



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss1articles/paulilo-gil.htm>

DOI: 0

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2017 by Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

RENDIMENTO DO ENSINO NO BRASIL: os problemas que os números configuram e os usos das estatísticas de educação (1910-1938)¹

André Paulilo

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Natália Gil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir as estatísticas referentes ao rendimento do ensino na primeira metade do século XX. Especialmente, as estatísticas de ensino do Distrito Federal e de São Paulo mostram a precariedade dos números sobre o aproveitamento escolar entre 1910 e 1940. Trata-se de uma reflexão voltada para a crítica das estatísticas enquanto fonte de pesquisa. As conclusões deste artigo indicam que as estatísticas publicadas no período tanto serviram ao propósito de orientar a construção de novas escolas e a adequada distribuição da oferta escolar como para afirmar as classificações que a escola operava para selecionar e distinguir.

Palavras-chave: Estatísticas, Repetência, Política Educacional, História

Abstract

The purpose of this article is to discuss the statistics of school achievement in the first half of the twentieth century. Especially, the teaching statistics of the Federal District and of São Paulo show the precariousness of numbers on school achievement between 1910 and 1940. It is a reflection focused on the criticism of statistics as a source of research. The conclusions of this article indicate that the statistics published in the period both served to guide the construction of new schools and the adequate distribution of school supply as well as to affirm the classifications that the school operated to select and distinguish.

Keywords: Statistics, Grade Repetition, Educational Policy, History

Introdução

Na segunda metade do século XX a repetência escolar aparece nos debates educacionais e na agenda pública como um grave problema da escola brasileira, de grandes proporções e que precisa ser ao mesmo tempo denunciado, compreendido e solucionado. Afirma-se nessa discussão como um indicador da precariedade do processo de escolarização organizado no país. As estatísticas educacionais publicadas pela UNESCO sobre o Brasil entre as décadas de 1940 e 1980 apresentam números de uma semelhança expressiva. Em 1956, trabalhando com os números consolidados de 1943 por ocasião da Conferência promovida pela UNESCO para a Educação, a Ciência e a Cultura, Almeida Júnior (1957, p. 4) mostra que a taxa de reprovação na escola primária era de 57,4% para a primeira série. Em 1991, analisando dados compilados na década de 1980, Sérgio Costa Ribeiro (1991, p. 9) ressaltava que a reprovação na 1ª série da escola primária correspondia a 52,5% das matrículas. Em que pese a série de questões que se pode levantar sobre a metodologia de elaboração das estatísticas e obtenção dos dados, são recorrentes as análises que trabalham com índices de reprovação superiores a 50%.

Vem já da primeira metade do século passado a preocupação com esse estado de coisas que as estatísticas anunciavam desde as décadas de 1920 e 1930. Os dividendos políticos advindos da expansão da escola eram trunfo que tanto os governos oligárquicos da República Velha (CARVALHO, 2000) quanto as lideranças populistas que ascenderam junto com Vargas souberam ostentar (CONNIFF, 2006). No entanto, as dificuldades em conduzir aprendizagens coletivas sem resignar-se “ao fracasso de uns, por causa do êxito suficiente de outros”, sublinhadas por Chartier (2013, p. 435), não tinham a visibilidade social dos exames públicos ou das listas de promoção dos grupos escolares dos primeiros tempos da escola graduada. Ao contrário, subsumiam como parte das atribuições ordinárias da escola de então: selecionar, distinguir. As propostas de reforma da instrução pública que a partir dos anos 1920 visaram alterar as condições de funcionamento do ensino graduado produziram programas e materiais didáticos, viabilizaram modelos de ensino e a organização de espaços e tempos escolares para melhorar a progressão dos alunos e aumentar a capacidade de atendimento e o rendimento da escola.

O movimento de reformas do ensino público que ocorreu no Brasil entre fins dos anos 10 e 30 do século passado não foi centralizado e aconteceu de formas muito heterogêneas em diferentes estados da federação. Mesmo variadas e descontínuas, as práticas reformadoras estenderam-se do Distrito Federal (1922-1926; 1927-1930; 1931-1935) e dos estados de São Paulo (1920, 1931 e 1933) e Minas Gerais (1926-1930) até o Ceará (1922), Bahia (1924-1928), Espírito Santo (1928) e Rio Grande do Norte (1924-1927). Em geral estudado sob a perspectiva da inovação dos métodos de ensino e aprendizagem, esse movimento foi pouco analisado do ponto de vista do aproveitamento escolar. E, nesse sentido, aqueles que então se empenharam na reforma da organização escolar e de seus métodos educativos criaram dispositivos relevantes para aferir os números de reprovação e abandono dos alunos. Principalmente, a preocupação com a educação popular à época

implicou estratégias para reduzir a reprovação e a evasão escolar e, assim, aumentar o rendimento do sistema de ensino.

Do empenho com que as reformas educacionais procuraram quantificar os rendimentos da escola pública resultaram estatísticas sobre o aproveitamento dos sistemas de ensino. Nas décadas de 1910, 1920 e 1930, São Paulo e o Distrito Federal² organizaram reformas que foram pródigas em produzir censos e quadros estatísticos buscando dimensionar a capacidade de atendimento do conjunto das suas escolas, as reprovações e a evasão de alunos.

Os modos como nesse período os reformadores dirigiram e se utilizaram das quantificações para promover mudanças na legislação educacional, nos programas de ensino, nas políticas de construção de prédios escolares e na organização da carreira docente interessam à análise neste artigo. Assim, a partir do estudo dos censos e de quadros estatísticos produzidos por Oscar Thompson (1910-1919), Sampaio Dória (1920) e Antonio Almeida Junior (1935-1938), em São Paulo, e por Antônio Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), no Distrito Federal, pretendemos refletir sobre os significados que os números acerca das matrículas, da frequência, da aprovação/reprovação e das conclusões no curso primário³ tiveram na condução das políticas e nas propostas de reforma do ensino. Encaminhamos a pesquisa com o propósito de entender as diferentes formas de produzirem e utilizarem resultados estatísticos acerca da expansão do atendimento escolar. Interessou-nos então demonstrar as semelhanças e diferenças entre as iniciativas paulistas e as ações dos reformadores da instrução pública da capital federal no mesmo período. Por fim, em face das estatísticas examinadas, perguntamo-nos em que medida a reprovação escolar foi apresentada como problemas político-educacional no período em análise.

Nesta pesquisa nos baseamos nas estatísticas de educação produzidas e divulgadas em São Paulo e no Distrito Federal entre 1910 e 1938. Além dos quadros estatísticos, das fontes administrativas e dos discursos dos reformadores, recorremos eventualmente à imprensa periódica de ampla circulação e, sistematicamente, ao *Boletim de Educação Pública* (publicados entre 1930 e 1935), do Distrito Federal, e aos *Anuários do Ensino*, publicados pela Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo (entre 1910 e 1918; 1936 e 1937), e *Boletins da Secretaria da Educação e Saúde Pública* do Estado de São Paulo, que foram editados entre 1936 e 1938. No exame da documentação, prestamos especial atenção aos modos como os quadros estatísticos foram organizados e utilizados. Nesse sentido, a metodologia de análise apoiou-se nas perspectivas abertas pela História Cultural que permite pensar as formas e os usos que as estatísticas têm nas estratégias políticas de organização dos serviços a cargo do Estado⁴. No caso específico da educação, o estudo das reformas e das políticas de ensino público deixa ver que a sua administração central valeu-se de modo reiterado dos números para legitimar as providências de mudança da organização escolar pública.

Tratamos aqui de compreender, por um lado, a cultura do número no interior do discurso da eficiência e da racionalidade na educação construídas pelas reformas da educação pública em São Paulo e no Distrito Federal. Por outro lado, buscamos conhecer

como os resultados estatísticos serviram para configurar problemas sociais em questões políticas da educação. Nesse sentido, atentos à discussão sobre a imprensa periódica e a sua circulação, a história dos intelectuais e os desafios postos pela renovação da história política, propusemo-nos uma reflexão a respeito das estatísticas de educação e da questão da reprovação escolar do ponto de vista da História da Educação e interessados na repercussão das tentativas de dimensionamento desses fenômenos no processo de escolarização. Desse modo, na forma como analisamos os resultados da pesquisa das fontes, procuramos demonstrar como as estatísticas pautaram a discussão sobre o rendimento da escola e o aumento da sua capacidade de atendimento. Mais que os discursos sobre a racionalização característicos do debate educacional dos anos 1910, 1920 e 1930, analisamos o papel de um dos seus principais dispositivos de formalização. Dessa perspectiva, ainda que a variedade de categorias e métodos de produção estatística dificulte a comparação das ordens de grandeza que orientaram o debate de então, as formas de usá-los permitem ensaiar aproximações entre as diferentes iniciativas com alguma precisão. A questão de comparação que a pesquisa levantou é abordada em função do modo como as estatísticas foram construídas no período. Não só importou perguntar sobre esses modos, mas também das formas como as políticas de reforma da educação pública em São Paulo e no Distrito Federal conferiram legitimidade às estatísticas como dispositivos de persuasão.

A pesquisa histórica sobre as estatísticas: a racionalidade esperada dos números

As estatísticas adquiriram nos últimos dois séculos um importante significado cultural e político nas sociedades ocidentais, entre as quais se inclui o Brasil. Por muito tempo, os números foram assumidos como descrição inquestionável, ainda que fragmentária, das situações sociais e como guia de referência objetivo e seguro das ações políticas necessárias para a boa condução das questões públicas. Como nos lembra Claudia Daniel (2013, p.16), “as estatísticas se beneficiam do prestígio decorrente de uma atividade que detém um alto valor social como ciência, combinado, às vezes, com a autoridade resultante do fato de expressarem a voz oficial”. Parece necessário, portanto, um empenho metodológico específico no sentido de desnaturalizar os números oficiais, situando-os historicamente e pondo em relevo os diversos interesses e processos mobilizados nos trabalhos de produção e divulgação das cifras:

[...] as estatísticas são produtos de uma gestação social historicamente situada na qual se aplica todo tipo de recurso. Sua elaboração é o resultado de práticas localizadas em situações sociais e políticas concretas que, de algum modo, moldam as estatísticas. O que medem, como medem, quem mede, para quem medem, através de que escolhas e seleções, são questões que surgem de configurações históricas, econômicas, políticas, sociais e inclusive da ordem do que pode ser conhecido por uma sociedade, em determinado momento, com o

acervo de recursos, conceitos e conhecimentos de que se dispõe (DANIEL, 2013, p.24).

A historiografia da educação vem, há alguns anos, buscando ampliar o conhecimento acerca desses processos. Durante os anos 1970 e 1980, na França, surgiram os primeiros estudos que buscavam narrar essa história. Os recursos possibilitados pelo uso do computador e o surgimento de métodos estatísticos de tratamento das fontes tinham permitido o desenvolvimento de pesquisas que, a partir de números recolhidos no século XIX, buscaram medir os ritmos e as características da escolarização naquele país. Como reação a essas investigações aparecem trabalhos que reclamam a necessidade de uma crítica das fontes estatísticas utilizadas, ressaltando que – apesar da inegável contribuição que davam à história da educação – “é preciso ter em mente as verdadeiras condições de elaboração das cifras disponíveis e os limites de sua interpretação” (LUC, 1986, p.889). A partir disso, surge o interesse em conhecer quais os critérios utilizados na elaboração das estatísticas antigas, os conceitos que orientavam a busca e interpretação das informações, o alcance geográfico dessas enquetes, entre outros. Razões semelhantes motivaram também na Espanha a escrita de uma história crítica das estatísticas educacionais. Conforme Jean-Louis Guereña, as pesquisas históricas sobre alfabetização e escolarização espanholas que empregavam métodos quantitativos frequentemente o faziam “sem uma análise prévia dos dados estatísticos manejados, de seu processo de elaboração e modo de apresentação” (1994, p.52). Em função dessa preocupação, nos anos 1980, foram produzidos alguns trabalhos de crítica das fontes estatísticas de educação também na Espanha.

No Brasil, o estudo da história da educação que assume as estatísticas como fonte principal não teve destaque. Assim, poucos foram os trabalhos de crítica dessas fontes ou estudos pretendendo recuperar a história dos sistemas de produção, das formas de interpretação e do uso das estatísticas educacionais brasileiras. No que se refere à produção de estatísticas escolares no Brasil, Natália Gil (2007) investigou, a partir da análise de documentos de Estado e discursos de funcionários do governo central, como se estabeleceram as relações entre educação e estatística no período de 1871 e 1946. Nesse estudo, pretendeu “identificar como foi construída a legitimidade que usufruem as estatísticas educacionais para a condução de decisões políticas e de que maneira estas colaboraram na formulação de representações sobre a escola primária brasileira” (GIL, 2007, p. 1). O estudo contribuiu, assim, em alguma medida, para diminuir as lacunas nessa área de investigação.

Luciano Faria Filho, Sandra Caldeira e Leonardo Neves (2005) já tinham pautado a relevância de suprir essa lacuna. Segundo eles, “é impossível estudar o processo de escolarização sem o trabalho sistemático com os números e com as estatísticas escolares” (FARIA FILHO; CALDEIRA; NEVES, 2005, p.220). Os autores pretenderam, assim, destacar como esse elemento técnico interferiu nos processos de escolarização no Brasil e no governo da população nacional. As estatísticas de educação desde a segunda metade do século XIX ao mesmo tempo em que correspondem a formas de conhecer e expressar a realidade escolar, também são um modo de produzir essa própria realidade e controlar os

rumos do país (FARIA FILHO; CALDEIRA; NEVES, 2005). Os autores destacam que

a importância das estatísticas, e nisso concordam quase todos os seus estudiosos e praticantes, está em que ela não apenas é apresentada como um discurso neutro e universal dos números, mas, sobretudo, porque ela acaba por afiançar e/ou justificar decisões políticas fundamentais sobre importantes setores da vida social (FARIA FILHO; CALDEIRA; NEVES, 2005, p.222).

É preciso examinar, portanto, na pesquisa histórica, os interesses que guiam as autoridades a dispenderem considerável quantidade de recursos públicos para a realização de censos e outros levantamentos estatísticos. Isso corresponde a afirmar que as estatísticas, como quaisquer documentos constituídos como fontes pelo historiador no exercício do seu ofício, precisam passar por um criterioso processo de crítica.

No âmbito dessa reflexão, Diana Vidal (2008) propõe considerar o lugar estratégico que as estatísticas ocupam no discurso enunciado pelo Estado. As estatísticas podem ser, assim, assumidas como práticas escriturísticas, no sentido indicado por Michel de Certeau. Correspondem, portanto, a uma escrita que

possui como alvo uma eficácia social. Transforma a página em branco em um lugar de produção para o sujeito, cujas marcas podem subsistir ao tempo. Constrói um texto, que articula simbolicamente práticas heterogêneas de uma sociedade, exibindo-se como linearidade, sistema e homogeneidade (VIDAL, 2008, p.47).

A esse propósito, André Paulilo (2013b, p.2) ressalta que

de uma perspectiva historiográfica já é firme a evidência de que a crítica das condições de produção das estatísticas, a percepção dos usos sociais que delas foram feitos e o reconhecimento dos seus limites enquanto fontes para a história, constituem elementos relevantes para o tratamento desse tipo de informação.

As pesquisas têm, pouco a pouco, permitido acumular importantes reflexões no que se refere ao uso e à compreensão das estatísticas como representação e tecnologia de governo – apenas para se referir às interpretações mais recorrentes⁵. A perspectiva de investigação assim circunscrita permite notar a pertinência dos estudos aqui mencionados com as preocupações postas em destaque pela Nova História Política. René Rémond (2003, p.35-36) destaca que “o político não constitui um setor separado: é uma modalidade da prática social”. E, como tal, mantém inter-relações com vários fenômenos sociais, entre os quais se tem a questão da educação e do modo como o Estado pretendeu expandir a escolarização à população como forma de moldar a nação e favorecer a governabilidade. Como também o modo pelo qual o Estado pretendeu representar e quantificar as populações (nacionais e/ou escolares) sob seu governo.

Diante disso, interessa-nos sublinhar que o estudo das reformas de ensino, ao contrário

de corresponder a uma abordagem metodológica positivista que centra os esforços na compilação e sistematização da legislação e ações de governo, abre a possibilidade de compreender tais reformas como prática político-educativa e não apenas como prescrição. Marta Carvalho (2003, p.48), nesse sentido, mencionando os discursos das organizações cívico-nacionalistas nas décadas de 1910 e 1920, propõe a seguinte reflexão:

[...] interpretado como palavrório vazio, ausência de ideologia, ritual esvaziado, o discurso cívico não é analisado enquanto prática. Com, isto, perde-se a possibilidade de identificar não somente estratégias organizacionais de grupos interessados em ampliar seu campo de atuação, como também os objetos de intervenção constituídos por tais estratégias.

Desse modo, aqui a documentação oficial é assumida como fonte na medida em que permite localizar indícios de práticas político educacionais. Tal proposta encontra concordância com a proposição de Roger Chartier (2002, p.224), para quem os escritos de Estado,

esse material, tradicionalmente explorado pela própria letra, pelo seu conteúdo documental e informativo, tem de ser questionado de outra maneira, atendendo às formas de discurso codificadas e regulamentadas que aí são empregues, aos procedimentos retóricos de persuasão e de justificação que aí funcionam, aos dispositivos tipográficos – num sentido alargado que inclui a paginação e os papéis desempenhados pela imagem – que dão a ler e a ver o texto.

Portanto, recorrendo-se à documentação oficial, relatórios e estatísticas especificamente, pretendemos compreender como as representações – assumidas como práticas, culturais e políticas – se apresentam no período. Buscamos ressaltar como esses discursos se organizam, como “dialogam” entre si, que problemas pretendem denunciar/anunciar, que justificativas oferecem para as ações de manutenção da situação das escolas em São Paulo e no Distrito Federal ou de mudança de tais situações.

No Brasil, nos anos 1920 foram visíveis os investimentos no sentido de reformar a educação pública. Nesse âmbito, as estatísticas tiveram função destacada pretendendo conferir às mudanças propostas feição técnica, favorecendo a argumentação de que seriam mudanças necessárias objetivamente indicadas pelos números. Desse modo, diluiu-se no panorama discursivo o caráter essencialmente político de tais decisões – o que merece ser melhor investigado. Esse processo ocorreu em várias das unidades da Federação e fez das estatísticas tanto uma bússola para a expansão escolar como a confirmação de uma aposta administrativa, como mostraremos a seguir.

Uma bússola da expansão escolar paulista

Em São Paulo, as reformas do ensino foram muitas, mas descontínuas, depois que se

implantou o regime republicano. Entre 1892 e 1938, contam-se as realizadas por Caetano de Campos, Gabriel Prestes e o primeiro governo republicano do estado entre 1892 e 1893, por Oscar Thompson em 1908 e 1917, por Sampaio Dória em 1920, por Lourenço Filho em 1931, por Fernando de Azevedo em 1933 e por Antônio de Almeida Jr entre 1935 e 1938. Casemiro Reis Filho (1995) identifica ainda outra fase reformista depois de 1896 e Denice Catani (2003) explora o que entre 1902 e 1918 demorou a se afirmar como um período de mudanças. Em geral, a preocupação em associar as reformas do ensino com inovação educacional não resultou em análises dos processos de quantificação e das estratégias de utilização das estatísticas enquanto um dos resultados dos esforços de ampliação da capacidade de atendimento escolar do Estado. É bem verdade que, a partir dos estudos de Antunha (1976) acerca da atuação de Sampaio Dória entre 1920 e 1921 na Diretoria Geral de Instrução, não se negligenciou o caráter “racionalizador” das reformas de então e a importância das estatísticas para o debate político da educação. Ocorre que as inventivas para composição dos dados e discriminação das categorias do levantamento estatístico das reformas de ensino apenas recentemente começaram a ser problematizados.

Estudos como os de Paulo (2007), Viviani e Gil (2011) e Gil (2013) contam já outras histórias acerca da racionalidade administrativa dos reformadores paulistas do ensino. Atentos ao aparelhamento necessário para produzir as estatísticas do ensino, legitimá-las e utilizar os dados, esses estudos notam que a criação da Diretoria Geral da Instrução Pública, em 1910, no âmbito de um processo de reestruturação do aparato administrativo-burocrático da educação paulista⁶ cuja preocupação central era pautar a ação pública em princípios mais racionais (Paulo, 2007) levou a estatística a ocupar um lugar de destaque na nova organização.

As estatísticas divulgadas nesse período permitem notar que a principal preocupação da gestão pública com relação à educação estava na ampliação do acesso à escola. Em 1910, havia no estado 2.075 escolas instaladas nas quais estavam matriculados 150.643 alunos, incluídos nesse total também os alunos do nível secundário, em 1919, as escolas instaladas passam a 3.655 e as matrículas a 275.687 (Paulo, 2007). Embora no *Anuário do Ensino 1909-1910* haja várias tabelas detalhando as matrículas cujas categorias apresentam diversas informações – tais como alunos presentes, promovidos, diplomados, repetentes por série, dados discriminados em masculinos e femininos etc. – o que aparece destacado no texto refere-se à instalação das escolas e o alcance dessas instituições. Nesse sentido, afirma-se que “não houve município do Estado, facto muito honroso para a administração publica, que não tivesse, no mínimo, uma escola isolada” (SÃO PAULO, 1910, p.31).

Há nesse *Anuário do Ensino* o reconhecimento da insuficiência no atendimento escolar da população, que aparece em tabelas, gráficos pizza e no texto. O *Anuário do Ensino 1909-1910* (SÃO PAULO, 1910, p.158) estima que a população total em São Paulo seria de 3.029.650; desses, 432.807 em idade escolar; de onde conclui que cerca de 310.129 não estariam recebendo instrução. A esse respeito, ainda que os números apresentados no Anuário permitam notar a alta evasão de alunos ao longo das séries e indiquem baixa taxa de promoção⁷, isso não é discutido nem aparece referido como problema. O que se enfatiza naquele documento é a necessidade de mais escolas e a dificuldade do estado em realizar

tal tarefa:

[...] a porcentagem da população que não frequenta escolas publicas (estaduaes e municipaes) e particulares é de 76,7 no interior do Estado e de 25,4 na Capital [...]. A responsabilidade por estes resultados cabe ao Estado, que infelizmente, não tem ainda meios para manter maior numero de escolas (SÃO PAULO, 1910, p.144).

Na parte dedicada à “Summula dos relatórios dos inspectores escolares”, contudo, outras ênfases podem ser percebidas. A baixa frequência às aulas, seja dos alunos seja dos docentes, é indicada como um dos graves entraves para a melhoria da instrução no estado. O Inspetor Aristides E. de Macedo, referindo-se às escolas isoladas, afirmava que as interrupções no exercício dos professores, por licença ou por serem removidos durante o ano, eram um grande inconveniente. Já o Inspetor Antonio Morato de Carvalho mencionava, além da falta dos professores, a baixa frequência dos alunos às aulas em localidades onde havia escolas: “Há em minha zona, dezenas de escolas que, localizadas em centros de grande população escolar, são entretanto pouco frequentadas. Para taes localidades, em que tão pouco apreço se liga á causa do ensino, bem aplicável seria a lei da obrigatoriedade [...]” (SÃO PAULO, 1910, p.242). Reclamava, nesse sentido, uma distribuição mais racional das instituições de ensino:

Existem, no Estado, centenas de cadeiras vagas creadas, umas em bairros completamente despovoados, outras em lugares de população infantil menos que suficiente para a manutenção de uma escola sequer. Entretanto, localidades ha, em que se vêm privadas de ensino, dezenas de crianças, a mingoa de uma escola. Impunha-se, por isso, como necessária, uma revisão geral da lista das escolas creadas do Estado (SÃO PAULO, 1910, p. 243).

Para essa finalidade a estatística será sistematicamente evocada como instrumento capaz de indicar, a partir dos totais de população escolar correlacionados à sua localização nas regiões do estado, uma racional distribuição das escolas. Por essa razão, o Inspetor Benedito C. Corte Brilho recomenda:

O sr. dr. Inspetor Geral do Ensino adoptou um mappa estatístico, que deve ser organizado pelos inspectores escolares, com o concurso das autoridades municipaes, que lhes devem informar as conveniencias relativas às escolas existentes ou que devam existir em cada município. Seria de bom aviso que não se provessem, nem se creassem escolas, sem que este trabalho ficasse concluido (SÃO PAULO, 1910, p.239).

Ao final da década de 1910, percebe-se certo deslocamento nesse debate. Já não se considera insuficiente a quantidade de escolas primárias no estado. A ênfase recai então na persistência da restrita matrícula escolar da população infantil bem como na baixa frequência dos inscritos. Nesse sentido, Oscar Thompson (SÃO PAULO, 1918, p.6) mostra

indignação:

De facto, criando o Estado escolas em todos os municípios, embora em número nunca inferior á população escolar sujeita a obrigatoriedade do ensino, não se comprehende como os nossos estabelecimentos chegaram ao fim deste anno com um desfalque de 37.000 alumnos na matricula. Parece-nos que, havendo crescido o numero de nossas escolas, teem ellas tambem de educar, doravante, a população infantil inteiramente refractaria á instrucção, devido á influencia dos respectivos progenitores. Para estes, tudo são motivos, tudo são pretextos que os impedem de mandar os filhos á escola.

A questão, porém, parece ter conformação mais complexa. No mesmo Anuário do Ensino, em 1918, na seção intitulada “O analfabetismo no Estado de S.Paulo – plano para extingui-lo” apresenta-se a seguinte informação: “A estatística levantada pela Directoria Geral da Instrucção Publica, em 1918, verificou que 232.621 crianças dos 7 aos 12 annos de idade frequentaram as escolas publicas e particulares, e 247.543, também em idade escolar, ficaram sem escolas” (SÃO PAULO, 1918, p.19). Num cálculo aritmético simples, a análise sugere que havia escolas e vagas suficientes em São Paulo para matricular toda a população em idade escolar. No entanto, nem sempre as escolas estavam instaladas nas localidades onde eram necessárias:

Mais doloroso ainda é saber que filhos de nacionais e estrangeiros, em certas localidades, clamam, a todo o momento, por falta de lugares nas escolas publicas; em outras, são supprimidas as escolas por falta de alumnos, quando a estatística escolar accusa milhares de crianças em idade escolar, e ainda em outras localidades as escolas se mantêm quasi sem alumnos! (SÃO PAULO, 1918, p.19).

Como alternativa para a solução do problema aparece, já em 1918, a proposição de Sampaio Dória que, dois anos depois, seria realizada no âmbito da malograda Reforma do Ensino paulista por ele conduzida. Uma carta de Sampaio Dória, então professor da Escola Normal, publicada no Jornal do Commercio, é transcrita no Anuário do Ensino. Nela apresentam-se 5 medidas para a extinção do analfabetismo:

- 1ª – Separar, onde fôr opportuno, em dois periodos de duas horas e meia cada um, os dois annos da escola isolada actual;
- 2ª – admittir sómente o primeiro periodo para as escolas ruraes com duas sédes por annos;
- 3ª – simplificar o programma da escola primaria, de modo que, no primeiro periodo, domine o ensinar a ler, escrever e contar, e seja o segundo um aperfeiçoamento do primeiro;
- 4ª – promover do primeiro para o segundo periodo todos os alumnos que tiverem tido o beneficio de um anno escolar, só podendo os atrasados repetir o anno, se não houver candidatos aos lugares que ficariam occupando;

5ª – estimular os professores com lhes conceder, além dos seus vencimentos actuaes, tão escassos, uma gratificação annual correspondente ao trabalho realizado de alfabetização. (SÃO PAULO, 1918, p.20-21).

Uma Comissão de Inspectores Escolares foi nomeada para dar parecer acerca das propostas de Sampaio Dória. As conclusões apresentadas são frontalmente contrárias àquelas:

1ª – É difficil existinguir-se o analphabetismo no Estado de São Paulo, porque a massa da população analphabeta é composta de indivíduos adultos, de menores e de crianças em idade escolar;

2ª – as escolas publicas não estão replenas de alumnos;

3ª – a divisão do dia escolar em dois periodos tem sido experimentada com resultados incertos;

4ª – as escolas ruraes, com duas sédes, por anno, não preencherão os seus fins;

5ª – a recompensa pecuniaria aos professores pela alfabetização dos alumnos é uma medida perigosa [...] (SÃO PAULO, 1918, p.21).

Sampaio Dória e Oscar Thompson atuaram juntos na Liga Nacionalista de São Paulo, criada em 1917 (CARVALHO, 2003). Em 1920, Sampaio Dória é nomeado Diretor da Instrução Pública, manda executar o Recenseamento Escolar e implanta a já referida Reforma do Ensino, que abalava pilares fundamentais do modelo seletivo assumido pela escola paulista e punha no centro da ação a preocupação com a alfabetização de toda a população. Louisa Mathieson (2017, p.58, *italico original*), em análise aprofundada sobre a repercussão dessas ações na grande imprensa, afirma que

o governo recorreu a diversas *formas de apoio* junto a prefeituras, câmaras, entidades, professores, agentes da sociedade civil e imprensa para que *os paulistas* soubessem que se tratava de uma iniciativa do governo e de sua importância, pois, caso não respondessem [ao recenseamento], a racionalidade e a eficiência das estatísticas estariam postas a perder. O recenseamento foi projetado como uma campanha de caráter cívico e patriótico, encabeçada pela Diretoria Geral da Instrução Pública.

De acordo com Marta Carvalho (2003, p.147), “em consonância com a pregação da Liga, Dória confere ao analfabetismo o estatuto de ‘questão nacional por excelência’ e prioriza a extensão da escola às populações até então marginalizadas”. Nesse sentido, para consecução desse objetivo, Sampaio Dória considerou, portanto, necessário conhecer o número de crianças fora da escola:

Ao começar o estudo da campanha decisiva contra o analfabetismo, não tínhamos a mão dados dignos de fé, senão os da “estatística levantada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, em 1918” [...] Aos primeiros ensaios, verificamos, logo, a inexistência de elementos de fato, seguros, para o bom êxito

de uma ação decisiva contra o analfabetismo. Se quiséssemos agir com a esperança de bons resultados, o primeiro passo que nos impunha, vinha a ser a determinação exata do número de analfabetos em idade escolar, a determinação dos lugares onde se achavam, e as condições locais da vida que levavam. Daí nasceu o “Recenseamento Escolar” (DÓRIA, 1923, p.57).

Pretendendo acabar com o analfabetismo, reduziu de 4 para 2 anos a escolaridade obrigatória nas escolas isoladas. Assim, “premido pela urgência política de um programa de escolarização extensiva, Sampaio Dória abandona o programa de ensino enciclopédico que Caetano de Campos acreditara necessário para a formação do cidadão” (CARVALHO, 2003, p.149).

À resistência à difusão da escola alfabetizante foi dura e efetiva, de modo que rapidamente a reforma foi revertida. Os argumentos evocavam, conforme análise proposta por Marta Carvalho (2003), os perigos de uma alfabetização apressada para a população simples do interior o que, em lugar de fazer avançar o progresso, poderia instalar a desordem e suscitar a insurreição das massas populares.

Por fim, cabe analisar o uso das estatísticas na documentação paulista referente aos anos 1930. Antônio Ferreira de Almeida Junior foi diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, entre 1935 e 1938, e foi secretário de Educação e Saúde de São Paulo, entre 1945 e 1946. No uso que fez das estatísticas em suas reflexões sobre as questões educacionais e nos períodos em que esteve à frente da gestão da educação paulista, destaca-se o interesse acerca do rendimento da escola primária, na discussão em torno das altas taxas de reprovação e do trespobramento (funcionamento das escolas em três turnos). Tais questões o conduziram à defesa da ampliação da rede física de grupos escolares e à tentativa de estabelecimento de alguns parâmetros de qualidade de ensino.

Nos *Anuários de Ensino* de 1935-6 e 1936-7, publicados quando Almeida Junior era diretor de Ensino de São Paulo, é recorrente a análise dos números buscando evidenciar *o que não se tinha*. Nesse sentido, conforme ressaltam Viviani e Gil (2011, p.153), “a falta de prédios para instalar grupos escolares foi considerada um grande problema, dado o alto número de crianças fora da escola e a baixa qualidade das instalações existentes, especialmente das escolas isoladas”. Assim, no ano de 1936, Almeida Junior criou uma comissão de construções escolares para cuidar da questão cujo relatório foi publicado no livro *Novos prédios para grupo escolar* (São Paulo, 1936b). A maior parte das escolas localizava-se nos centros urbanos e as estatísticas eram mobilizadas para fazer ver que a maioria da população estava instalada em zonas rurais. Diante disso, em face da evidência do êxodo rural na metade do século, apresentava-se com legitimidade reforçada a preocupação de intelectuais e gestores não apenas com a construção de prédios escolares urbanos, mas também com a criação de mais escolas rurais – tanto para fixar no campo a população rural, como para garantir o direito à educação das crianças que habitavam esses locais.

A falta de escolas não era, porém, o único aspecto apontado a partir das estatísticas. Para Almeida Junior a escola rural era, sem dúvida, “insuficiente, mas também, da forma

como então se organizava, produzia pouco e desenvolvia um trabalho inadequado” (VIVIANI; GIL, 2011, p.157). Nesse sentido, afirmava que não seria acertado difundir pelo interior do país um tipo de escola imprópria ao ensino rural: “Sou, - já o tenho dito – pela solução *qualitativa* do ensino rural. Não convem lançar, pela roça, escolas a esmo, com professoras mal remuneradas. Taes escolas consomem a verba orçamentária e pouco produzem” (SÃO PAULO, 1936c, p.5, grifo acrescentado). Afirmava, assim, que era preferível “localizar bem um número modesto de instituições, dando-lhes situação independente e professora adequada, a esbanjar as dotações legaes com milhares de escolas improduttivas” (SÃO PAULO, 1936c, p.5).

Em 1934, um levantamento populacional realizado em São Paulo havia recenseado 700 mil crianças em idade escolar, ou seja, entre 8 e 14 anos, vivendo na zona rural do estado. Dentre essas, só 130 mil estavam matriculadas nas escolas primárias. Parecia, pela análise apressada, existir um déficit de 570 mil vagas para o ensino primário das zonas rurais. Almeida Junior, contudo, questionava esse cálculo ressaltando que essa seria a lacuna a suprir pretendendo-se ver matriculadas todas as crianças que estavam fora da escola naquele ano. Mas o raciocínio não era considerado adequado por ele. Isso porque os alunos não frequentam a escola por 7 anos e, logicamente, haveria, no total recenseado, crianças que teriam saído da escola por já terem completado o curso primário. O importante não seria, então, receber num só momento toda a população entre os 8 e os 14 anos. Fundamental seria organizar o aparelho escolar para que fosse possível acolher a cada ano as novas gerações a escolarizar. Considerando-se que o curso primário nas zonas rurais organizava-se em 3 anos, segundo Almeida Junior, faltavam, na verdade, 300 mil vagas. O autor alerta, enfim, que seria preciso considerar, ainda, no cálculo os *índices de reprovação*. Como a eficiência da escola primária era bastante baixa, o rendimento esperado ficava entre 50 e 70% e, por essa razão, em lugar de 300 mil vagas seria preciso dispor de 430 mil postos para a infância do interior do estado. Estimando uma ocupação média de 40 alunos por escola, Almeida Junior concluía que o estado precisaria de 7500 novas escolas instaladas no campo (VIVIANI; GIL, 2011).

Interessante apontar, também, que Almeida Junior indica a racionalidade dos números como aspecto central na decisão da localização das novas escolas. Segundo ele,

os critérios para a equitativa distribuição de escolas no campo deveriam evitar a “ vaidade municipal”, em que prefeitos fariam tudo para conseguir a instalação de escolas estaduais em seus municípios, ou para evitar que tais unidades encerrassem suas atividades, mesmo que não tivessem condições de funcionamento (VIVIANI; GIL, 2011, p.159).

Assim, seria necessário considerar a existência de crianças não matriculadas e não a conveniência das professoras, “que querem fugir dos bairros para as cidades e das cidades pequenas para os grandes centros urbanos” (SÃO PAULO, 1937, p. 121). Almeida Junior sugeria critérios objetivos, pré-estabelecidos por autoridades escolares, de modo a assegurar que a distribuição de escolas tivesse em vista os interesses do Estado.

A fim de mostrar que a falta de critérios para instalação de escolas primárias vinha resultando na matrícula de crianças menores de oito anos – o que não lhe parecia adequado – Almeida Junior exhibe um quadro com estatísticas de 1935. Indica, assim, no *Anuario de Ensino de 1936-1937*, que havia uma leve tendência na zona rural de as crianças iniciarem o curso primário antes dos oito anos, deixando precocemente esse nível de ensino, feita a comparação com o meio urbano⁸. Para ele, o baixo rendimento das classes de 1º ano estava associado à entrada de crianças mais novas nas escolas rurais. Desse modo, segundo sua análise, a alfabetização vinha sendo prejudicada pela imaturidade das crianças, resultando em uma expressiva reprovação no 1º ano das escolas rurais. Isso contribuiria para a baixa eficiência do ensino rural, que Almeida Junior calculava em 60%, ao mesmo tempo em que as escolas das cidades indicavam 70% de eficiência. A solução, segundo ele, seria aumentar para oito anos a idade de ingresso na escola primária rural (VIVIANI; GIL, 2011).

As estatísticas foram igualmente mobilizadas por Almeida Junior para mostrar o desempenho das escolas primárias rurais, identificando padrões de qualidade e buscando dar visibilidade ao que estava sendo realizado sob sua administração na Diretoria de Ensino. Dentre as preocupações recorrentes, está a importância em assegurar o provimento de bons docentes para as escolas rurais. Desse modo, alertava: “Antes, portanto, de clamar pela sementeira ampla de escolas rurais, estudemos com precaução as condições mínimas que deve oferecer o terreno para recebê-las; e, ao mesmo tempo, as qualidades específicas que precisa ter a professora, para elas” (SÃO PAULO, 1936c, p.9). Era um problema que as professoras designadas a essas escolas frequentemente não tivessem interesse nem preparo para trabalhar nessas regiões. Para Almeida Junior, o problema não era a falta de professores formados, porque estes a Escola Normal já vinha formando em demasia, e sim a inadequação desta formação às necessidades da zona rural. Em 1935, o Estado de São Paulo contava com 10 escolas normais oficiais e 43 escolas normais livres que haviam formado 1014 normalistas⁹. No entanto, muitos desses não se encaminhavam ao magistério e, menos ainda, ao ensino rural. No que se refere a esse problema, Almeida Junior afirmava ter sofrido pressão para que aumentasse a quantidade de escolas normais. Em resposta a essa demanda, perguntava:

Precisará São Paulo, de fato, aumentar a sua produção de mestres primários? Estará porventura o Estado diante de reclamo tão urgente que, para atender a ele, deva esquecer os embaraços do Tesouro, ou adiar a solução de outros problemas, tidos como graves, – o da maior difusão do ensino primário, o da melhor instalação das escolas, o do incremento da educação técnica, o da assistência ao escolar necessitado, – para só citar exemplos das principais falhas de São Paulo, em matéria de educação? (ALMEIDA JUNIOR, 1946, p.46-47).

Segundo ele, a demanda de novos professores tinha sido em média 900 vagas por ano, entre 1935 e 1939, e de 700 vagas por ano, entre 1940 e 1944. Almeida Junior acrescentava que

nada faz crer que tal consumo deva aumentar extraordinariamente dentro do

futuro decênio. Nem os fenômenos demográficos previsíveis, nem expectativas em relação à renda pública autorizam a supor que o ritmo da criação de escolas primárias virá a sofrer, pròximamente, uma anormal aceleração (ALMEIDA JUNIOR, 1946, p.47).

Confrontando as estatísticas, deparava-se com a informação de que em média 1326 normalistas foram diplomados no primeiro período e, nos anos seguintes, esta média esteve próxima de 1800. Assim, concluía pela evidente suficiência – e até excesso – de docentes formados para atender a necessidade das escolas primárias de São Paulo.

Fica evidente que a reprovação não aparece entre as preocupações centrais explicitadas pelo governo paulista no que se refere à educação da população no período em análise. As estatísticas existem e apontam para taxas altas de reprovação no ensino primário, há alguma menção sobre o caráter preocupante desses números, mas eles são secundarizados em face da preocupação persistente e duradoura com a criação de novas escolas e a adequada distribuição da oferta escolar no território de São Paulo.

O cálculo das convicções

Nos anos 20 e 30 do século passado, o centro de gravidade da política educacional parece ter passado de São Paulo para a capital federal. Indicam-no as seguidas reformas da instrução pública implementadas na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. A década e meia que separa a designação de Carneiro Leão para o cargo de diretor-geral da instrução pública do Distrito Federal da exoneração de Anísio Teixeira das funções de Secretário da Educação e Cultura do Rio de Janeiro deu novos contornos ao mando nos órgãos da administração do ensino. Nesse período, as concepções de escola e de educação foram sendo reconfiguradas na capital pela implantação política de práticas da pedagogia da escola nova. A interpretação que a historiografia assentou sobre essas reformas dá conta de explicar o advento de uma outra cultura pedagógica (CARVALHO, 1998, TOLEDO, 2001), de outro tanto de práticas e materiais escolares (VIDAL, 2001), de mudanças significativas na arquitetura escolar (OLIVEIRA, 1991), nos tempos e no controle da aprendizagem (SILVA, 2004; 2009). E não só, também as estratégias de implantação da política educacional transformaram-se no período. Como mostrou Paulilo (2015, p. 416), “através de procedimentos instituídos a partir das próprias escolas, as reformas do ensino público daqueles anos na capital federal impulsionaram dinamismos de controle perseverantes sobre a docência e a população escolar”.

Nesse sentido, precisamente, a quantificação do rendimento escolar, das inspeções médico-escolares ou da expansão da matrícula e frequência não só serviu de instrumento da administração das reformas do ensino, também foi um meio de fabricar índices oportunos. Portanto, é significativo acompanhar a divulgação dos dados apurados na Diretoria Geral de Instrução nos relatórios, na imprensa e no seu impresso oficial, o *Boletim de Educação Pública*. As manobras podem ser logo percebidas.

À frente da Diretoria de Instrução do Distrito Federal, Antonio Carneiro Leão (1926, p.10-12, 34) apurou a frequência e o rendimento escolar desde 1922 e o alcance de atendimento das escolas em relação à sua capacidade instalada para mostrar o máximo de aproveitamento que obteve da rede escolar da capital. Diante da queda na frequência do primeiro ano da escola que era de 28.858 alunos, em 1919, não chegou, segundo Carneiro Leão (1926, p. 10) a 22.818 alunos. Então, interessou-lhe mostrar o aumento do tempo de permanência na escola:

A diminuição de alunos frequentes no 1º ano, com um aumento sensível de frequência geral prova, de um lado, que as crianças se vão mantendo por mais tempo na escola e, de outro, que o número de promoções naquele ano tem sido maior. Se nos anos anteriores à minha administração contavam-se cerca de 6 mil crianças no 1º ano, atualmente encontram-se 12.126 mais nas outras classes do curso (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 11).

Do mesmo modo, sem um resultado expressivo na ampliação das matrículas, Fernando de Azevedo mudou o foco da divulgação das estatísticas entre 1927 e 1930. Não há um só quadro estatístico publicado no *Boletim de Educação Pública* referente a cifras de matrícula, frequência ou aproveitamento nos 4 números do seu primeiro volume. A omissão ocorreu depois de ter sido criada uma seção de estatística na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal em 1928. O que se pode então saber veio da crítica publicada pelo jornal *O Imparcial* depois de obter os resultados apurados pelo trabalho dirigido por Pedro Mattos na 4ª seção da Diretoria de Instrução. O estranhamento da imprensa se deu assim: “É estranhável, entretanto, que no ano de 1928, depois da reforma do ensino e sob direção do Sr. Fernando de Azevedo, terminassem o curso, numa cidade de 2 milhões de habitantes, apenas 2.303 alunos, dos quais 586 do sexo masculino!” (*O Imparcial*, 1929, p.1).

O baixo rendimento apurado pela imprensa tinha outros dados. A matrícula escolar no ano de 1928 foi de 68.838 crianças. Aquelas crianças que conseguiram aproveitamento para obter a promoção de série foi de 47%, 32.349 alunos, dos quais 2.303 concluintes. Em 1930, quando os Boletins de Educação Pública foram editados, não há menção a dados deste tipo. Contudo, os números de atendimento da inspeção escolar foram não só periodicamente divulgados na imprensa como ganharam balanço anual no *Boletim de Educação Pública*. Esses números sim, bastante favoráveis quando comparados com os números alcançados no período anterior.

Já entre 1932 e 1935, Anísio Teixeira ostentou aumentos significativos nos números de matrícula geral e na relação percentual entre o atendimento do ensino público e a capacidade escolar instalada. O segundo volume do *Boletim de Educação Pública* e os relatórios administrativos de Anísio Teixeira exploraram os resultados, entre outras iniciativas, do desdobramento dos turnos escolares, da criação do ensino técnico secundário e de uma nova política de construção de edifícios escolares. Em 1934, Anísio Teixeira (1935, p. 123) podia divulgar um total de matrículas de 103.774 alunos e, principalmente,

uma frequência de 37.261 crianças maior que uma década antes. O quadro estatístico então publicado era o seguinte:

Tabela 1 - Matrícula e Frequência das Escolas Primárias Diurnas, Noturnas e Jardins de Infância 1907-1934

Anos	MATRÍCULA				FREQUÊNCIA			
	Diurnas	Noturnas	J. Infância	Total	Diurnas	Noturnas	J. Infância	Total
1907	36.918	712	-	37.630	21.722	388	-	22.110
1908	37.533	985	-	38.518	22.319	429	-	22.748
1909	41.552	668	139	42.359	24.907	269	75	22.251
1910	42.825	613	150	43.588	25.957	230	65	26.252
1911	45.216	1.511	269	46.996	27.703	658	138	28.499
1912	46.662	2.246	312	49.220	28.323	840	171	29.334
1913	51.102	4.229	319	55.650	31.938	1.749	177	33.865
1914	57.125	6.422	381	63.928	35.534	2.604	193	38.331
1915	63.662	7.750	437	71.849	39.991	2.882	251	43.124
1916	64.199	7.753	471	72.423	41.217	3.165	253	44.635
1917	71.478	7.583	502	79.563	44.883	3.095	248	48.226
1918	69.087	7.051	477	76.615	45.328	2.934	248	48.510
1919	75.776	7.136	495	83.407	46.306	2.602	224	49.132
1920	70.892	6.504	348	77.744	46.143	2.587	188	49.918
1921	73.688	7.616	392	81.696	48.428	2.967	198	51.593
1922	74.375	7.248	439	82.062	47.886	2.827	241	50.954
1923	73.404	7.183	409	80.996	47.996	2.817	198	51.011
1924	68.056	5.144	362	73.562	48.440	2.458	180	51.078
1925	66.570	4.459	405	71.434	50.533	2.265	209	53.057
1926	64.331	4.407	431	69.169	52.113	2.384	262	54.759
1927	66.804	4.399	369	71.572	55.640	2.411	240	58.291
1928	71.820	4.726	413	76.959	56.780	2.304	248	59.332
1929	73.274	5.716	546	79.536	58.961	3.016	372	62.349
1930	78.104	6.187	731	85.022	61.256	3.176	468	64.900
1931	83.986	7.371	897	92.254	67.140	4.046	627	72.813
1932	84.530	7.011	1.165	92.706	70.986	3.896	739	75.621
1933	89.984	8.327	877	99.188	72.550	4.829	499	77.878
1934	103.774	8.822	1.180	113.776	85.701	5.933	793	92.427

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 123.

Como já analisado por Paulilo (2013a, p. 586), em números absolutos, “a curva de crescimento ficava nítida e justificou-se o modo como o sistema escolar ampliou sua capacidade de atendimento da população infantil” e, em percentuais, “a estatística foi tratada como indício da necessidade que a população já sentia de fixar a criança à escola”. Nesse sentido, o acentuado acréscimo percentual de frequência animou Anísio Teixeira (1935, p. 124):

A percentagem de frequência que é a realidade da matrícula, revela que a população carioca já sente a necessidade de fazer com que, na idade escolar, a criança tenha como principal objetivo a frequência à escola. Os números que as estatísticas nos fornecem, não são de molde a deixar o administrador tranquilo,

sem necessidade de adotar providências que tornem mais eficaz a obrigatoriedade de frequência escolar, mas são já bastante compensadores.

A intranquilidade de Anísio Teixeira era sensível aos resultados de rendimento da escola pública da capital federal. No quadro de matrículas por série entre 1930 e 1934 ficava evidente o baixo aproveitamento do sistema escolar da capital. Das 39.347 crianças matriculadas no primeiro ano escolar de 1930, apenas 18.012 registraram matrícula no segundo ano em 1931. Em 1932, o terceiro ano escolar apresentou uma matrícula de 13.544 crianças. No ano seguinte, o quarto ano escolar reuniu apenas 9.846 alunos. Em 1934, apenas 6.514 crianças matricularam-se no quinto ano escolar. Diante das 39.347 matrículas na série inicial em 1930, os dados apresentam uma defasagem de 32.833 crianças ou de 83,5%.

Na gestão de Anísio Teixeira, a reprovação e a incidência de repetição da mesma série aparece nos estudos desenvolvidos pelo Departamento de Educação (Paulilo, 2013). A quantidade de vezes que os alunos cursavam cada série da escola primária permite apreciar o grau de seletividade do sistema. Assim, é consideravelmente expressivo o percentual de matriculados na 1ª série que a cursam pela segunda (39,80%) ou pela terceira vez (10,79%). A probabilidade de cursar as séries seguintes pela segunda, terceira, quarta vez etc. vai caindo a cada ano escolar. Se associarmos essa informação às estatísticas de matrícula por série – que indicam a cada série uma diminuição significativa de matrículas – é possível notar que a reprovação tem como uma de suas consequências o abandono precoce dos estudos.

Tabela 2 - Percentagens de reprovação em relação à matrícula de cada ano escolar

	1ª vez	2ª vez	3ª vez	4ª vez	5ª vez	6ª vez
No 1º ano cursavam	47,19%	39,80%	10,79%	2,11%	0,10%	0,02%
No 2º ano cursavam	70,03%	26,86%	2,75%	0,32%	0,04%	-
No 3º ano cursavam	74,31%	22,59%	2,29%	0,73%	0,09%	-
No 4º ano cursavam	83,13%	15,66%	1,17%	0,04%	-	-
No 5º ano cursavam	94,29%	5,57%	0,14%	-	-	-

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 52.

Os resultados provenientes dos estudos estatísticos escancaravam a heterogeneidade dos níveis de inteligência (aferido por testes aplicados pelo Departamento) e de desempenho escolar das crianças matriculadas no Distrito Federal. Isso correspondia a um entrave para o funcionamento do sistema de ensino cuja organização pautava-se na composição de classes homogêneas, princípio basilar do modelo da escola graduada. Assim, buscando alternativas para contornar o problema, o Departamento de Educação pública, em 1933, *Instruções para matrícula nas escolas primárias* que

estabeleceram oito tipos de classes de acordo com a predominância da idade

cronológica dos alunos. Assim, as classes de tipo A foram previstas para os alunos em idade cronológica normal ou pouco abaixo do normal. Nas classes de tipo B deveriam predominar os alunos em idade cronológica atrasada de mais de um ano e de menos de dois anos e aproveitamento normal ou pouco abaixo do normal [...] Seguiram indicações também para reagrupar as crianças repetentes (PAULILO, 2013b, p.6-7).

A forma como Anísio Teixeira (1935, p. 74) posicionou-se então chama a atenção pela compreensão que apresenta acerca do problema da repetência escolar:

Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam.

Não é difícil avaliar quanto a modificação veio influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população.

Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado significa não já êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum.

Nos anos 1930, a inversão da atribuição de responsabilidade pelo fracasso da aprendizagem do aluno para a escola, do indivíduo para a instituição, foi uma das ousadias do discurso de Anísio Teixeira. A seletividade da escola pública era uma atribuição de reputação e qualidade do seu ensino, um valor da cultura escolar implantada com a escola graduada e compulsória. Tomando-se por base a reforma do ensino que o próprio Anísio Teixeira conduziu na cidade do Rio de Janeiro entre 1931 e 1935, vê-se, inclusive, tratar-se de uma característica difícil de contornar. As medidas de reforma não punham em causa o que atualmente se entende como fatores de produção do fracasso escolar: o exame e a seriação na escola compulsória.

Todo o sistema escolar operava classificações por meio de exames e testes. No início do ano letivo de 1934 organizaram-se instruções para aplicação de testes a fim de classificar os alunos analfabetos do 1º ano, segundo o grau de maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita. Em seguida, foram publicados seguidos editais visando organizar as provas de reclassificação dos alunos das três séries iniciais do ensino elementar para o segundo semestre de 1934. Igualmente, ocorreram normatizações para as provas parciais e finais da Escola de Comércio Amaro Cavalcanti (Decreto 3963, de 30 de julho de 1932) e da Escola Secundária do Instituto de Educação (Decreto 5000, de 11 de julho de 1934).

Muitas das estratégias para reduzir a reprovação e a evasão escolar e, assim, aumentar

o rendimento do sistema de ensino então empregadas por Anísio Teixeira envolveram artifícios de classificação dos alunos e de flexibilização dos programas escolares. Previu níveis de exigência diferentes para os programas escolares, flexibilizando sua aplicação de acordo com a classificação das turmas em adiantada, normal ou atrasada. De maneira que se pretendeu uma adequação capaz de atender a toda espécie de alunos. Nesse sentido, Anísio Teixeira (1935, p. 91-92) afirmava que a escola devia servir a cada grupo segundo a possibilidade de cada grupo:

Em cada ano do curso temos três grandes tipos de alunos que designamos pelas letras V, X e Y, de acordo com a capacidade de aprendizagem e inteligência.

Cada um desses grupos poderá ser distribuído ainda em outros quatro sub-grupos, de acordo com a aplicação e ainda outros sub-grupos de acordo com a idade cronológica, ou melhor ainda, idade social.

(...)

Esses diversos grupos e sub-grupos de alunos devem progredir desuniformemente através dos anos de estudos de modo que, em média, o aluno V faça um programa de quatro anos em cinco de estudos, o aluno X (normal), cinco anos de programa em cinco anos de estudos e o aluno Y, possivelmente, seis anos de programa em cinco anos de estudos.

Tal regime representará, como é fácil de entender, critérios diferentes de promoção para os mesmos anos, o que exige do professor uma visão mais delicada do progresso dos seus alunos, que se medirá não por um critério objetivo e estranho aos mesmos, mas de acordo com a capacidade de cada um.

Apesar dos bons resultados estatísticos então obtidos por Anísio Teixeira, as soluções a que recorreu para reverter os índices de reprovação e evasão da escola pública da capital não lograram enfrentar a situação de outro modo que acentuando as atribuições ordinárias da escola: selecionar, distinguir.

Conclusão

O tratamento estatístico do rendimento do ensino serviu tanto ao propósito de orientar a construção de novas escolas e a adequada distribuição da oferta escolar como para afirmar as classificações que a escola operava para selecionar e distinguir. Os dois estudos de caso que exploramos aqui sugerem que havia formas típicas e distintas de São Paulo e do Distrito Federal lidar com os quadros estatísticos. O Boletim paulista e os relatórios cariocas apresentam usos muito próximos dos números. Símbolo da racionalidade moderna, a estatística, no período, foi reiteradamente utilizada como “bússola” das iniciativas de expansão escolar e “atestação” dos diagnósticos construídos no debate educacional e político. Mais importante, no entanto, que as apropriações dessa prática quantificadora são seus efeitos na definição de uma compreensão mais conjuntural do rendimento escolar. Nesse sentido, é importante destacar a distinção, percebida na análise documental, entre

reprovação e repetência escolar – e a recorrência da primeira no período aqui em discussão.

Mesmo existindo desde que surgem os exames, a reprovação só se torna tema no debate político-educacional brasileiro por volta dos anos 1930 (GIL, 2015). Por um lado, isso se atrela ao fato de que na primeira metade do século XX tem-se uma expressiva ampliação do acesso da população infantil à escola que, associada ao convencimento social de que a educação é um direito de todos, vai resultar numa maior propensão ao envio das crianças à escola e à insistência na sua permanência na instituição mesmo em face de maus desempenhos. Ou seja, nesse período passa a fazer sentido manter na escola a criança que não corresponde aos níveis de desempenho esperados pela instituição, de modo que muitas ao final do ano letivo são reprovadas¹⁰. Mas a assunção da reprovação como problema político-educacional também está relacionada à “existência de maior quantidade de estatísticas reputadas como de boa qualidade [que permitem] ver a reprovação, a repetência e a evasão escolar como fenômeno numericamente expressivo” (GIL, 2015, p.14).

A repetência, assim referida, por sua vez, só vai ganhar destaque nos debates das décadas seguintes¹¹ e, expressivamente, a partir da década de 1950. Sobre isso, importa precisar que:

A reprovação corresponde ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável [...] Já a repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente (GIL, 2015, p.2).

Conforme a análise que apresentamos neste artigo, as elevadas taxas de reprovação escolar são recorrentes, tanto nos Boletins e Anuários do Ensino em São Paulo, quanto na documentação do Distrito Federal, mas não chegam a ser mobilizadas sistematicamente como problema no discurso político educacional do período. Em 1936, a Secretaria de Educação e Saúde Pública de São Paulo publica um Boletim (nº 7) inteiramente dedicado ao tema das “reprovações na escola primária”, onde se pretende apresentar: “O phenomemo das reprovações – Analyse das causas – Medidas contra o mal – Dados estatísticos” (SÃO PAULO, 1936d, capa). Na documentação do Distrito Federal o que se destaca é a discussão em torno do baixo rendimento da escola primária e a capacidade de expansão dos serviços escolares que aparecem expressos mais em termos de evasão escolar do que nos índices de reprovação. Ainda que os termos examinados sejam sutilmente distintos, o problema começa a ser percebido e debatido tanto em São Paulo como no Distrito Federal.

Notas

- ¹ Este artigo presta contas dos resultados obtidos no âmbito do Projeto de Pesquisa *A escola obrigatória e seus alunos: acesso, permanência e desempenhos (1870-1970)* que conta com financiamento do CNPq.
- ² Corresponde hoje à cidade do Rio de Janeiro, que até os anos 1960 foi capital do Brasil.

3. Refere-se aqui aos primeiros anos de escolarização obrigatória, cuja duração variou de uma localidade a outra no Brasil até 1946 quando a legislação central estabelece a duração de 4 anos para o curso primário.
4. Nesse sentido, por exemplo, Jacques Revel (1989, p.104) propõe considerar o inquérito estatístico como uma das “operações de conhecimento, que podem ser de natureza muito diferente, mas que têm todas em comum o facto de assegurar ao poder do Estado uma forma de domínio sobre o espaço que lhe está, em princípio, submetido”.
5. Para o aprofundamento dessa discussão ver, entre outros: THÈVENOT, Laurent. “La politique des statistiques. Les origines sociales des enquêtes de mobilité sociale”. *Annales ESC*, nov.- dez. 1990; GUEREÑA, Jean-Louis; VIÑAO FRAGO, Antônio. **Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)**. Barcelona: UEB, 1996; CANDEIAS, Antônio (org.). **Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza**. Lisboa: Educa, 2005, p. 239-255; VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de Frequência a Escola de Primeiras Letras. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 17. mai/ago. p. 41-67. 2008.; GIL, Natália de Lacerda. A produção dos números escolares (1871-1931): contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação. *Revista Brasileira de História*, v.29, n.58, p.341-358, 2009; CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria. **A voz dos números: imagens e representações das estatísticas de ensino na fixação da identidade nacional (décadas de 1920 e 1940)**.
6. Oscar Thompson esteve à frente da reestruturação, desde 1908, tendo sido o primeiro Diretor. Exerceu a função até o final de 1911 quando assume o cargo João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior. Esse mantém-se como Diretor Geral da Instrução Pública até 1917 e, em seguida, volta a assumir o cargo Oscar Thompson, até 1919.
7. Como discutiremos adiante, altas taxas de reprovação e o elevado número de alunos repetentes aparecem nas estatísticas do período, mas não são ainda assumidos como problema. No caso do Anuário do Ensino 1909-1910 (SÃO PAULO, 1910, p.61), por exemplo, tem-se para os grupos escolares a informação de que a porcentagem de promoção é de 65,9. Outra informação quantitativa presente no documento é que do total de 41.275 alunos matriculados, 10.646 são “alumnos repetentes” (SÃO PAULO, 1910, p.60-61).
8. Presença de escolares com menos de 8 anos: 14,7% na área rural e 12,4% na área urbana; presença de escolares com mais de 11 anos: 22,6% na área rural e 26,8% na área urbana (SÃO PAULO, 1937, p. 90).
9. Em 1945, o Estado tinha 23 escolas normais oficiais e 64 escolas normais livres.
10. A título de exemplo vale lembrar que, em 1943, a taxa de reprovação na 1ª série era de 57,4% e na 4ª série, 20,9% (ALMEIDA JUNIOR, 1957, p. 4).
11. Mas já aparece, de algum modo, nas análises propostas por Anísio Teixeira nos anos 1930. Em documento de 1935, por exemplo, Anísio Teixeira (1935, p.76) se refere aos alunos “repetentes”, mas não chega a discutir a “repetência” como fenômeno da escola brasileira: “Foram examinados no 1º ano somente os alunos já promovidos ao 2º ano, representando 42% dos matriculados, e pode-se afirmar que, quase todos repetentes, tinham, em média, dois anos escolares”.

Bibliografia

- ALMEIDA JÚNIOR, A. O excesso de escolas normais no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 9, n. 24, set./out. 1946, p. 46-51.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n.65, p.3-15, jan.-mar. 1957.
- ANTUNHA, Heládio. **A instrução pública no estado de São Paulo – a reforma de 1920**. São Paulo: Edusp, 1976.

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: Edusf, 1998.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 224-251.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.
- CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia luz**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, n.5, p.173-191, 1991.
- CHARTIER, Anne-Marie. Paradoxos da obrigatoriedade escolar. In: VIDAL, Diana; SÁ, Elizabeth; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá, EdUFMT, 2013, p. 421-438.
- CONNIFF, Michael. **Política urbana no Brasil: a ascensão do populismo, 1925-1945**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2006.
- DANIEL, Claudia. **Números públicos: las estadísticas en Argentina (1990-2010)**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- DÓRIA, Antonio Sampaio. **Questões de ensino**. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia. Editores, 1923.
- FARIA FILHO, L. M.; NEVES, L. S.; CALDEIRA, S. M. (2005). A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: CANDEIAS, A. (org.) **Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza** (p. 219-238). Lisboa: Educa.
- GIL, Natália de Lacerda. **A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GIL, Natália. As reprovações na escola primária paulista (1936-1938). **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, Cuiabá/MT, 2013.
- GIL, Natália de Lacerda. Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional. **Anais da Reunião Nacional da Anped**, Florianópolis/SC, 2015.
- GUEREÑA, Jean-Louis. La estadística escolar. **Historia de la educación en la España contemporánea**. Madrid: CIDE, 1994. p.51-76.
- INSTRUÇÕES para a matrícula nas escolas primárias. **Boletim de Educação Pública**, ano II, n.º 3 e 4, Rio de Janeiro, p.74-76, jan./jun. 1933.
- LEÃO, Antonio Carneiro. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1926.
- LUC, Jean-Noël. L'illusion statistique. **Annales: économies, sociétés, civilisations**, Paris, n.4, p.887-911, jul.-ago. 1986.
- MATHIESON, Louisa Campbell. **Vozes impressas: a Reforma de 1920 em pauta na imprensa paulista**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, Beatriz Santos de. **Modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo-USP, 1991.
- O MOVIMENTO escolar no anno findo. **O Imparcial**, Rio de Janeiro, 26 de fev. 1929.
- PAULILO, André Luiz. O rendimento da escola no Distrito Federal entre 1922 e 1935. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n.149, p.570-595, mai.-ago. 2013a.
- PAULILO, André Luiz. A repetência, a evasão e os serviços escolares no Departamento de Educação do Distrito Federal (1933-1935). **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**,

- Cuiabá/MT, 2013b.
- PAULILO, André. **Políticas públicas de educação no Rio de Janeiro: a estratégia como invenção**. Campinas: Ed. Unicamp, 2015.
- PAULO, Marco Antonio Rodrigues. **A organização administrativo-burocrática da instrução pública paulista: estudo sobre o Regulamento da Diretoria Geral de 1910**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- REIS FILHO, Casemiro. **Educação e a ilusão liberal**. Campinas: Autores Associados, 1995
- RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- REVEL, J. (1989). Conhecimento do território, produção do território: França – século XIII – XIX (p. 103-158). In: J. Ravel. **A invenção da sociedade**. Lisboa: Difel.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, n.12, v.5, p.7-21, 1991.
- SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1909-1910)**. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Publica, 1910.
- SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1918)**. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Publica, 1918.
- SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1935/1936)**. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino, 1936a.
- SÃO PAULO. **Novos prédios para grupo escolar: estudos da Diretoria do Ensino e da Diretoria de Obras Publicas**. São Paulo: Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Publica. Diretoria do Ensino, 1936b.
- SÃO PAULO. **Os problemas da escola primária na zona rural**. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino, Boletim n. 4, 1936c.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino. **As reprovações na escola primária** (O fenômeno das reprovações. Análise das causas. Medidas contra o mal. Dados estatísticos). Boletim n.7, 1936d.
- SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1936/1937)**. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino, 1937.
- SILVA, José Cláudio Sooma. **A reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais -Rio de Janeiro, 1927-1930**. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2004.
- SILVA, José Cláudio Sooma. **Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920**. Tese (Doutorado em Educação), UERJ, Rio de Janeiro, 2009.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação pública: administração e desenvolvimento**. Relatório do Director Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal – dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial**. Tese (Doutorado em Educação, História e Filosofia da Educação) PUC-SP, São Paulo, 2001.
- VIDAL, Diana. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001. (Coleção Historiografia).
- VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de Frequência a Escola de Primeiras Letras. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, p. 41-67, mai/ago. 2008.
- VIVIANI, Luciana Maria; GIL, Natália de Lacerda. A expansão e a eficiência da escola rural em São Paulo: atuação e posicionamentos de Almeida Junior a partir de estatísticas oficiais. **História da Educação**, v.15, n.34, p. 141-164, mai.-ago. 2011.

Correspondência

André Paulilo: Professor de História da Educação no Departamento de Filosofia e História da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP onde coordena os trabalhos da linha de pesquisa Educação e História Cultural.

E-mail: andre.paulilo@gmail.com

Natália Gil: Professora e pesquisadora de História da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/Debas/UFRGS). Coordena a pesquisa A escola obrigatória e seus alunos: acesso, permanência e desempenhos (1870-1970), financiada pelo CNPq.

E-mail: natalia.gil@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
