas propostas de ensino. Procurou-se avançar na compreensão do impacto que a pedagogia científica causou nas escolas do estado de São Paulo, entre 1930 e 1945, sobretudo no ensino dos saberes elementares matemáticos. Na discussão, entende-se por saberes elementares matemáticos algumas rubricas presentes no ensino de matemática. Assim, esse artigo é um recorte dessa dissertação, apresentando os resultados da pesquisa.

Entre a metade e o final do século XIX circulavam, no meio educacional, algumas ideias de renovação dos programas e de métodos de ensino, o que representava uma forte indicação para uma reforma no ensino. Para que se atendesse às demandas do desenvolvimento industrial da época e de urbanização, evocava-se o surgimento de uma escola diferente, a favor da sua universalização. Essas ideias, ao chegarem ao Brasil, manifestaram-se em favor de uma reforma educacional.

---

<sup>1</sup> O mestrado foi realizado no programa de pós-graduação de Educação e Saúde na Infância e Adolescência, pela Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, sob orientação do Professor Doutor Wagner Rodrigues Valente; e teve como agência financiadora a FAPESP, referente ao processo 2014/21406-8.

<sup>2</sup> A dissertação está disponibilizada no banco de teses e dissertações da CAPES e pode ser acessada pelo link [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3666415](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3666415).

<sup>3</sup> Projeto nacional intitulado “A Pedagogia Científica e os Ensinos de Matemática: um estudo das transformações da cultura escolar do curso primário”.

Durante o final do século XIX e o início do século XX, um personagem de grande responsabilidade pela divulgação dessas ideias no Brasil foi Rui Barbosa<sup>4</sup>. Esse período constituiu-se como método intuitivo.

O método *intuitivo*, conhecido também como *lições de coisas*, consistiu no núcleo principal da renovação pedagógica. Fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Fröbel, 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 aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação (SOUZA, 2000, p. 12, *grifos do autor*).

Segundo Souza (2000), o objetivo do método intuitivo de Pestalozzi<sup>5</sup> era 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 Valdemarin (2001), esse novo método de ensino “concreto, racional e ativo” pode ser definido como “lições de coisas” ou “ensino intuitivo”, que se baseava em “observar” e “trabalhar”.

*Observar* no sentido de progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. *Trabalhar* no sentido do ensino e da educação serem na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Segundo Valdemarin (2001), aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo teve a intenção de direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gerasse o raciocínio e o trabalho preparasse o futuro produtor ou agricultor ou comerciante, tornando indissociáveis o pensar e o construir.

Adotar o método do ensino intuitivo (ou lições de coisas) na educação brasileira seria considerar as ideias advindas dos países estrangeiros, ou seja, a influência do exterior, além de tornar o modelo de educação condizente ao modelo político que se pretendia implantar no país. Essa renovação escolar serviria de base para transformar aspectos políticos, sociais e econômicos no final do Império (VALDEMARIN, 2001).

---

<sup>4</sup> O baiano Rui Barbosa traduziu o manual pedagógico de Norman Allinson Calkins do inglês para o português, ficando muito conhecido no Brasil com essa publicação em 1886.

<sup>5</sup> 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, pois era fundamentada na intuição e na observação (OLIVEIRA, 2013).

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 entraria como substituto da pedagogia tradicional. Sobressaíram então novos métodos concretos das “operações escritas e o uso formal e metódico dos algarismos”, o uso do cálculo mental foi reconhecido para resoluções de problemas, desde que os problemas fossem próximos à vida da criança (SOUZA, 2000, p. 19-20).

Desta maneira o “ensino intuitivo”, ou “método intuitivo” ou “*lições de coisas*” (VALDEMARIN, 2001; SOUZA, 2000) ganhou espaço nas escolas brasileiras. Porém, na mesma época na Europa, segundo o historiador Carlos Monarcha (2009, p. 34), “após inúmeras discontinuidades, 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”. Ou seja, enquanto aqui o método intuitivo instaurava seu auge, declinava nos países estrangeiros.

No início do século XX, o movimento da Escola Nova, segundo Carvalho (2000, p. 111), pretendia “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 na década de 1920, principalmente. Era um período fundamentado na psicologia experimental e comportamental. Nesse momento nasceu a “escola de massas e sua obrigatoriedade como questão de Estado”, surgindo *saberes especializados*, que apontavam para a ciência especializada da criança, conforme os estudos de Montessori, Claperède e Decroly (MONARCHA, 2009, p. 33).

Assim, após a Reforma de 1920, o movimento escolanovista começou a ter prestígio, pois nesse período foi proposta a reorganização nos programas – inclusive dos métodos de ensino e dos conteúdos escolares (VALENTE, 2014).

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, a erradicação do analfabetismo infantil. 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 “obrigatoriedade de frequência para crianças de nove a dez anos”, “ênfase na nacionalização do ensino por meio da 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 caracterizavam o novo 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.

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. Durante essa vaga pedagógica nasceu a *pedagogia científica*, esta possuía ideias tão marcantes que seus vestígios nas práticas escolares perduraram até os dias atuais.

## **PEDAGOGIA CIENTÍFICA: UMA NOVA CULTURA ESCOLAR**

Alguns processos de ensino e práticas pedagógicas foram aos poucos sendo naturalizados em salas de aula, como, por exemplo, a convicção de que salas homogêneas possibilitam um trabalho pedagógico melhor, ou que a avaliação deva ser feita através de provas iguais a todos os alunos (VALENTE, 2014). Ao que parece, a pedagogia científica deixou uma herança: uma cultura que se manteve imbricada nos tempos em que a escola era vista como objeto de cientificidade.

No início do século XX, segundo Monarcha (2009), uma cultura psicopedagógica se fortaleceu como uma vaga pedagógica que substituiria os processos considerados não científicos por um novo modelo autorizado, denominando-a de Escola Nova. Dentro desse movimento escolanovista, nasceram *saberes especializados*, entre eles a chamada pedagogia científica. Essa pedagogia emergiu como uma vertente que propiciava novos métodos, os quais parecem estar presentes até hoje nas escolas. Em relação à matemática, a questão era como conseguiriam trocar a “organização lógica dos conteúdos matemáticos” pela sua “sistematização psicológica” (VALENTE, 2014, p. 16).

Neste contexto aparecem também 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”. Era considerado um tempo em que novas referências surgiam 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 definiu dois tipos de testes: os psicológicos e os pedagógicos. Segundo esse autor, os *testes psicológicos* eram necessários, pois cada indivíduo apresentava uma personalidade especial. Foram definidos como “pequenas provas, sob condições bem definidas”, onde os valores significativos só seriam “fixados depois de investigações bioestatísticas” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 16). Era por meio deles que se poderia chegar à organização das classes homogêneas, ao ensino seletivo e diferenciado. Por eles também que se chegaria à classificação dos “anormais de inteligência”, aos superdotados e aptidões especiais (1930, p. 16-17); e segundo Valente (2014), esses testes permitiam ainda classificar os alunos quanto à sua capacidade mental em alunos fracos, médios ou fortes.

Alguns estudiosos ficaram mundialmente conhecidos por difundirem amplamente esse método dos testes psicológicos, como Alfred Binet, Théodore Simon e Édouard Claparède. Seguindo os mesmos processos científicos de organização dos testes psicológicos, ou seja, a partir da base estatística e da técnica de aplicação, surgiram os *testes pedagógicos* ou de *escolaridade*, para subsidiar a organização dos objetivos do trabalho propostos pelo professor (LOURENÇO FILHO, 1930). Eles serviam para “*verificar o andamento do ensino, e proceder-se assim a 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”* (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 17). Ainda segundo esse autor, esses testes possibilitariam a organização de normas da pedagogia experimental – aqui chamada de pedagogia científica; porém não seriam processos de ensino, e sim *meios de verificação* (1930, p. 17).

Os testes de escolaridade foram muito utilizados nas escolas paulistas, como se pode observar nos Relatórios. Tanto para aprovação, reprovação, ou para a organização das classes, esses testes eram utilizados para classificar os alunos. 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 ABC<sup>6</sup>.

Lourenço Filho foi um personagem de suma importância durante a época da pedagogia científica. Foi ele que no Brasil introduziu os testes pedagógicos e psicológicos nas escolas, e, em 1931, foi diretor do ensino paulista. Esse “novo tempo” definiu-se pela renovação escolar, em que o uso dos testes escolares e dos testes psicológicos estavam presentes no cotidiano escolar, e, além disso, havia uma forma científica de examinar os dados.

## **OS RELATÓRIOS COMO PRODUTO DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA**

Os Relatórios das delegacias regionais de ensino paulistas foram documentos elaborados por delegados de ensino, a partir das anotações dos inspetores de ensino que iam às instituições<sup>7</sup> escolares paulistas fiscalizar o andamento do ensino. Esses relatórios obedeciam às orientações da pedagogia científica, a partir dos quais se pôde perceber indícios de transformações pedagógicas em uma cultura escolar. Por meio deles buscou-se compreender como a pedagogia científica esteve sedimentada nas escolas paulistas, no início do século XX, observando as modificações no ensino dos saberes elementares matemáticos. O cenário paulista nesse período passava por uma renovação pedagógica. A fim de que todas as instituições escolares estivessem de acordo com as novas propostas, esses relatórios serviam para a fiscalização do ensino.

---

<sup>6</sup> Os Testes ABC, de autoria de Lourenço Filho, foram muito utilizados no Brasil e também em diversos países europeus e americanos, segundo Bassinello (2014). Esses testes poderiam verificar o nível de maturidade da criança necessário à aprendizagem da leitura e da escrita. A dissertação dessa autora traz outras considerações referentes aos Testes ABC.

<sup>7</sup> Grupos escolares, escolas rurais etc.

Com a leitura dos relatórios perceberam-se elementos que indicavam a presença da pedagogia científica no interior escolar e coube compreender essa transformação da *cultura escolar*. A partir dos estudos de Chervel (1990, p. 43) tem-se que a finalidade da escola não seria apenas “instruir as crianças e os adolescentes, mas também lhes dar uma cultura sólida”. Com isso, pode-se caracterizar o cotidiano escolar em termos da existência de uma cultura que lhe é própria. Para o historiador Dominique Julia (2001), a cultura escolar não pode ser explicada sem considerar as demais culturas que uma pessoa possui, ou seja, deve-se considerar que a criança vem com uma bagagem, com convivências e acontecimentos de fora da escola, que não pode ser subestimada ou ignorada pelo professor ou pela escola. Sistematizando uma definição para *cultura escolar*, tem-se:

(...) 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*).

Para a abordagem das práticas escolares de outros tempos, construiu-se um inventário de fontes com os 64 relatórios que estavam disponibilizados no sítio do Arquivo Público do Estado de São Paulo<sup>8</sup>, compreendendo o período de 1930 a 1945. Em sua maioria, esses documentos foram elaborados por delegados regionais a partir dos escritos de inspetores escolares.

Assim, tendo os Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino de São Paulo como fontes da pesquisa procurou-se analisar as *representações* que emergiam desses documentos, com auxílio do ferramental teórico-metodológico baseado na História Cultural, articulando com as *apropriações* feitas por esses oficiais de ensino (CHARTIER, 2002, 2009). Especificamente, buscaram-se 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.

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, surgiram as Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo (CELESTE FILHO, 2012). Tais órgãos, entre 1930 e 1940, foram responsáveis por elaborar documentos, como os relatórios das delegacias regionais de ensino. Celeste Filho (2012, p. 73) considerou

---

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/>.



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”.

Então, em abril de 1933, foi instituído o Código de Educação do Estado de São Paulo pelo Decreto nº 5.884. Esse Código foi muito referenciado nos relatórios analisados e foi a partir dele que se compreenderam tarefas determinadas aos oficiais da época. No Departamento de Educação, o maior cargo era o de Diretor Geral. Abaixo dele havia os cargos da Secretaria Geral, incumbida dos serviços administrativos desse Departamento. O prazo de um mandato para Diretor Geral era de no máximo seis anos, porém não foi possível localizar, entre 1930 e 1945, nenhum diretor que tenha ficado no cargo por tanto tempo. Para se tornar Diretor Geral, o Conselho de Educação indicava três nomes que se destacavam pelos serviços de educação, assim o Governo nomeava, a partir de uma eleição, o mais indicado ao cargo.

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. 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 escolares, que eram realizadas por um inspetor escolar, ou auxiliar de inspeção, em tese, em todas as instituições de ensino do município.

Os inspetores escolares tinham como função ir às escolas e fiscalizar o ensino, além de ser o principal intermediador entre a escola e o governo, no caso, a Delegacia Regional de Ensino. Quando a região escolar era muito grande, havia os auxiliares de inspeção, cuja função era auxiliar o inspetor escolar. A relação entre eles era vertical, apesar de exercerem aparentemente o mesmo cargo. Esses auxiliares de inspeção eram escolhidos entre os próprios funcionários das instituições de ensino, ou seja, diretores ou professores.

Nesta hierarquia apresentada entre diretor geral, delegado regional, inspetor escolar e auxiliares de inspeção, coube avaliar o trabalho dessas autoridades oficiais do ensino partindo da hipótese de que essas relações poderiam ser entendidas por meio dos

conceitos de *estratégias* e *táticas*, elaboradas pelo historiador Michel De Certeau. Esses conceitos contribuíram para 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*).

Em contraponto às estratégias, têm-se as *táticas*, as quais remetem à historicidade. A oficialidade exigia que as mudanças na realização de um trabalho pedagógico fossem 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.

(...) 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*).

Em suma, “as estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo; e as táticas apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresentam” (DE CERTEAU, 2014, p. 96, *grifos do autor*). Essas ferramentas conceituais permitiram melhor analisar os relatórios em suas descrições sobre o cotidiano das escolas paulistas. Estratégias e táticas estiveram presentes nas tentativas de mudanças de uma cultura escolar.

Comparando com os Relatórios, as estratégias seriam as leis ou ordens instauradas pelo governo e que deveriam ser cumpridas. Já as táticas eram mais sutis, se construía no momento e podiam ser silenciosas – como o caso de uma sala de aula na relação professor e aluno. Na análise feita, por exemplo, não ficou explícita a relação de poder entre os inspetores e os professores, ou dos delegados com os inspetores. Entende-se que havia uma relação vertical nesses casos, que podia estar posta de certa maneira nos documentos.

As estratégias e táticas não se tornam fixas quando se reportam às figuras representativas: diretor geral, delegado regional, inspetor escolar, professores e alunos, ou seja, em determinada ocasião o professor é autoridade em relação ao aluno, porém o inspetor é autoridade em relação ao professor. As *táticas* traduzem-se como a arte do dominado em relação ao outro. Por isso coube compreender o papel de cada oficial do ensino nessa época, bem como dos professores e alunos.

Dessa forma, com a leitura dos Relatórios a fim de entender a cultura escolar do período delimitado (1930 a 1945), do estado de São Paulo, buscaram-se indícios da pedagogia científica e procurou-se identificar o desenvolvimento do ensino dos saberes elementares matemáticos. A esses documentos coube compreender em que medida seguiam as recomendações ordenadas, sabendo que os relatórios se tornaram uma prática do ensino perante os atos oficiais paulistas.

Em São Paulo, os relatórios eram produzidos por delegados regionais para fornecer informações administrativas e estruturais das instituições escolares (particulares, estaduais, municipais, isoladas, grupo escolar), tais como quantidade de classes e de alunos, fotografias, gráficos do desempenho dos alunos, estrutura do prédio, informações sobre o ensino de diferentes matérias escolares etc. Esses relatórios eram documentos que serviam para atestar o andamento das escolas e seu funcionamento à Diretoria Geral.

Ao longo da leitura desses relatórios, percebeu-se que nos primeiros anos os relatórios não pareciam ter uma determinada organização, e cada delegado escrevia sobre o que julgava ser interessante, embora alguns elementos comuns estiveram presentes em todos eles, tais como: a preocupação em escrever sobre temas como a alfabetização, o cinema educativo, a biblioteca, a educação moral e cívica, o escotismo, a educação física e higiênica, a caixa escolar, dentre outros. Nota-se que esses temas são elementos constitutivos de uma nova organização escolar e previstos por lei. Assim, eles estavam presentes na necessidade de informar como cada estabelecimento estava tratando desses assuntos.

Na grande maioria, o interesse desses documentos era criar quadros e gráficos sobre a aprovação ou reprovação das crianças, quantidade de alunos em cada instituição escolar e mostrar a frequência de cada classe, o que se refere ao aspecto mais diretamente ligado ao controle e à avaliação do rendimento do ensino e de sua eficiência.

Em todos esses documentos ficou evidente o uso da matemática como base para dados estatísticos, como quadros comparativos, porcentagem de alfabetização e de promoção/reprovação dos alunos, gráficos de gêneros etc. Entretanto, houve relatórios que não dispunham de informação relevante ao estudo, os quais foram descartados para a análise. Os relatórios utilizados nesta pesquisa foram aqueles que apresentaram propostas de renovação pedagógica fundamentada pela pedagogia científica e dados referentes aos ensinamentos dos saberes elementares matemáticos.

Inicialmente, trabalhou-se com 64 relatórios, mas em quatro deles não foram encontrados dados sobre renovação pedagógica ou saberes matemáticos. Assim, com a amostra de sessenta relatórios, que compreendiam saberes elementares matemáticos e/ou indícios da renovação pedagógica, apenas um deles não apresentou considerações sobre renovação pedagógica.

Em alguns relatórios, quadros estatísticos ou menção a algumas matérias relacionadas à matemática configuraram um total de vinte e quatro relatórios que abordavam, de certa forma, saberes matemáticos, mesmo que nas entrelinhas ou indiretamente. Consideraram-se como “ensinos de matemática” aqueles relacionados a diferentes rubricas escolares presentes no ensino primário, que abrigassem saberes elementares matemáticos, como o Desenho, a Geometria, a Aritmética, o Cálculo, entre outros.

Nesse contexto, denominado pedagogia científica, foi necessário entender mudanças, como o método de avaliação. Assim, considerou-se esse tempo referenciado na psicologia experimental, com os testes psicológicos e pedagógicos, baseados numa avaliação estatística, e preocupou-se em analisar o impacto dessa renovação dos processos educativos presentes no cotidiano das escolas paulistas, a partir dos Relatórios.

## **OS DELEGADOS DE ENSINO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA CIENTÍFICA**

O que caracteriza a “renovação pedagógica”? O que se toma como elementos da pedagogia científica a serem lidos nos relatórios? Tudo isso 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, buscaram-se tais elementos nos relatórios e

pretendeu-se aprofundar se essa renovação pedagógica apresentava indícios sobre a mudança no ensino da matemática, entre 1930 e 1945, em São Paulo.

Há muitos textos relevantes sobre essa renovação pedagógica, como apresenta-se em diversos manuais pedagógicos publicados no período. Promovendo uma articulação entre os referenciais teórico-metodológicos e as fontes utilizadas, têm-se os estudos feitos pelo historiador Roger Chartier. A partir de seus trabalhos, Chartier (2002, p. 16-17) destaca que a História Cultural 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). E 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 escola eram enviadas ao delegado regional, que elaborava tais relatórios. Sendo assim, as representações construídas por esse oficial seria um vestígio que indicaria elementos de uma renovação pedagógica adotada nas escolas paulistas. Note-se que se trata de um processo complexo: nas narrativas dos inspetores foi descrita uma realidade escolar por eles analisada, carregada de representações sobre como eles enxergam o funcionamento das escolas. Sobre essas representações, outras são elaboradas, mas pelos delegados regionais para construírem os relatórios destinados ao diretor geral.

Outro conceito-chave utilizado foi a noção de *apropriação*, que tinha “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). Vale reiterar que a partir das leituras dos Relatórios buscou-se 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. Considerou-se 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 viviam o dia a dia escolar e os ensinamentos de matemática.

A partir da análise dos Relatórios, observou-se que essa renovação pedagógica era bastante criticada pelos delegados de ensino e professores. Em alguns relatórios, se afirmava que ela estava em prática nas escolas. Em sua maioria, o termo “renovação didática” apareceu com bastante frequência e foram poucos aqueles que não se referiam aos temas relacionados com a pedagogia científica.

Diante desses dados, relacionou-se a renovação pedagógica com aspectos importantes da chegada de uma nova proposta às escolas e às questões relativas à chamada “autonomia didática” do professor. 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”.

Essa autonomia didática estava descrita no Código de Educação, na Parte III – “Da Educação Primária”: “Art. 239 - Assegura-se ao professor autonomia didática, dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea” (SÃO PAULO, 1933). 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 que se pudesse avaliar dos recursos profissionais dos senhores professores, julgamos acertado conceder aos mesmo[sic], a *liberdade didáctica*, 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*).

No Relatório de 1939 de São Carlos, o delegado afirmou que a Delegacia de São Carlos “procurou dar autonomia didática aos seus auxiliares, dentro das normas aconselhadas pela pedagogia contemporânea” (CARPINELLI, 1940, p. 2). Segundo esse autor, o intuito dessa autonomia era o de fazer com que cada professor fosse “um gerador de forças”, que colaborasse com as autoridades ao realizar os trabalhos

educacionais, para obter um “melhor rendimento escolar”. Porém, em alguns relatórios havia críticas a essa renovação escolar, como no Relatório de 1935 de Santos.

O que se nota é a construção de uma autonomia didática relativa do professor. Se por um lado exalta-se a liberdade pedagógica do mestre, por 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.

Tem-se como exemplo o relatório de 1940 de Araraquara, em que a renovação de ensino apareceu de forma unilateral e vertical, conforme Clozel (1941). No relatório de 1945 de São Carlos, a Delegacia de Ensino deu preferência às “aulas objetivadas”, em troca das “teóricas e abstratas”, conforme discussão de reuniões pedagógicas (FARO, 1945, p. 5). Essas aulas objetivadas podiam estar inseridas na pedagogia científica.

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, conforme Correa (1934).

O que se percebeu nos exemplos dados, e em vários outros relatórios, é que os *métodos* e os *processos* estavam muito presentes nas falas dos delegados regionais de ensino. Isso representa que os relatórios tinham uma coerência com Código de Educação da época, como pode-se ver 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*).

Em relação ao *ensino globalizado* ou *ensino global*, encontraram-se em vários relatórios falas de delegados referindo-se a isso, como no Relatório de Botucatu de 1933, escrito por Lara. Segundo este delegado, eles poderiam certificar “com êxito a

globalização”, pois foram observados “a atenção, a curiosidade e o interesse sempre crescente dos alunos durante as aulas” (LARA, 1933, p. 19).

A *Frequência Escolar* também foi mencionada 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, tinham 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, percebeu-se que o intuito dessa e de muitas outras Delegacias de Ensino era o de aumentar a frequência escolar.

Nesse período de pedagogia científica eram necessários dados estatísticos para comparar os índices, ou seja, precisava de algum elemento que fornecesse “notas”. Isso significa que deveria ter, de alguma forma, uma avaliação padronizada. E assim chegaram às escolas os testes escolares e os exames finais. Pois, haveria promoção ou reprovação das crianças e também a classificação dos alunos em salas. 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 passaram a ser feitos mensalmente em algumas escolas e eram denominados de exames escolares ou parciais.

Em São Carlos, no relatório de 1939, o delegado regional afirmou 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 pode-se evidenciar como uma característica da pedagogia científica: a homogeneização, para a produção de dados estatísticos, necessária em muitos aspectos, para além da montagem das classes; estavam presentes nas provas e nos exames standardizados com a finalidade de coleta de dados estatísticos, nos programas e aulas, de modo a que se pudesse submeter alunos de diferentes classes aos mesmos exames etc.

Os exames finais foram capazes de mobilizar toda a escola: homogeneizaram o processo de avaliação e permitiram comparação entre classes, como foi possível verificar nos relatórios. Sobre o relatório de 1942, após algumas queixas de nível de dificuldade sobre os exames finais e da forma de correção, foi adotada a organização



padronizada das questões dos exames finais, em todas as escolas e séries (FARIA NETTO, 1943).

No relatório de 1945, de São Carlos, defendia-se a utilização dos exames finais, já que as escolas de São Paulo o utilizavam como forma de ingresso, promoção e reprovação dos alunos. A importância de mencionar os exames finais deu-se porque os delegados perceberam ao longo do período que eles deveriam ser padronizados. Os inspetores escolares, respectivos ao seu município ou região escolar, foram os que ficaram responsáveis por elaborar esses exames, aplicados em novembro, a fim de realizar promoção ou reprovação dos alunos.

Já os testes pedagógicos ou escolares, eram utilizados para mensurar o nível de leitura e escrita das crianças. Para a criança ingressar no primeiro ano escolar, aplicava-se o Teste ABC para verificar seu nível de maturidade. Nos relatórios analisados não foram encontrados dados sobre os testes psicológicos, entretanto, eles podiam classificar os alunos e as classes em fracos, médios e fortes. O uso dos testes escolares referenciou o índice de promoção escolar. Eram utilizados para classificar as crianças em salas homogêneas a partir dos seus resultados.

Os testes tornam-se o ícone dessa renovação pedagógica. Com eles, salas de aula foram organizadas, o rendimento escolar foi padronizado, o trabalho docente teve a sua avaliação indiretamente revelada, bem como outros. As narrativas dos delegados nos relatórios – como reclamações de obrigatoriedade ao cumprir ordens superiores na fiscalização do ensino e a sua adesão nessas tarefas – indicaram que esses profissionais estavam divididos quanto às novas orientações pedagógicas ditas renovadoras.

Houve várias tensões envolvidas nessa fiscalização em prol das mudanças, da renovação pedagógica. Uma delas referiu-se àquela da autonomia didática *versus* o cumprimento coletivo das diretivas oficiais. Outra tensão referiu-se aos processos de homogeneização que as escolas deveriam estar submetidas em prol da produção de dados para controle estatístico. A escola se deparou com processos que retiraram autonomias antes existentes como a do professor que elaborava uma avaliação para seus alunos, ou das classes serem formadas por critérios dos mais variados, agora levando-se em conta a submissão a testes de separação dos alunos em classes, entre outros. Tudo isso foi, pelo visto, reiterado na difusão dos discursos oficiais, nem sempre acolhidos com bons olhos.

## **PEDAGOGIA CIENTÍFICA: AS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DOS SABERES ELEMENTARES MATEMÁTICOS**

Até aqui buscou-se caracterizar um tempo escolar onde estava presente a pedagogia científica, a qual ganhou destaque em termos das representações lidas nos relatórios de ensino que a tratam em boa medida por “renovação pedagógica”. Um elemento-chave dessa pedagogia referiu-se ao seu amparo numa base estatística de produção de dados escolares. De fato, encontraram-se poucas narrativas mais diretamente relacionadas ao ensino dos saberes elementares matemáticos nos relatórios.

Como já dito, os saberes elementares matemáticos foram aquelas rubricas presentes no ensino de matemática. Nos relatórios, apresentaram-se 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 foi considerada como rubrica, pois buscou-se a matemática como um saber que seria ensinado na escola, e não apenas para leitura de dados. Por outro lado, essa foi a representação mais visível da pedagogia científica: a presença da estatística para organizar o desempenho escolar das instituições de ensino, a partir do trabalho do inspetor em sua região de atuação, com a supervisão dos delegados.

Os saberes matemáticos encontrados 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. Por exemplo, o recorrente fato de se recomendar o uso do cálculo mental nas aulas, como no Relatório de 1935, de Santos, que, 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 às crianças os números e as operações básicas não surtia efeito. Este autor fez uma crítica aos professores, porque não davam suporte para que a criança entendesse as operações, pois os exercícios tinham números muito grandes para calcular e a criança ainda não havia entendido o porquê ou como utilizar tais operações.

No relatório de 1933 (São Carlos), o ensino de cálculo possuía um destaque especial. Segundo Corrêa (1934), havia um consenso de que as aulas de aritmética eram um grande obstáculo para a maioria dos professores, mas ela era essencial para entender *inúmeras questões da vida prática*, então recomendavam um maior interesse e dedicação dos professores ao ensiná-la. Mais do que uma relação direta com a

pedagogia científica, tais recomendações remetiam às bases do escolanovismo: ensinar para a vida, possibilitar que as questões tratadas na escola fossem úteis na saída do aluno da escola. Problemas que remetiam às aplicações da vida cotidiana e destreza no cálculo mental, tais eram os deveres do ensino de aritmética.

O relatório de São Carlos, escrito por Faro (1945), mostrou como era o desenvolvimento de Desenho nos anos iniciais e era nessa matéria que os alunos ilustrariam as suas lições. A partir deste relatório, percebeu-se que a criança do primeiro ano fazia desenhos de imaginação. Depois veio o desenho de memória, então pode-se pensar na hipótese de um ensino natural, diferentemente daquele ensino de cópia. Apenas no 4º ano a criança tinha contato com o desenho geométrico. Percebeu-se que a observação e a imaginação eram exercitadas pela criança desde o 1º ano.

Em outro relatório, o de 1935 de Santos, o delegado Penna (1936, p. 49-50) fez algumas recomendações para o ensino do Desenho: no 1º ano seriam dados desenhos livres, de imaginação ou de memória e deviam ser grandes, ocupando a página toda do caderno. Reforçava-se a ideia de que a criança não deveria copiar o desenho. Para o 2º e 3º anos, eram dados os desenhos de imaginação, de memória, ilustração nos exercícios e principalmente cópia do natural. Ao analisar os relatórios, percebeu-se que esse processo didático do Desenho permaneceu nas escolas paulistas por quase dez anos.

No relatório de Botucatu, de 1939, foi possível encontrar partes do programa do ano letivo, referente ao Cálculo, para as séries iniciais, condizente com o programa de 1934.

#### 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).

Ao final do relatório de Guaratinguetá de 1934, havia anexado um jornalzinho “O estudante”, escrito pelos alunos do Grupo Escolar Gabriel Prestes, de Lorena, de 7 de setembro de 1933. Nele possuía uma sessão de perguntas e entre elas um aluno do 4º ano misto propunha 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, pode-se inferir que a resolução de problemas estava presente no ensino primário, porém, apesar desse problema apresentar mais de uma solução, não se diz em “possibilidades” de resolução.

Apesar dos relatórios apresentarem muitas informações, foram poucas as referências relativas aos saberes elementares matemáticos e a seus ensinamentos. A estatística, embora não apresentada como matéria, estava presente em todos os relatórios a partir de quadros comparativos de promoção/reprovação de alunos, frequência escolar e índices de alfabetização. Essa estatística, presente com frequência absoluta nos relatórios, mostrou 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. Isso pode ser chamado também de *matematização da pedagogia*. Cabia aos delegados mostrar ao diretor geral a comparação entre os anos e os índices de aprovação/reprovação das escolas do estado paulista.

Em vários relatórios estavam quadros e tabelas que elucidavam que a matrícula tinha se tornado mais efetiva, ou que a partir da renovação pedagógica a aprovação dos alunos estava cada vez mais rigorosa. Ao que parece, a apropriação desses delegados para inserir a matemática foi unicamente inserir quadros e dados estatísticos. Percebeu-se que o entendimento estatístico dos delegados era basicamente traduzir os dados da escola fazendo comparações em quadros. Porém, pelas orientações de Lourenço, isso era apenas uma das propostas para sistematização dos dados em uma nova era escolar.

Concluiu-se, assim, que as representações construídas sobre os saberes elementares matemáticos foram a própria renovação didática, com a inserção e o incentivo do cálculo mental, com o uso da resolução de problemas – normalmente envolvendo cálculos aritméticos – próximos à vida cotidiana da criança, mas que não estavam descritos nos relatórios, somente nos manuais e nas revistas pedagógicas da época. Enfim, a matemática mais proeminente encontrada nos relatórios foi aquela usada como base estatística para inserir o relatório aos moldes da pedagogia científica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo pretendeu-se compreender quais representações foram construídas relativamente ao ensino dos saberes elementares matemáticos no curso primário paulista em plena época denominada pedagogia científica. Tratou-se da leitura dos delegados, escrita nos Relatórios de Ensino, do modo como viam a realidade escolar em termos das obrigações que seu trabalho profissional exigia.

Com a análise, percebeu-se que nos primeiros anos escolares o ensino deveria ser voltado para a vida prática da criança e preconizava-se uma memorização através da prática, junto do ensino globalizado. Em relação aos conteúdos elementares matemáticos, notou-se nos relatórios a presença fundamental do cálculo mental, como já era previsto em orientações pedagógicas. Porém, o ensino desses saberes apareceu de forma sutil e em poucos relatórios analisados. Observou-se que a matemática presente nos relatórios se mostrou pelos dados estatísticos que os delegados fizeram acerca de suas regiões escolares: quadros comparativos, promoções, reprovações, alunos alfabetizados, removidos, classes que iniciavam e as que se encerravam, números de classes, professores, alunos etc.

No entanto, percebeu-se que essa necessidade de produção de dados nos relatórios para tal análise estatística era um elemento condicionante para os ensinos de todas as rubricas escolares, não somente para aquelas que continham os saberes elementares matemáticos. A produção de dados estatísticos desses delegados de ensino comprovou, mesmo que indiretamente, uma renovação nos ensinos dos saberes elementares matemáticos. Os testes escolares apareceram junto da matéria de Cálculo, com a Aritmética. As crianças estavam a todo tempo sendo classificadas e avaliadas pela sua capacidade mental e psicológica.

Segundo a análise dos relatórios, à medida em que a frequência escolar aumentava, indicava que a instituição escolar estava realizando bem o seu papel e a criança estava aprendendo. Parece que essa conclusão dada pelos delegados de ensino era um tanto quanto relativa, porém para cientificizar as práticas pedagógicas, para mensurar essa aprendizagem, esses dados estatísticos tornaram-se fundamentais.

Esses relatórios podem apresentar 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 matematizar a pedagogia, de forçar as autoridades a relatarem sobre a realidade de cada município de São Paulo.

Mesmo durante o tempo da pedagogia científica, mantiveram-se ainda muitos vestígios do método intuitivo nas escolas, porém com a fiscalização rotineira e a obrigação perante as autoridades de seguir a renovação, muitas escolas foram mudando para as novas orientações pedagógicas. Entretanto, por mais que o inspetor escolar fornecesse uma “formação pedagógica” aos professores e diretores escolares, ele também poderia ter se baseado em um método intuitivo, e não com base nos ensinamentos da escola nova ou da pedagogia científica, baseada na psicologia experimental de Lourenço Filho.

Com isso, tem-se que o método anterior aparece muito imbricado às propostas da pedagogia científica, por se tratar de um período de transição. No caso, ao que tudo indica, os próprios relatórios são frutos de uma proposta de renovação pedagógica, apontando para a 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 e delegados de ensino. Ao que parece, esses oficiais da instrução pública não tinham uma *expertise* 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.

Em que medida as práticas pedagógicas relativas aos saberes elementares matemáticos, de fato, foram impactadas pela pedagogia científica? Os relatórios respondem a essa questão de forma modesta, trazendo à tona muitos dados e quadros estatísticos. O ideário presente nas narrativas dos inspetores e delegados muito deve à vaga intuitiva. 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. Essa nova forma de enxergar a escola pode ser considerada uma das representações construídas durante a pedagogia científica. 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.

## REFERÊNCIAS

- BASSINELLO, Ieda. **Lourenço Filho e a matematização da pedagogia**: dos testes psicológicos para os testes pedagógicos. 2014. 116 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125846>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- CARPINELLI, Licínio. **Relatório Regional de São Carlos de 1939**. São Carlos: Delegacia Regional do Ensino de São Carlos, 1940. 66p. Disponível em <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/relatorios\\_educacao](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao)>. Acesso em: 18 jun. 2015.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 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.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural – entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Histoire de l'éducation**, n. 38. Tradução Guacira Lopes Louro. 1990.
- 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](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. 107p. Disponível em <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/relatorios\\_educacao](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao)>. Acesso em: 16 abr. 2015.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FARIA NETTO, Francisco Faria. **Relatório Regional de São Carlos de 1942**. São Carlos: Delegacia Regional do Ensino de São Carlos, 1943. 90p. Disponível em <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/relatorios\\_educacao](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. 21p. Disponível em <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/relatorios\\_educacao](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](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao)>. Acesso em: 16 jan. 2015.

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.

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](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao)>. Acesso em: 16 jan. 2015.

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

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

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.

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](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/relatorios_educacao)>. Acesso em: 16 jan. 2015.

SÃO PAULO. Decreto nº 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.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, 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, SP: 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 era dos *tests* e a pedagogia científica: um tema para pesquisas na Educação Matemática. **Revista Acta Scientiae**, v. 16, p. 11-26, 2014.