

Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais

Natália Gil

natalia.gil@uol.com.br

Doutora em Educação (Universidade de São Paulo)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sandra Caldeira

samcaldeira@yahoo.com.br

Mestre e Doutoranda em Educação (Universidade de São Paulo)

Núcleo interdisciplinar de estudos e pesquisas em história da educação (NIEPHE/FEUSP)

Resumo:

A partir da análise das mudanças e permanências nas categorias presentes nos levantamentos estatísticos produzidos sobre o ensino no Brasil do final do século XIX a meados do século XX buscou-se explicitar as variações presentes nos termos relativos à escola. Argumenta-se que vocábulos utilizados em determinados contextos podem ser defendidas ou desqualificadas no discurso oficial, tendo seus significados envolvidos em disputas simbólicas em torno de representações do ensino. Em sintonia com outros recortes sociais como o rural, o urbano e o número da população vão se estabelecendo classificações estatísticas e burocráticas cujos impactos no funcionamento das instituições de ensino e na vida dos sujeitos nelas envolvidos são bem objetivos. Procedeu-se a uma análise histórica a partir de documentos da esfera central, redimensionando a análise também para o caso das estatísticas de ensino de Minas Gerais produzidas entre o final do século XIX e início do século XX. Com isso observamos que a produção de categorias sobre a escola envolve embates e prescrições que precisam ser interpretadas quando da análise das estatísticas oficiais.

Palavras-chaves: estatísticas educacionais, categorias estatísticas

Solitary school and public school: the variation of the categories in Minas Gerais and in Brazilian government official discourses

Abstract:

Starting from the analysis of the changes and stability in the categories that appear in statistics surveys produced on education in Brazil from the final years of the 19th century to the middle of the 20th century, we sought to make explicit the variations found in the terms related to the school. We argue that the terms used in determined contexts can be defeated or disqualified in the official speeches having their meanings involved in symbolic disputes around the representations in education. In responsive attitude with other social cuttings as in the rural area, the urban one and the number of the population, bureaucratic and statistics classifications are being established whose impacts in the functioning of the education institutions and in the life of people involved in them are very objective. We made a historical analysis based on the documents of the central sphere, re-dimensioning the analysis also for the case of educational statistics in Minas Gerais, produced between the final years of the 19th century and the beginning of the 20th century. Taking these points, we have observed that the production of categories over the school involves opposition and prescription that need to be interpreted when doing the analysis of the official statistics.

Key words: educational statistics, categories

O presente artigo discute a questão da possibilidade de ambiguidade das categorias utilizadas nos levantamentos estatísticos sobre educação realizados no Brasil no século XIX e início do século XX. Tomando como exemplo o termo *escola*, procura-se aqui ressaltar, a partir da análise de textos oficiais em que são examinados os números do ensino, que, mesmo palavras comumente consideradas inequívocas, podem ter significados específicos em diferentes momentos. Ressalta-se, ainda, que essa inflexão de sentido não está desvinculada da luta simbólica em torno da representação legítima acerca do ensino.

A variedade e/ou mudanças nos modos de classificar a escola e também o seu âmbito de influência podem ser visualizados nesta análise que considera as estatísticas produzidas tanto na esfera central quanto aquelas produzidas, por exemplo, em um estado brasileiro, Minas Gerais. As estatísticas mineiras são aqui utilizadas no sentido de enriquecer a análise e demonstrar que um mesmo movimento, ainda que com características próprias, pode dimensionar, há um só tempo, como as classificações operadas nos modos de configuração da escola decorrem de usos nem sempre considerados adequados no campo político e legal resultando em disputas e prescrições.

Não se confundindo com as lacunas nem com os erros, a ambiguidade das categorias é um elemento que precisa ser levado em conta quando da análise das estatísticas oficiais. A possibilidade de que haja significações diferentes para uma mesma designação decorre, basicamente, das distâncias, no tempo e/ou no espaço, entre a produção dos números e sua utilização. Assim, o entendimento do que fosse uma escola ou do que correspondesse ao ensino primário, por exemplo, não era necessariamente o mesmo para contemporâneos que atuassem em espaços distintos, tampouco para observadores de épocas diferentes. O que está em questão é, fundamentalmente, a inteligibilidade das estatísticas – seja para leigos, seja para os próprios estatísticos. Ora, as estatísticas seguem regras que buscam garantir sua comunicabilidade e não deixam de estar sujeitas a mal-entendidos. É possível observar que estes “equivocos” ou reinterpretações das estatísticas revelam uma disputa em torno de representações sobre a escola que pode tanto premiar quanto punir os sujeitos implicados nessa relação desigual de força entre quem fiscaliza (os inspetores responsáveis pela inspeção do ensino) e quem de fato coloca em funcionamento as prescrições e, assim, (re)elabora as categorias sobre a escola como os professores.

Ao tentar instituir novas formas de comunicação das estatísticas o que está em jogo é o lugar ocupado por aqueles que produzem estes discursos bem como a necessidade de instaurar uma nova realidade sobre a organização da escola. Em Minas Gerais é flagrante a tentativa de desqualificar um modo de ordenamento de escola formada na sua maioria por escolas isoladas para, em seguida, enaltecer a reforma da escola mineira que se deseja implementar por meio dos grupos escolares. Assim, as estatísticas podem cumprir uma dupla função sendo utilizadas tanto para culpabilizar o atraso no ensino mineiro quanto para demonstrar seu progresso, especialmente após 1906 (ano da Reforma João Pinheiro). Nesse jogo discursivo é notório que algumas categorias são instauradas e enalticidas enquanto outras são desqualificadas e descartadas em um complexo e dinâmico jogo de luzes e sombras, para lembrar a bela metáfora utilizada por Catani (2002).

Categorias, classificações e as possibilidades prescritivas das descrições quantitativas

A categorização corresponde ao principal modo de ordenação das estatísticas. Isso porque não é possível contar o que não está classificado, sendo, portanto, necessário, antes de coletar as informações, definir categorias. Besson ressalta que “as categorias estatísticas expressam os a priori baseados em um certo consenso a respeito da realidade econômica, social, cultural etc.” (Besson, 1995, p. 51). Fixam, portanto, modos de ver que são próprios da sociedade em que estão inseridas. Para que seja possível contar é preciso definir o que se assumirá como traço unificador dos elementos e esta escolha, por si só, engendra uma imagem daquilo que se quer descrever. Vale lembrar, conforme afirma Besson, que “a comensurabilidade não é uma propriedade dos objetos, mas uma qualidade que lhes atribui o observador” (Besson, 1995, p. 45). A descrição, assim construída, cria e reproduz a representação que se tem da sociedade apresentada em números, ao mesmo tempo em que garante a compreensão e a confiança nos dados produzidos, uma vez que estão organizados a partir de estruturas objetivas e objetivadas nas mentes daqueles que recebem a informação. Ainda segundo Besson, os indicadores têm uma natureza dupla: “provêm ao mesmo tempo do empírico (observação) e do normativo (objetos visados)” (Besson, 1995, p. 38). Ou seja, os discursos quantitativos, ao descreverem a sociedade, acabam por prescrever traços, que tanto podem ser ortodoxos como de subversão, a partir dos quais esta mesma sociedade deve se organizar.

Annie Fouquet ressalta que as codificações utilizadas nos levantamentos estatísticos podem ser provenientes das definições jurídicas, o que facilita a contagem porque as categorias já estão estabelecidas, são bem definidas e usufruem legitimidade social. No entanto, quando não há lei acerca da questão a ser contabilizada, o estatístico recorre à norma social – o que traz algumas dificuldades. Nessa situação, atuando como “intérprete do ‘seu tempo’, do ‘debate social’, o estatístico fixa, se não as regras do jogo, pelo menos aquelas da contagem e, portanto, da representação do mundo que dela decorre” (Fouquet, 1995, p. 141). Ainda que seja corrente a afirmação de que os estatísticos dizem o que querem, já que os resultados obtidos são estruturados pelas categorias de observação definidas *a priori*, o processo não se mostra nem tão simples nem tão controlado. Essas definições, longe de serem estabelecidas de modo totalmente objetivo e racional, antes de tudo expressam as representações que a sociedade tem sobre si própria. A perspectiva do estatístico é aquela de seu meio, suas representações são compartilhadas por seus contemporâneos e por aqueles que ocupam posição social semelhante à sua. Assim,

o estatístico não escolhe seus índices. A realidade lhe aparece então pré-modelada pelas categorias já existentes na representação ou na prática individual, social, administrativa. Levado pelas exigências da observação, o estatístico vai cristalizar, enrijecer e, finalmente, devolver à sociedade uma versão conceituada de suas pré-noções (Besson, 1995, p. 52).

Ou seja, na medida em que o estatístico estabelece as categorias, de acordo com as representações sociais de seu tempo, acaba por consolidar tais modos de ver. As classificações, uma vez fixadas – e amparadas pela legitimidade de um procedimento científico – não descrevem simplesmente o que se observa, mais que isso, elas criam uma realidade e orientam a percepção sobre o real. Serve de exemplo quanto a essa questão a consideração de Bourdieu, que, referindo-se à família, afirma que “a

definição dominante, legítima, da família normal [...] apóia-se em uma constelação de palavras – casa, unidade doméstica, house, home, household – que, sob aparência de descrevê-la, de fato constroem a realidade social” (Bourdieu, 1996, p. 124). Conforme afirma Fouquet, “não é menos verdade que na ausência de definições pré-construídas, o estatístico elabora categorias em harmonia com o debate social que, se supõe, ele deva esclarecer; fazendo isso, ele contribui em parte para orientá-lo” (Fouquet, 1995, p. 136).

Como a codificação decorre das representações sociais coletivas, as categorias são percebidas como “naturais”, porque reconhecidas e compartilhadas por todos. Lenoir destaca que,

se estas categorias têm hoje uma tal evidência, é porque elas constituem desde então os princípios práticos de percepção do mundo social: as categorias figuram nas carteiras de identidade, nos formulários e livretos de todo tipo, nos recenseamentos e outras contabilidades, são construídas pelo Estado e servem simultaneamente para pensar a atividade estatística (Lenoir, 1995, p. 36).

Tais categorias são sentidas como naturais porque são noções que se apresentam com a aparência de terem sido sempre assim. De acordo com Bourdieu, “em todos os usos de conceitos classificatórios, como o de família, fazemos ao mesmo tempo uma descrição e uma prescrição que não aparece como tal porque é (quase) universalmente aceita e admitida como dada” (Bourdieu, 1996, p. 127). O mesmo ocorre com outros conceitos e, segundo o autor,

as coisas da cultura, particularmente as divisões e hierarquias sociais a elas associadas, são constituídas como natureza pela ação do Estado que, instituindo-as ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural (Bourdieu, 1996, p. 95).

É preciso considerar que, na medida em que, entretanto, o uso dessas classificações ultrapassa o âmbito social – ou profissional – em que seu significado é compartilhado, pode haver uma compreensão diferente da prevista originalmente. Além disso, é preciso lembrar que o estabelecimento de categorias, por fixar determinadas representações sociais, é constantemente alvo de disputas simbólicas pela imposição do entendimento mais adequado dos termos e, conseqüentemente, das questões descritas ou explicadas em números. Para ilustrar os aspectos acima mencionados, foi escolhido um exemplo em que a categoria, aparentemente inequívoca, é objeto de compreensões diferentes.

O conceito de escola e a expansão dos grupos escolares

Em publicação sobre os números do ensino posta em circulação pela Diretoria Geral de Estatística¹ em 1908, as tabelas trazem os dados sobre a instrução primária discriminados entre *escolas comuns* (elementares e isoladas) e *escolas especiais* (complementares, modelo, grupos escolares e jardim da infância). Além do fato de a instrução primária incluir os jardins de infância, chama a atenção o fato de os grupos escolares serem considerados um tipo especial de escola. Não resta dúvida que isto se devia ao fato de este ser um modelo novo de organização escolar e, conseqüentemente, ainda pouco

¹ Criada pela lei nº. 1829, de 9 de setembro de 1870 foi regulamentada pelo decreto de nº. 4.676 de 14 de junho de 1871, a Diretoria Geral de Estatística é a primeira instituição brasileira de estatística com caráter público e nacional.

difundido. Interessa notar que a imagem que, de modo geral, hoje fazemos quando evocamos o termo escola é certamente muito mais próxima do que eram os grupos escolares do que as escolas isoladas (o tipo mais comum de escola naquele momento). Outro indício de que a representação de escola alterou-se são os dados acerca da distribuição das matrículas em 1907, que indicam em média 50 alunos por instituição – dado este que, provavelmente, causaria surpresa e faria muito pouco sentido para grande parte dos observadores do século XXI. Ou seja, quando se observam os dados estatísticos escolares antigos é preciso estar atento para o fato de que palavras ainda hoje usuais poderiam, em alguns casos, apresentar sentidos diversos dos atuais.

Exatamente porque a palavra escola remetesse a algo bastante mais específico é que Lourenço Filho, em Boletim do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)², elogia a adoção pelo Convênio Inter-administrativo de Padronização das Estatísticas Educacionais e Conexas, firmado entre a União e os entes federados em 1931, da rubrica unidades escolares: “Como ‘unidades escolares’, denominação mais compreensiva que a de ‘escola’, a sistemática do convênio considera os ‘postos de ensino’, de qualquer natureza, organização, modalidade ou destino de educação que ministrem” (Ministério da Educação e Saúde, 1939, p. 12). Vale considerar, contudo, que, como na contagem das instituições de ensino pudessem estar incluídas aquelas de uma só classe ou prédios maiores, em que funcionavam várias classes, a variação das quantidades nessa categoria é pouco representativa. Assim, sua diminuição poderia não significar enfraquecimento da ação educativa, sendo, ao contrário, expressão de sua ampliação, como se percebe a seguir:

Exemplo típico está no movimento estatístico do Estado do Rio Grande do Sul. No ano de 1937, esse Estado possuía 902 unidades de ensino primário, das quais 170 grupos escolares e 732 escolas isoladas, com 300.237 alunos. Em 1942, o número de unidades baixava para 807, por agrupamento de escolas isoladas. Nesse ano, os grupos escolares já se elevavam a 518, regredindo, em consequência, o total das escolas isoladas para 360. A matrícula, no entanto, elevava-se a 396.227 (Movimento..., 1944, p. 84, nota de rodapé).

O que se destaca, nesse caso, é a necessidade de utilizar um termo genérico que se aplique a quaisquer contextos, que evoque a instituição escolar independentemente de suas particularidades de organização. Ora, fica evidente, portanto, que *escola* – designação genérica nos dias atuais – não cumpria com esse intento, podendo significar uma organização específica do espaço e/ou uma destinação delimitada.

Entre 1907 e 1940 percebe-se uma transição na designação usual que assumia o termo *escola*. Inicialmente representativo de uma instituição em que crianças de diferentes idades e adiantamentos nos estudos, sob orientação de um(a) único(a) professor(a), ocupam um espaço físico raramente construído para este fim, passa aos poucos a ser equivalente ao que se designava por *grupo escolar*, até que se possa dispensar a palavra “grupo” e, ainda assim, evocar a imagem de um espaço em que as crianças são distribuídas, pela idade ou nível de conhecimento, por diferentes salas de um mesmo prédio, construído para essa utilização, sob orientação, em cada classe, de um(a) professor(a) diferente. Colaborando na ampliação do uso do vocábulo em questão, Lourenço Filho, numa conferência em

2 O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi criado em 1937 como órgão associado ao Ministério da Educação e vem respondendo, desde então, entre outras coisas, pela produção de informações, inclusive quantitativas, sobre a educação brasileira.

1940, afirma que a educação primária era exercida no país em dois tipos de escola: as isoladas e as agrupadas. A explicação do autor leva a crer que as isoladas tinham uma organização precária, desfavorável à qualidade do ensino e que deviam ser – e vinham sendo – substituídas pelas agrupadas. O primeiro tipo era descrito como

o da escola de um só professor, a que se entregam 40, 50 e às vezes mais crianças. Funciona quase sempre em prédio improvisado. É de pequeno rendimento, em geral, pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os graus de adiantamento, falta de direta orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material, falta de estímulo ao docente. É a escola típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola capitulada de “rural” (Lourenço Filho, 1940, p. 658).

Já o segundo tipo

toma o nome de “escolas-reunidas”, se poucas classes possui; de “grupo escolar”, se as mantém numerosas. Aqui, o prédio oferece melhores condições de conforto e higiene, mesmo quando adaptado. As classes apresentam, em geral, efetivo menos numeroso que o das escolas isoladas, e os alunos se distribuem por elas, segundo os respectivos graus de adiantamento. A um dos professores, seja sem regência da classe, ou também com encargos de ensino, entrega-se a responsabilidade do conjunto. O material é menos precário. Aí temos a escola comum nos meios urbanos (Lourenço Filho, 1940, p. 658).

Mais do que uma simples questão semântica, o que está em jogo é a defesa de um modelo a ser assumido como desejável, como o mais adequado, como inevitável evolução. O que se vê é o empenho para a imposição de uma representação legítima, já que, diante da triste descrição acerca das unidades isoladas, ficava difícil considerá-las mais do que uma versão precária, em vias de extinção (embora houvesse, de fato, um número muito maior de estabelecimentos desse tipo no Brasil), do que se poderia propriamente chamar de escola. Análise análoga pode ser remetida para o caso mineiro como demonstraremos a seguir.

Lourenço Filho considerava que “a escola isolada mesmo nos sistemas de melhor organização apresenta grande inferioridade em relação às escolas agrupadas” (Lourenço Filho, 1940, p. 661). Em função disso a simples organização da rede em grupos escolares é por si só considerada sinal de qualidade do ensino. A interpretação conferida aos dados de Alagoas, que mostravam um aumento proporcionalmente maior de alunos que de professores, serve de exemplo:

O crescimento da capacidade de matrícula de 1932 a 1937, deu-se em proporção muito mais acentuada que o do aumento de professores em serviço, o que permite supor que melhor localização das escolas e mais rigorosa organização e fiscalização fizeram crescer a capacidade do sistema escolar (Ministério da Educação e Saúde, 1940, p. 6).

Assume-se, portanto, que a relação apresentada entre o número de professores e de alunos é uma evidência positiva. Naquele momento, aumentar a quantidade de alunos por professor era visto como sinal da criação de novos grupos escolares, que, juntando escolas isoladas de frequência reduzida, permitia entregar a um único professor turmas de alunos que antes se encontravam dispersos em várias pequenas escolas de uma classe só. Sendo os grupos escolares compreendidos como signo de racionalização e qualidade do ensino, impunha-se a conclusão do caráter positivo do dado quantitativo acima mencionado. Semelhante raciocínio aparece também em outra publicação, referindo-se ao

crescimento da matrícula e do número de estabelecimentos. Se o crescimento das inscrições foi maior que o de escolas, isso é indicado como evidência de que

o aparelhamento do ensino não se desenvolveu apenas em extensão, ou formalmente, mas em capacidade real [...] Maior proporção de matrícula para cada unidade significa, de um lado, maior procura de lugares por parte da população; de outro, melhoria de organização, pois maior número de alunos, em cada posto de ensino, traz a possibilidade de adoção de medidas de coordenação e controle, como as de graduação dos alunos e de mais próxima e efetiva direção técnica (Ministério da Educação e Saúde, 1939, p. 24).

Minas Gerais e a classificação das escolas

As oscilações nas classificações da escola nas estatísticas oficiais são, contudo, um processo que se estabelece desde o século XIX, quando efetivamente começam a ser produzidos os primeiros números do ensino no país. O caso mineiro apresenta-se como extremamente adequado para conduzir a análise sobre aquele período, visto que, quando da realização dos primeiros esforços de contabilização da instrução pública no Brasil, Minas Gerais era a província mais populosa e cuja produção de estatísticas sobre a escola contava com uma fertilidade de ocorrências. O debate sobre a obrigatoriedade da instrução pública desde a Lei nº. 13 de 1835 também pode ser citado para afirmar a ideia de que a escola mineira é uma das mais desenvolvidas do Brasil, embora uma análise na perspectiva da produção das estatísticas sobre outros estados brasileiros ainda esteja por ser feita, tendo a perspectiva oficial central (Gil, 2007) e de Minas Gerais (Caldeira, 2008) já sido tomadas como objeto de pesquisa.

Nesse sentido, é bastante vigorosa uma apreciação que considera a análise sobre a construção de categorias da escola em âmbito central e de Minas Gerais. Podemos observar as mudanças e as permanências nos modos de denominação da escola mineira entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Se naquele contexto a escola isolada é vista como sinal de atraso no processo de escolarização, os progressos do ensino no século XX se devem à obra de substituição daquele modelo pelo dos grupos escolares. Ideia similar àquela formulada por Lourenço Filho em conferência proferida em 1940 citada anteriormente.

No final do século XIX, a instrução mineira era regulada pela lei nº. 41, de 3 de agosto de 18923 que estabelecia, dentre outras disposições, a regulamentação da estatística escolar que era atribuída aos conselhos municipais formados por 5 membros eleitos na mesma época das eleições municipais (Artigos. 28 e 45). De acordo com o artigo 32 cabia ao conselho escolar municipal a inspeção das escolas bem como “§2ª. A organização da estatística das escolas publicas e particulares e mais estabelecimentos de ensino situados nos municípios, devendo remetter annualmente o respectivo mappa ao secretario de Estado” (Lei nº 41, 1892, grifos acrescentados). Entretanto, o ponto crucial na produção das estatísticas escolares, no final do século XIX, parece ser a não observância do dispositivo legal pelos professores, inviabilizando a homogeneização das categorias. O controle que permitisse a similaridade das categorias escolares ainda estava por ser implementado em Minas e a estatística será responsável pelo estabelecimento dessa ordenação do campo educacional.

3 Regulamentada pelo decreto nº 655 de 17 de outubro de 1893.

A efetividade das categorias sobre o ensino mineiro não se impõe devido à insistência dos professores em utilizar modelos antigos de relatórios e mapas escolares. Para o secretário do interior Henrique Augusto de Oliveira Diniz isso coloca em jogo a produção da uniformidade das informações recolhidas. Nesse caso, a secretaria do interior⁴ remetia mapas, modelos e circulares recomendando aos professores a fiel observância dos mesmos, não obstante muitos professores continuavam a confeccionar os documentos pelos antigos modelos “deficientes e pouco proveitosos ao fim a que são destinados” (Minas Gerais, 1898, p.133).

No relatório anteriormente citado bem como nos relatórios dos presidentes de Minas Gerais e na legislação educacional do período analisado (1892 a 1930) notamos um conjunto significativo sobre a classificação das escolas bem como um debate sobre os seus usos. Além disso observamos também a classificação de alunos e professores estritamente vinculada à classificação das escolas e a ordenamentos sociais produzindo relações nem sempre harmônicas entre os sujeitos envolvidos.

De acordo com a lei de 1892, as escolas mineiras seriam classificadas de acordo com o meio em que funcionavam, ou seja, na zona rural, nos distritos, ou nas cidades e teriam um currículo adaptado à sua localização (Mourão, 1962). A classificação das escolas é determinada por dois elementos importantes; o número da população local e o número de crianças em idade escolar, considerada naquele momento de 7 a 13 anos. Conforme aquela lei (nº. 41), as escolas primárias são classificadas em rurais, distritais e urbanas. Rurais são as escolas estabelecidas em localidade cuja população é inferior a 1.000 habitantes ou 150 meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos completos, na área abrangida pelo perímetro escolar. Distritais são aquelas escolas estabelecidas na sede dos distritos administrativos e em localidade cuja população na área abrangida pelo perímetro escolar (não sendo cidades ou vilas) seja superior a 1.000 habitantes ou 150 meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos completos. No caso das escolas urbanas, é necessário que sejam estabelecidas em cidades e vilas.

Em cada tipo de escola os saberes a serem propagados são diferentes. O artigo 88 confirma estas distinções hierarquizadoras: nas escolas rurais, leitura, escrita, língua pátria, aritmética, moral e cívica, higiene, trabalhos manuais; nas distritais, as mesmas matérias acrescidas de outros conhecimentos matemáticos, geografia de Minas e do Brasil, noções de história de Minas e do Brasil; nas urbanas, os mesmos programas com maior conteúdo, gramática portuguesa, leitura e elocução, noções de geografia geral e ciências físicas e naturais, leitura e explicação da constituição federal, cantos de hinos patrióticos, trabalhos manuais, ginástica e evoluções militares e noções de economia doméstica para as meninas (Mourão, 1962, p.28). É notório que a distribuição do conhecimento se dá de forma desigual para diferentes sujeitos – em um mesmo processo de escolarização - sendo distribuído em etapas nas diversas escolas de acordo com sua localidade. Do mesmo modo, os professores que ministram as aulas nestes distintos espaços serão distinguidos, além de sua formação, de acordo com a localização de suas cadeiras, sendo mais ou menos valorizados por isso.

Tal como observamos no âmbito central é fundamental considerar que o sentido das categorias das escolas existentes se difere daquele pelo qual a ideia de escola se popularizou. No final do século XIX, escola diz respeito ao funcionamento de uma aula provida por um professor que muitas vezes

4 Cujas 4ª seção respondia pelos assuntos ligados à escola.

leciona na sua própria casa, ou em local alugado por ele. A inscrição *escola isolada* parece dar o sentido utilizado naquele momento, em que em um mesmo espaço conviviam alunos de diferentes idades e graus de conhecimento.

Como veremos, o tipo de escola também determina as devidas classificações sobre os professores (que podem ser normalistas ou não normalistas). Cada categoria de professor receberá seus vencimentos em decorrência da sua formação e do tipo de escola em que leciona. Em suma, a localização e tipo de escola influenciam tanto as classificações dos responsáveis por ela bem como o seu salário. Sobre os professores primários temos as seguintes categorias que aparecem nos documentos analisados: efetivos, provisórios e substitutos. Na primeira classe (efetivos) estão incluídos os normalistas e os habilitados em concursos. Na segunda classe (provisórios) estão os professores que são submetidos a um simples exame de leitura, escrita, prática das quatro operações de aritmética e regra dos juros simples perante o inspetor escolar municipal respectivo, de acordo com o disposto no artigo 13 da lei nº. 221, de 14 de setembro de 1897. Os professores provisórios ocupam estes cargos até que as escolas sejam providas pelos professores efetivos (§ 2º do art. 7 da lei nº. 77, de 19 de dezembro de 1893). Os professores substitutos, pertencentes à terceira categoria, são aqueles que têm o exercício temporário durante as licenças e impedimentos dos proprietários das cadeiras, bem como dos provisórios. Destaca-se que a dinâmica de ocupação das cadeiras pelos professores é determinada pela formação, pelo concurso e pelos exames demarcando o seu tempo de ocupação precária (professores provisórios e substitutos) ou definitiva (professores efetivos).

Ao contrário do que sugere a designação de *provisórios* como aqueles que ficariam por pouco tempo ocupando as cadeiras, eles contam com alguns benefícios como a questão salarial e a desobrigação dos concursos. Isso faz com que os mesmos prefiram esta classificação a de efetivo permanecendo como provisórios “por longo e indeterminado tempo”. Sobre estes benefícios o chefe da quarta seção da secretaria do interior José Agostinho Lessa faz a seguinte observação, em relatório de 1899:

Obtendo estes algumas vantagens e entre ellas a de egualdade de vencimentos dos effectivos não normalistas e, por outro lado, estando isentos das provas de capacidade profissional a que estão sujeitos os outros, preferem obter a nomeação a titulo provisório, mesmo porque, sendo pequeno o numero dos que se habilitam ao titulo definitivo, permanecem aquelles por longo e indeterminado tempo na regência das cadeiras (Minas Gerais, 1899, p. 139).

Depois de diagnosticar as conveniências para os professores provisórios em relação àqueles que obtinham título de efetivos, Agostinho Lessa propõe que o vencimento daqueles fosse diminuído para um terço em relação aos professores efetivos⁵. “Isso porque exige-se [dos provisórios] um mero exame de sufficiencia, ao passo que [os efetivos] precisam ter conhecimentos variados, e em geral bem desenvolvidos, de grande numero de disciplinas” (Minas Gerais, 1899, p. 139). Para efeito de comparação enquanto um professor normalista recebe na escola urbana 1:800\$000, o mesmo professor receberia 1:000\$000 pelo mesmo exercício em uma escola rural. Configura-se como bastante produtiva a ideia de que as exigências bem como o valor pago aos professores se definem de acordo com a categoria que o mesmo ocupa aliada ao tipo de escola em que leciona.

5 A lei nº 41 estabelecia os vencimentos dos professores das escolas primárias e os valores eram calculados de acordo com a localização da escola e a titulação dos docentes. Para os professores normalistas os valores eram: urbanas, 1:800\$000; distritais, 1:400\$000; rurais 1:200\$000. Para os professores não normalistas os valores eram: urbanas 1:300\$000; distritais 1:100\$000; rurais 1:000\$00 (Art.99).

Os professores aparecem discriminados pela ocupação de tipos diferentes de escolas que estão vagas ou providas no estado. Vejamos o relatório de 1899, quando havia em Minas Gerais o total de 2.138 escolas. Essa informação aparece parcialmente escrutinada nas seguintes classificações, conforme a tabela I abaixo⁶.

Tabela I - Categorias de professores

Escolas	Providas por normalistas	Providas por professores não-normalistas	Regidas por provisórios	Vagas	Vagas com ensino suspenso por falta de frequência legal
Urbanas	324	85	13	21	7
Distritais	182	462	175	107	83
Rurais	42	176	149	70	78
Total	548	723	337	198	168

Elaborado a partir do Relatório da Secretaria do Interior, 1899.

O que discutimos aqui é visível na tabela I em que as categorias de professores com maior ou menor prestígio social têm a ver com a sua formação e este fato liga-se ao número e à localização das escolas ocupadas por eles no espaço urbano ou rural. Ainda que nessa época a população rural fosse maioria, já é perceptível que é nas escolas urbanas que está grande parte dos professores normalistas. Do total de 548 escolas isoladas, 324 delas são ocupadas por normalistas e somente 42 escolas rurais contam com professores com essa formação. Em um raciocínio contrário, a categoria de provisórios, portanto com menor formação, está presente em 337 escolas sendo que a maioria destes educadores ocupa as escolas isoladas rurais (149) e distritais (175) e somente 13 deles são responsáveis por escolas urbanas. Sobre esse aspecto, Chrispim Jacques Bias Fortes dizia que “Grande numero de cadeiras acham-se preenchidas por professores provisorios, que nem sempre têm as habilitações precisas para o magistério” (1895, p.12).

Além das tipologias de professores e de escola, outra possibilidade de análise da produção de categorias escolares liga-se à frequência escolar pois a abertura ou o fechamento de um tipo de escola ocorre de acordo com a frequência legal estipulada. Salienta-se que o número de alunos frequentes nas escolas é determinado também pelo tipo de escola. De acordo com o artigo 77, a frequência mínima é de 15 alunos para as escolas rurais, de 20 para as distritais e de 35 para as escolas urbanas (Lei nº 41, 1892). Este critério vincula-se ao número da população exigido para o estabelecimento de tipos específicos de escola. É facilmente compreensível que a exigência do menor número de frequência seja aquele em que a população é mais escassa.

Em relatório de 1899 nota-se que houve a suspensão do ensino em 351 cadeiras⁷ por falta de frequência legal. Nesse sentido, é recorrente o debate sobre a veracidade dos dados presentes nos mapas dos

⁶ Nos relatórios, nesse período, os registros aparecem textualmente e não organizados em tabelas o que dá nova forma de leitura aos dados especialmente no início do século XX.

⁷ Cabe ressaltar que cadeira refere-se à vaga para docente na instrução primária e é uma denominação comum utilizada no século XIX para se referir à escola isolada cujo significado foi explicitado anteriormente.

professores no que se refere à frequência. Em 1899, o secretário do interior declara que com o “demorado e fatigante exame os mappas apresentados pelos professores reconheci (...) que grande numero de escolas não tinha a freqüência” legal. Por isso, o ensino destas escolas foi suspenso. “Escolas havia que tinham apenas a freqüência de 1, 2 e 3 alumnos”, reclama Wenceslau Braz Pereira Gomes, secretário do interior em 1899. Destaca-se assim um embate entre as prescrições legais e a heterogeneidade de práticas que ocorrem no cotidiano da instrução. Nota-se aqui uma oposição entre dois campos diferentes na produção das categorias. Se de um lado temos a possibilidade de fechamento da escola pelo Estado na outra ponta temos a tentativa pelos professores de mantê-la aberta ainda que para isso fosse preciso fraudar os dados produzidos. Como se percebe, a frequência era responsável pelos elevados índices de dispensa de professores, com a consequente suspensão das *cadeiras*.

As denúncias (e dados) feitas pelos inspetores serviram para ancorar a reforma da instrução em 1899 sob o governo de Francisco Silviano Brandão (Lei nº. 281, 16 de setembro de 1899). Em 1900 o secretário do interior, Wenceslau Braz, destaca a melhoria na maneira de inspecionar a instrução mineira:

Entre as benéficas conseqüências que a reunião das escolas em uma só casa hygienica produziria, está a facilidade da fiscalização attribuida também hoje, ao promotor da justiça, por força da lei n.281 do anno passado e do regulamento n. 1.348, de 8 de janeiro deste anno (Minas Gerais, 1900, p. XXVII).

Faria Filho (2000) ao realizar um estudo pioneiro sobre a implementação de uma nova cultura escolar e urbana em Minas Gerais, sintetizou no título do livro “dos pardieiros aos palácios” o embate entre o lugar em que a escola vinha se organizando, “os pardieiros” (escolas isoladas), e aquele em que ela deveria se dar, ou seja, nos “palácios” (grupos escolares). Na concepção desse autor, os grupos escolares, instituídos na reforma de 1906, são tomados não apenas como um novo modo de organizar a educação, mas “fundamentalmente, uma estratégia de atuação no campo educativo escolar, moldando práticas... impondo uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares” (p. 37). A partir do entendimento dessa outra cultura de organização da instrução mineira percebemos algumas mudanças e continuidades nos modos de ordenamento da escola.

De acordo com a nova norma⁸, o ensino primário de caráter obrigatório seria ministrado em escolas isoladas, grupos escolares e escolas modelo anexas às escolas normais. As escolas isoladas seriam classificadas em urbanas, distritais e coloniais, podendo ser escolas para cada sexo, ou mistas. Tem-se a manutenção das escolas isoladas -mesmo que o discurso sobre ela seja sempre o das ausências – e a inclusão das escolas coloniais. Também previa a possibilidade de se criar escolas rurais nos centros fabris e manufatureiros que contivessem uma população densa. Novamente nota-se a volta das escolas rurais como categoria em 1906, para casos específicos, o regulamento nº. 1.348 de 1900 não tratou dessas escolas que foram instituídas pela lei nº. 41 de 1892. Se para o século XIX escola rural era estabelecida em locais em que a população era de 1.000 habitantes, em 1906 passa a designar escolas em locais com maior população (regiões em que havia fábricas e manufaturas). As categorias dos professores modificaram-se em função dos grupos escolares sendo agora classificados em efetivos, adjuntos auxiliares e técnicos, destinados às aulas profissionais dos grupos escolares (Mourão, 1962).

8 Lei nº 434, de 28 de setembro de 1906, regulamentada pelo Decreto nº. 1960 de 16 de dezembro de 1906.

Em tempos históricos diferentes a inscrição escola isolada parece funcionar como uma categoria guarda-chuva que abriga escolas de diferentes tipos como distritais, urbanas, rurais, coloniais e até noturnas, desconsiderando a enorme diferença que esses distintos espaços educativos podem apresentar no que se refere ao programa de ensino, à localização e também à composição do corpo docente e discente.

Em 1911 temos outra mudança pelo decreto nº. 3.191 que estipula a difusão do ensino primário em grupos e escolas singulares (art. 158). As escolas singulares eram classificadas em urbanas, distritais e rurais ou coloniais de acordo com a localização das mesmas (art. 162). Os grupos seriam divididos em grupos da capital, grupos urbanos e grupos distritais e poderiam ser criados em cidades, vilas e sedes de distritos com mais de 100 casas e pelo menos 200 crianças em idade escolar⁹ (art. 169, 170). Prevvia também as escolas noturnas para o sexo masculino, com frequência mínima de 30 adultos, e as escolas dominicais destinadas aos trabalhadores rurais¹⁰.

Se até o início do século XX era usual o termo escolas isoladas em oposição aos grupos escolares, agora estas aparecem sob a denominação *escolas singulares*. Tudo indica que a sutil mudança tem o objetivo de afastar o sentido negativo associado ao tipo de ordenamento escolar substituído. Entretanto, aquela organização desacreditada parece ter orientado as mudanças nas novas denominações, por exemplo, a categoria grupos escolares foi desagregada e se associou aos termos antes pertencentes somente às escolas isoladas (urbanos e distritais), novamente o critério utilizado para isso foi a relação com a população local. Na verdade o que se apresenta como novo ainda guarda relações nominais com o modelo anterior.

A frequência também sofreu mudanças significativas. O regulamento de 1906 estabelecia como sendo a frequência legal de 30 alunos nas cidades e vilas, de 25 nos distritos e de 20 nas colônias. Este aspecto continua necessitando de cuidados especiais e é ela que o relatório destaca como sendo a melhor dos últimos tempos (1897 a 1905) em relação ao custo por aluno. A temática do custo do aluno frequente é bastante frisada aparecendo em dados anuais de 1897 (quando o custo por aluno frequente era de \$67,000) a 1905 (quando o custo do aluno frequente passou a ser de \$45,000) no Relatório da secretaria do interior de 1907. Para justificar a redução do custo aluno frequente é destacado o papel da fiscalização que se relaciona ao sentimento de espírito público dos cidadãos e não apenas ao papel do inspetor. Nessa associação afirma que a frequência foi mantida graças “à fiscalização, ao estímulo dado ao professor, ao espírito publico, que attento e interessado acompanha todos os passos da reforma”. Assegura que “cada alumno custara ao Estado annualmente 35\$000”, essa situação foi possível, na visão do secretário, devido o fato da “freqüência do novo regulamento ser mais rigorosa, ainda a despesa [ter sido] elevada, com a equiparação dos vencimentos dos professores diplomados ou não” (Minas Gerais, 1908, p. 32). Isso indica que, com o aumento do salário do professor e, conseqüentemente, da despesa com a instrução haveria a expectativa de aumento da frequência com um menor custo.

O mesmo recurso retórico utilizado para a questão do custo por aluno frequente é utilizado na matrícula e na frequência na defesa do crescimento da escolarização no estado. No caso dos dados sobre os alunos

9 A idade escolar iniciava aos 7 e terminava aos 16 anos, não se admitindo nas escolas mistas crianças do sexo masculino maiores de 14 anos (Mourão, 1962). A obrigatoriedade escolar era admitida para crianças de 7 a 14 anos de ambos os sexos (art. 274, dec. 3191, 1911).

10 A idade definida para as escolas noturnas era de 16 a 40 anos; na escola infantil esse limite era de 4 e 7 anos (Mourão, 1962).

matriculados, temos em 1908 que “a matrícula escolar eleva-se a 95.754 alunos realmente notável, comparada com a de 54.825, antes da reforma do ensino” (Minas Gerais, 1908, p. 16). Tem-se aqui exemplo de discursos em pólos opostos para reforçar os efeitos da reforma do ensino. Enquanto elogia o saldo positivo pelo aumento da matrícula devido à reforma, o período anterior é entendido como menos efetivo porque tem menor número de matrículas. Outra forma de apresentação inovadora da frequência é sua apuração em termos relativos e não apenas absolutos. Em 1908, por exemplo, consta o seguinte, “A frequência semestral por escola, foi no primeiro semestre, de 35 alunos e no segundo de 34,7, mantendo-se, pois superior à estabelecida por lei” (Minas Gerais, 1908, p.17).

Apontamentos finais

O que se percebe a partir da análise realizada é que as estatísticas, evocadas para atestar o aumento do número de grupos escolares, são acompanhadas de um discurso que não poupa elogios acerca dessa maneira de organizar a instituição escolar. Dado que estas escolas agrupadas eram ainda raras, o fato de que seu aumento fosse apontado com expressivo otimismo e evocado como condição para a e causa evidente da melhoria da qualidade do ensino permite apreender uma determinada prescrição acerca do modelo que se pretendia que fosse assumido pela totalidade das escolas do país. A alteração de significado do termo *escola*, que eventualmente pode ser considerada fortuita, está, de fato, vinculada a uma disputa sutil acerca daquilo que se pretendia que viesse a ser a escola. Assim, é de se notar que as estatísticas aparentemente descritivas do alcance da rede de escolas no Brasil ganham sentido e tornam-se inteligíveis por intermédio de um discurso que acaba por apontar na direção da defesa de uma organização específica da instituição de ensino que, naquele momento era evocada como *grupo escolar*, mas que hoje identificaríamos simplesmente por *escola*.

O modelo de escola desejado consubstanciava-se, como vimos, nos *grupos escolares*, por isso mesmo o padrão de *escolas isoladas* que o precedia era descrito como o local das ausências (de professor desqualificado, de material inadequado, de menor número de matrícula e de pouca frequência). A descrição e a produção desta realidade ancorada em números davam a medida do que se defendia e, portanto, se desejava e do que era desqualificado nas diversas categorias de escolas e de professores. Para tornar ainda mais efetivo o jogo das representações sobre o tipo de escola que se queria, o recurso da comparação tornou-se imperioso em pelo menos duas situações: enquanto a escolarização nas escolas isoladas do final do século XIX é apresentada como déficit, os resultados do ensino a partir de 1906 são tidos como saldo, para enfatizar isso vale inclusive apresentar os dados de forma relativa e não absoluta como anteriormente. Interessante notar ainda que as categorias estatísticas são produzidas tendo em vista outros ordenamentos sociais. Na análise foi possível observar que as classificações sobre o ensino se dão de acordo com outros recortes sociais tais como o número da população e a idade das crianças. Além disso, o fato do vencimento dos professores relacionar-se diretamente à categoria de escola pode ser elucidativo de que as categorias não são apenas abstrações presentes na mente de estatísticos, mas que sua produção resulta em impactos na vida objetiva das pessoas envolvidas neste processo. Esta perspectiva demonstra que as categorias são estabelecidas, não sem disputas, em conformidade com o social, a partir de um amplo espectro de relações.

BESSON, Jean-Louis. *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: UNESP, 1995.

BOURDIEU, Pierre. Espírito de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 91-135.

CALDEIRA MACHADO, Sandra Maria. *Os serviços estatísticos em Minas Gerais na produção, classificação e consolidação da instrução pública primária (1871-1931)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CATANI, Denice Barbara. *Educadores à meia luz: um estudo sobre a revista de ensino da associação beneficente do professorado público de São Paulo (1902-18)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA. *Boletim Commemorativo da Exposição Nacional de 1908*. Rio de Janeiro: Typographia da Estatistica, 1908.

_____. *Estatística da instrução – estatística escolar*. Rio de Janeiro: Typographia da Estatistica, 1916.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FOUQUET, Annie. As estatísticas no debate social. In BESSON, Jean-Louis. *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: UNESP, 1995, p. 135-148.

GIL, Natália de Lacerda. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LENOIR, Remi. L'invention de la démographie et la formation de l'État. *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1995, n. 108, p.36-61.

LOURENÇO FILHO. Alguns aspectos da educação primária. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, out.-dez. 1940, n. 4, p.649-664.

MINAS GERAIS. *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado de Minas Gerais Dr. Chrispim Jacques Bias Fortes ao Congresso Mineiro em sua primeira sessão ordinária da segunda legislatura no anno de 1895*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1895.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. Fundo Obras Raras. *Relatório apresentado ao Dr. Presidente do Estado de MG pelo Secretário do Estado dos Negócios do interior*, Dr. Henrique Augusto de Oliveira Diniz, em o ano de 1898. Bello Horizonte, Imprensa Official de MG, 1898.

_____. *Relatório apresentado ao Dr. Presidente do Estado de MG pelo Secretário do Estado dos Negócios do Interior*, Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes, em o ano de 1899. Bello Horizonte, Imprensa Official de MG, 1899.

_____. *Relatório apresentado ao Dr. Presidente do Estado de MG pelo Secretário do Estado dos Negócios do Interior*, Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes, em o ano de 1900, Relatório do sr. dr. Secretario do Interior.

_____. *Relatório apresentado ao Sr. Dr. João Pinheiro da Silva, presidente do Estado de Minas Geraes pelo Secretário do Estado dos Negócios do Interior*, Dr. Manoel Thomaz de Carvalho Britto, Secretario de Estado dos Negócios do Interior, em o ano de 1908.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. *O ensino no Brasil no quinquênio de 1932-1936*. Rio de Janeiro: INEP, 1939.

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado de Alagoas. Rio de Janeiro: INEP, 1940.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

Movimento geral do ensino no período de 1932 a 1942. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, out. 1944, v. II, n. 4, p. 83-100.

Recebido em novembro de 2011

Aprovado em novembro de 2011