

ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL: IMPLICAÇÕES.

Educational statistics and educational process in Brazil: implications.

Sandra Maria Caldeira-Machado*

Maurilane de Souza Biccas**

Luciano Mendes de Faria Filho***

RESUMO

Este texto põe em relevo a importância da estatística educacional para a constituição e consolidação do processo de escolarização no Brasil. Buscamos argumentar que a estatística constituiu-se em uma importante estratégia de governamentalidade mobilizada pelos estados nacionais e demonstrar como o estudo das formas como as categorias por meio das quais a realidade é dada a ler estatisticamente nos ajudam a compreender o processo de escolarização no Brasil. A estatística como conhecimento, método e modo de exposição contribui fortemente para a ordenação dos sistemas de ensino e, no mesmo ato, para a produção de modos de classificação escolares e, portanto, sociais.

Palavras Chaves: Estatística educacional; sistema de ensino; produção de categorias; classificação escolar.

ABSTRACT

This paper highlights the importance of statistics for the educational establishment and consolidation of schooling in Brazil. We seek to argue that the statistic is in an important strategy of governmentality mobilized by national states and demonstrate how the study of the ways the categories through which reality is given to read statistical help us understand the process of schooling in Brazil. The statistics as knowledge, method and mode of exposure contributes strongly to the ordination of education and, simultaneously, to produce ways of breaking school and therefore social.

Keywords: Educational Statistics; education system; production of categories; school classification

O objetivo deste artigo é discutir, numa perspectiva histórica, a estatística enquanto elemento definidor das categorias do universo escolar. Para isso, em um primeiro momento, refletimos sobre a forma como o pensamento contábil é essencial na configuração da ideia de governo e na legitimação do Estado-nação. No segundo momento, analisamos o modo como os números são vinculados às categorias escolares impactando uma forma de leitura da realidade educacional mineira. Em seguida, refletimos as relações existentes entre a obrigatoriedade escolar e a fiscalização no processo de ordenamento do ensino em Minas Gerais.

* Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade Sumaré. E-mail: samcaldeira@usp.br

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Professora da Faculdade de Educação da USP. E-mail: msbiccas@usp.br

*** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade de Brasília. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: lucianom@ufmg.br

A palavra estatística remete-nos a *número*, como podemos verificar em pelo menos duas acepções atribuídas pelo *Grande e novíssimo dicionário de língua portuguesa*, de Laudelino Freire (1954), a primeira como a ciência dos fatos sociais que são expressos em termos numéricos e que possibilita o conhecimento de uma nação do ponto de vista de sua extensão, população, indústria, agricultura, administração, instrução, força militar, marinha, comércio, etc. A segunda, como a ciência que tem por objetivo coligir e classificar os fatos, de acordo com o seu número relativo e ocorrência, na perspectiva de obter conhecimentos gerais.

Para Desrosières (1995) um aspecto essencial a se considerar na definição de estatística é a codificação, uma vez que toda contagem supõe uma codificação prévia. Para ele as codificações constituem a definição de categorias (ou classes), que muitas vezes são estabelecidas juridicamente. Na ausência de uma norma jurídica, o estatístico, a partir do contexto social, a estabelece tornando-a mais esclarecedora. Assim estão consonantes com o debate social, sugerindo recortes na realidade e dando-lhes sentido. Nessa acepção, Anne Fouquet (1995) justificou a estatística como sendo o resultado de um debate social.

Jean-Louis Besson (1995), partilhando dessa discussão, constata que as estatísticas revelam o reflexo do olhar da sociedade sobre si mesma, sendo conseqüentemente o resultado da observação. Em tal medida, elas são bastante fluidas, mutáveis, instáveis, podendo variar de acordo com a cultura e com o tempo histórico.

É, ao longo do século XIX, que se assiste à proliferação da estatística social individualizada, utilizando-se para isso os recenseamentos, a educação primária e o recrutamento. Como afirma Hobsbawm (1990) é assim que o Estado passa a deter cada vez mais informações sobre os indivíduos e cidadãos, proliferando uma estatística social, representada por meio dos censos periódicos que passam a ser reproduzido regularmente.

Consideradas como mensurações construídas a partir de categorizações da realidade existente, porém distante, as estatísticas tornam-se assim, na expressão de Senra (2005) *tecnologias de distância*¹. Tais tecnologias fizeram com que o governo, os indivíduos e cidadãos ficassem ligados por laços bastante estreitos, determinando o que veio a ser chamado de Estado-nação.

A língua nacional neste processo tem uma importante função de legitimação do Estado no governo do povo e na construção da própria nação. Hobsbawm afirma que os Estados utilizaram uma “maquinaria de comunicação, crescentemente poderosa junto a seus habitantes – sobretudo as escolas primárias – para difundir a imagem e a herança da ‘nação’ e inculcar adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira, freqüentemente ‘inventando tradições’, ou mesmo nações, com esse objetivo” (HOBSBAWM, 1990, p.112).

Nessa mesma direção, Bourdieu (1996) discute a formação do Estado burocrático, relacionando-o à construção de uma consciência nacional, a partir da participação das pessoas (funcionários) na administração do Estado. O autor vincula a concentração de diversos capitais (cultural, econômico e social) na cobrança de impostos para a estruturação do campo burocrático.

¹ Senra utiliza esta expressão inspirado na teoria foucaultiana.

Na discussão sobre a formação de um Estado centralizado, nas sociedades modernas, a informação se torna imperiosa. Ao implementar, por diversos meios, a mensuração dos campos para serem tutelados pelo Estado, este está se instituindo, fortalecendo seu poder, aumentando seus tentáculos para âmbitos que antes não estavam sob seu domínio. A partir do que Bourdieu (1996) chama de uma *unificação teórica*, é que o Estado se burocratiza e, portanto, se legitima.

Ao concordarmos com as proposições de Bourdieu (1996), é possível pensarmos nos diversos instrumentos de *objetivação e codificação* da realidade utilizada pelo Estado ao longo dos séculos XIX e XX, na constituição do Estado moderno no Brasil. Esses instrumentos podem ser entendidos como possibilidades de ação ou mecanismos de governo constituidores desse Estado, fortemente comprometidos com a racionalidade dita moderna.

Para se constituir como referência acima dos indivíduos enquanto um campo de poder, o Estado busca formar uma nação. O elemento fundamental e ao mesmo tempo fundante de um Estado moderno é o governo do seu povo, a quem deverá dar condições de cidadania. Entretanto, para conhecer e efetuar as condições de governabilidade da população, o Estado realiza sobre a mesma todo um trabalho de codificação do qual o recenseamento é apenas uma parte. Para tanto, a estatística ou a *ciência do governo*, como prefere Foucault (1986), ocupa papel central. Nesse processo, realiza um trabalho essencial que permite planejar e efetuar ações políticas e, portanto, o fortalecimento deste mesmo Estado. Esse trabalho é realizado por meio da mensuração da realidade social. Nesse cenário, emerge a produção de diagnósticos, que funcionam como verdadeiras orientações dos planos governamentais.

Michel Foucault (1986) ressalta a existência de um embate entre dois sistemas de governo, ao longo dos séculos XVI e XVII, a família e a população. Explicita que o sucesso da arte de governo ligada à idéia de Estado suplanta historicamente a soberania como regime de governo. A partir do século XVIII, a família deixa de ser a célula principal de governo, aparecendo como elemento secundário, pois é a população que será tomada como problema de governo, permitindo a expansão da *teoria da arte de governar*.

Para estudar tal fenômeno, o referido autor propõe o conceito de governamentalidade que pode ser aqui utilizado como ferramenta conceitual para compreender as formas utilizadas pelo governo no intuito de caracterizar essa população, além de se fortalecer enquanto nova forma de poder. Sob este aspecto a população será pensada como o objetivo final do governo, sendo tomada como sujeito de desejos, direitos, necessidades, mas também como “objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 1986, p. 289).

É possível dizer que, de acordo com as proposições de Hobsbawm (1990), Foucault (1986) e Bourdieu (1996), a emergência de um campo burocrático totalmente quantificável produz a construção e a legitimação do Estado-nação que, como mencionado anteriormente, toma sob sua guarda diversos setores para que seja possível implementar mecanismos de governo (VEIGA-NETO, 2005). É nesse contexto que a população aparece como um problema de governo e conseqüentemente a educação é tomada como uma resposta à possibilidade de governo dessa mesma população que, assim, transforma-se em nação, componente estruturante do Estado o qual ajudou a construir.

A discussão sobre a estatística na formação do Estado moderno bem como sua pertinência na classificação social aponta para a importância de se tomar as estatísticas como objeto de investigação na história da educação, atentando para o caráter histórico e relacional que envolve a sua produção.

A partir da relação Estado, estatística e educação, Popkewitz (2001) investiga a função das estatísticas educacionais na governança moderna. Esse autor entende que a relação entre os números e a constituição de uma racionalidade acaba por transformar a “alteridade” em diferenças que podem ser comparáveis e mensuráveis para a prática do governo.

Partindo dessas questões é preciso considerar, para Minas Gerais, o foco de análise deste artigo, o fato de que uma população cada vez maior passou a frequentar os bancos escolares e isso, certamente, produziu um novo impacto sobre a política escolar. Nesse aspecto, é importante discutir as relações dos serviços estatísticos educacionais implementados no Estado mineiro com a população escolar. A dinâmica de criação de serviços educacionais baseava-se permanentemente no interesse de aumentar o alcance do processo de escolarização. Para que isso ocorresse, foi necessário implantar uma política voltada para o recenseamento da população escolar. Percebe-se, dessa maneira, a importância da escolarização definindo o próprio Estado moderno em Minas Gerais. Assim, as relações da escola com a população determinam uma escolarização pautada em alguns critérios, como, por exemplo, o número de crianças matriculadas ou em idade escolar e o número de crianças que frequentam a escola. Pode-se aventar que a política escolar tem como base os dados demográficos e escolares, por isso entender como os mesmos são produzidos é fundamental.

Historiadores da educação como Jean-Noël Luc (1985), atentam para a forma como o dado estatístico tem conferido visibilidade ao processo de escolarização da população escolar a partir do século XIX. O autor indica que a produção e a análise das estatísticas escolares colocaram em evidência as tecnologias de administração no sistema nacional de educação francês. Também Jorge Ramos do Ó (2005), baseado nas contribuições de Foucault, discute que desde os finais do século XIX as informações sobre a população escolar foram entendidas como um artifício para a criação de formas renovadas de ser, novas formas de objetivação da população e das coisas. Nesse aspecto a “racionalidade performativa de governo” a partir da lei estatística é entendida como “uma congregação heterogênea de pessoas, teorias, esquemas, projectos, planos e sobretudo *técnicas de inscrição-descrição-cálculo-distribuição-transformação* dos membros de uma população” (Ó, 2005, p.158, grifos acrescentados), que não apenas explicam os fenômenos mas neles intervêm para provocar as mudanças.

A classificação e o ordenamento da instrução pública em Minas Gerais (1890-1910): escola, aluno e professor

A obtenção dos dados sobre a instrução pública mineira é proveniente de informações estatísticas coligidas pelos órgãos oficiais estaduais e federais juntamente às instituições de ensino. Nesse sentido, tanto as informações promovidas pelos levantamentos censitários quanto às organizadas pelos órgãos oficiais são formas que

ocorrem paralelamente obedecendo a uma sistematicidade própria. Tal fato evidencia uma autonomia do controle estatístico nos diferentes âmbitos de governo, devido à organização federativa do país.

No início do período republicano, a instrução mineira era regulada pela lei nº. 41, de 3 de agosto de 1892² que estabelecia, dentre outras disposições, a regulamentação da estatística escolar, atribuída aos conselhos municipais. Na sede de cada município, haveria os 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:

§1^a. A inspeção das escolas no distrito escolar da sede do município, creadas, mantidas ou subvencionadas pelo Estado, e as particulares. §2^a. *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 41, 1892, grifos acrescentados).

O ponto crucial na produção das estatísticas escolares, no final do século XIX, parece ser a não observância do dispositivo acima referido, bem como, a questão da homogeneização das categorias a serem obtidas junto aos professores. No entanto, esses dispositivos ainda estavam por ser implementados em Minas e a estatística será uma das grandes responsáveis pelo estabelecimento dessa ordenação do campo educacional. Enquanto isso, a regularidade desejada pelo secretário do interior Henrique Augusto de Oliveira Diniz para a efetivação da estatística escolar enfrenta muitos embaraços que limitam um levantamento “perfeito”, dentre eles:

a dificuldade da remessa dos mappas trimestrais, os quaes, em seu maior numero, chegam desfalcados e com grande atrazo, de modo a impedir que se faça com exactidão, mesmo approximada, a estatística de cada uma das escolas, pois rara é a que envia todos os mappas a esta repartição (RELATÓRIO SECRETARIA DO INTERIOR, 1898, p.133).

Esse cenário observado pelo secretário acontece, segundo ele, devido à falta de execução do artigo 32 da lei nº 41 “a mencionada disposição jamais foi posta em pratica pelos inspectores” reclama Henrique Diniz. O conselho municipal limita-se a enviar para a secretaria do interior “todos os mapas que trimensalmente o professorado é obrigado apresentar” (idem), mas essas remessas não são regulares e nem tampouco contém os mapas completos dos municípios sendo “raro o município que fornece todos os mappas e alguns há que não enviam um só que seja” (ibidem).

Ainda segundo o secretário do interior, a conveniência da estatística ser realizada pelas inspetorias municipais se justifica pelo fato delas estarem mais próximas das escolas e, dessa maneira, exercerem uma fiscalização mais direta com a facilidade de poder exigir dos “faltosos os mappas, bem como os esclarecimentos necessários”.

² Regulamentada pelo decreto nº 655 de 17 de outubro de 1893.

Outra ordem de reclamação da secretaria do interior diz respeito à uniformidade das informações recolhidas. Nesse caso, a secretaria do interior remetia os mapas modelos e circulares recomendando aos professores a fiel observância dos mesmos; não obstante muitos professores continuavam a confeccionar os mapas pelos antigos modelos “deficientes e pouco proveitosos ao fim a que são destinados” (REL. SEC. INTERIOR, 1898, p.133).

Nos relatórios da secretaria do interior, bem como nos relatórios e mensagens dos presidentes de Minas Gerais e na legislação educacional do período analisado (1892 a 1930) notamos três significativos conjuntos de classificação diferentes que são determinados pelos registros escolares: as escolas, os alunos e os professores.

É importante destacar a dinâmica de produções ou de legitimação das categorias do campo educacional mineiro em um movimento de mão dupla. Se por um lado os relatórios são produzidos para prestar conta sobre a situação do ensino no Estado, esses relatos remetem, muitas vezes, a problemas para os quais os governos buscam soluções. Nesse sentido as melhorias podem vir, num primeiro momento, no estabelecimento de uma lei que busque sanar a lacuna do aspecto denunciado em relatórios anteriores. Do mesmo modo, os relatórios podem funcionar como um termômetro da lei, no caso da mesma não ser cumprida por falta de fiscalização ou de condições materiais das escolas. Como assinala Faria Filho (1998), as leis em uma sociedade expressam a dinâmica da realização e do ordenamento das relações socioculturais estabelecidas por ela. É a partir dessa perspectiva relacional entre o ordenamento legal e a sociedade que estamos tomando os documentos oficiais.

De acordo com a lei assinada por Afonso Pena em 1892 as escolas do Estado seriam classificadas de acordo com o meio em que funcionavam, ou seja, no campo, nos distritos, ou nas cidades e teriam um currículo adaptado a sua localização (MOURÃO, 1962). Conforme a 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 hierarquizada sendo distribuído em etapas nos diferentes tipos de escolas e de acordo com sua localidade. Do mesmo modo, os professores que ministram as aulas nestes diversos espaços serão distinguidos, além de sua formação, de acordo com a localização de suas cadeiras, sendo mais ou menos valorizados por isso.

Nesse contexto, é fundamental considerar que a regra das escolas existentes, é que seu significado difere daquele pelo qual a idéia de escola se popularizou. No final do século XIX, escola diz respeito ao funcionamento de uma aula provida (cadeira isolada) por um professor que muitas vezes 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. Isto posto, as categorias de escolas são determinadas por dois elementos importantes; o número da população local e o número de crianças em idade escolar, considerada de 7 a 13 anos pela lei de 1892. Como consequência, é de acordo com os tipos de escolas que são estabelecidas as classes de 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.

O número de alunos freqüentes nas escolas é determinado também pelo tipo de escola. De acordo com o artigo 77 a freqüência 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).

Observamos que, na década de 1890, os registros escolares estão sob a rubrica estatística escolar. Sob essa inscrição estão, nos relatórios da secretaria do interior, algumas categorias de alunos regidas pela lei nº 41. A título de exemplo vamos reproduzir as informações de alguns relatórios da secretaria do interior.

Tabela I - Categorias de alunos

Ano	1898					
Categorias	Alumnos matriculados nas escolas publicas	Alumnos freqüentes	Alumnas matriculadas	Alumnas freqüentes	Alumnos promptos	Alumnas promptas
Dados	31.000	15.987(51%)	26.410	18.731 (70%)	263	236

Fonte: Relatório da Secretaria do Interior, 1898.

Na tabela I vimos três informações sobre os alunos que aparecerem divididos pelos sexos: matriculados(as), freqüentes e promptos(as). Observamos que são inscritos não como meninos e meninas, mas com um vocabulário especificamente escolar, alunos e alunas. Nos anos seguintes, não percebemos alterações nas categorias de alunos matriculados e freqüentes, apenas uma especificação quanto ao semestre (primeiro e segundo).

Sobre os(as) alunos(as) matriculados(as) chama a atenção o elevado número de alunas que fizeram inscrições para entrar na escola pública (85%) em relação aos alunos matriculados. Em relação à freqüência, as alunas, surpreendem pelo fato de terem uma freqüência muito maior do que os alunos, neste caso 20% acima do número de alunos

freqüentes. No que se refere aos alunos e alunas prontas, as meninas praticamente empatam com os meninos, demonstrando praticamente o mesmo desempenho escolar.

A partir de 1899, a inscrição “alunos promptos” torna-se mais desagregada, especificando a partir das atas dos exames finais o número de alunos que obtiveram êxito nas provas ou que foram considerados “não preparados”. Na tabela II a seguir a nova especificação fica evidenciada.

Tabela II - Categorias de “alunos promptos”

Ano	1900					
Categorias	Alunos que compareceram a exames	Alunos que não compareceram a exames	Alunos aprovados em exames finais	Alunos aprovados em exames de suficiencia	Alunos aprovados em exames finais com notas de applicados	Alunos considerados não preparados
Dados	20.441	6.907	827	4.362	5.671	4.097

Fonte:Relatório da Secretaria do Interior, 1900.

Sobre os professores primários temos as seguintes categorias que aparecem nos relatórios: efetivos, provisórios e substitutos. Na primeira classe (efetivos) estão incluídos os normalistas e os habilitados em concurso. 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 classe, são aqueles que tem o exercício temporário durante as licenças e impedimentos dos proprietários das cadeiras, bem como dos provisórios.

A respeito dos professores provisórios o chefe da quarta seção 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 (RELATÓRIO SEC. INTERIOR, 1899, p.139).

Depois de diagnosticar as conveniências para os professores provisórios em relação àqueles que obtinham títulos de efetivos, José Agostinho Lessa propõe que o vencimento daqueles fosse diminuído para um terço em relação aos professores efetivos³. “Isso porque exige-se [dos provisórios] um mero exame de suficiencia, ao passo que [os efetivos] precisam ter conhecimentos variados, e em geral bem desenvolvidos, de grande numero de disciplinas” (REL. SEC. INTERIOR, 1899, p.139).

³ Lei nº 41 estabelecia os vencimentos dos professores das escolas primárias, os valores eram calculados considerando à localização da escola e a titulação dos docentes. (Art.99).

O número e a categoria dos professores aparecem de duas maneiras diferentes nos documentos analisados, que serão sistematizados em forma de tabelas a partir do relatório de um mesmo ano. Numa delas são comunicados os atos relativos ao professorado primário, e na outra, são discriminadas as escolas que estão vagas ou providas no estado. Nesse último caso, por exemplo, em 1899, havia em Minas Gerais o total de 2.138 escolas primárias. Essa informação aparece parcialmente escrutinada nas seguintes classificações, conforme a tabela III⁴ abaixo.

Tabela III - 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

Fonte: Relatório da Secretaria do Interior, 1899.

Quanto à indicação dos atos legislativos sobre os professores, também podemos sistematizá-los, como na tabela IV abaixo, mostrando as circunstâncias em que aparecem os dados sobre eles e, algumas vezes sobre as cadeiras por eles ocupadas, incluindo a suspensão das mesmas ou ainda a exoneração dos professores dos seus cargos.

Tabela IV - Descrição dos professores (cadeiras)

Descrição dos professores (cadeiras)	Quantidade
Professores normalistas nomeados	56
Professores não normalistas nomeados em virtude de concurso (art.71, reg.655)	03
Professores efetivos exonerados a pedido	36
Professores provisórios exonerados a pedido	20
Professores provisórios exonerados por propostas de inspectores municipais	5
Professores provisórios exonerados por terem abandonado suas cadeiras	3
Prof. provisórios exonerados por conveniência do ensino	3
Prof. provisórios exonerados por não terem sido aprovados em exames de admissão	3
Licenças concedidas, para tratar de saúde	72
Licenças concedidas, para tratar de negócios	18
Cadeiras cujo ensino foi suspenso, por falta de frequência legal*	351
Cadeiras cujo ensino foi restaurado, por haver desaparecido as causas que motivaram a respectiva suspensão	29

Fonte: Relatório da Secretaria do Interior, 1899.

⁴ 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.

* Lei n°. 41, 1892, regulamentou a frequência de acordo com a localização da escola: escolas rurais (15 alunos); distritais (20 alunos) e urbanas (35 alunos). A não observância da frequência legal resulta no fechamento das cadeiras, dispensando-se, assim, os professores.

As informações apresentadas na tabela IV possibilitam pelo menos duas leituras, a primeira apontando o número de professores suspensos e ou contratados. A segunda, evidencia as diferentes formas de como os números aparecem associados às diferentes categorias de professores, tornando-as visíveis e legítimas, justificando assim as ações tomadas pelo presidente a respeito da instrução pública.

No caso da suspensão das cadeiras a justificativa é também pautada nos dados da frequência. Esse aspecto, como é visível na tabela IV, é responsável pelos elevados índices de dispensa de professores, com a conseqüente suspensão das cadeiras. Nesse sentido, é recorrente o debate sobre a veracidade dos dados presentes nos mapas dos professores principalmente no que se refere à frequência. Em relatório de 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 frequência” legal. Por isso, o ensino destas escolas foi suspenso. “Escolas havia que tinham apenas a frequência 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 que devido a diversas questões, dentre elas a precariedade da escola, não consegue angariar os alunos filhos dos “despossuídos da fortuna” que por diversas razões, especialmente materiais, não podem mantê-los na escola. Observamos nas escolas isoladas e nos grupos escolares que a frequência no segundo semestre era mais baixa que no primeiro. Essa situação é descrita por Faria Filho (2000) no caso dos grupos escolares de Belo Horizonte como sendo uma utilização estratégica “de retardamento - mas nunca [de] esquecimento” da norma utilizada pelas diretoras de grupos e professoras das escolas isoladas.

Ora, como as diretoras, e muito menos as professoras das escolas isoladas, não queriam ver a cadeira fechada por falta de alunos, utilizavam o artifício de somente contabilizar parte dos infreqüentes no segundo semestre, quando terminado o ano letivo – portanto não correndo mais riscos-, avizinhava-se o início das matrículas e, por conseqüência, a perspectiva de salas cheias novamente (FARIA FILHO, 2000a, p.53).

Os artifícios utilizados pelos professores para a manutenção das cadeiras podem ser entendidos como táticas⁵ (CERTEAU, 1995) na tentativa de prolongar o tempo de sua função na regência da escola isolada ou do grupo escolar. Para o âmbito oficial “do lugar” esses recursos são vistos como fraudes. Segundo o secretário, o exame dos relatórios dos inspetores extraordinários⁶ nomeados para realizar a inspeção das escolas mostrou que alguns mapas dos professores eram fraudulentos, constando número elevado de frequência; e, ainda, que os professores provisórios eram incapazes, com raras exceções.

⁵ Para Certeau táticas refere-se a “(...)”. A tática só tem por lugar o outro. Ela aí insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar o vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para o transformar em “ocasiões” (1995, p. 100-101).

⁶ O estado foi dividido em 7 circunscrições literárias para serem mais facilmente fiscalizadas.

Além disso, percebeu-se que as escolas rurais, salvo poucas exceções “não têm nem podem ter frequência legal”; ademais era necessário reduzir as matérias cujo ensino era exigido nas escolas primárias. Isso porque a amplitude do programa de ensino⁷ estava além da formação da maioria do professorado, como constatou o presidente Chrispim Jacques Bias Fortes, em 1895, “o programa desenvolvido pela Lei n.º. 41 é seguramente superior às habilitações de quasi todos os professores actuaes. Durante alguns annos ainda, até que os professores ponham-se ao nível desses programas, pouco resultado practico tirar-se-há do systema adoptado” (MENSAGEM, 1895, p.12).

É acentuada nos relatórios a idéia da falta de formação do professorado, sendo ele, com recorrência, culpabilizado pelos problemas do ensino. Sobre esse aspecto Chrispim Jacques Bias Fortes dizia que “Grande numero de cadeiras acham-se preenchidas por professores provisórios, que nem sempre têm as habilitações precisas para o magistério” (1895, p.12).

Todas as denúncias (e dados) feitas pelos inspetores serviram para ancorar a reforma da instrução em 1899 sob o governo de Francisco Silviano Brandão (lei n.º. 281, 16 de setembro de 1899). Em 1900 o secretário do interior, Wenceslau Braz, comenta a melhoria na maneira de inspecionar a instrução mineira:

Entre as beneficas 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” (REL. SEC. INTERIOR, 1900,p.XXVII).

A lei sancionada produziu efeitos imediatos sobre a categoria de professores (acabou com os professores provisórios) bem como de escolas (extinguiu as escolas rurais⁸). Como afirma Mourão (1962) a dita reforma “não tratou das escolas rurais da legislação anterior” e classificou as escolas primárias mineiras em urbanas e distritais, podendo ser mistas, masculinas e femininas (art. 33, reg. 1.348, 1900). O conteúdo a ser ministrado nas escolas foi uniformizado, sendo o mesmo para qualquer tipo de escola, e compreendia as seguintes matérias: leitura e caligrafia, língua portuguesa, aritmética, noções de geografia de Minas e do Brasil, educação moral e cívica, leitura e explicação da constituição do estado e federal (art. 36, idem).

Quanto aos professores foram divididos em efetivos e substitutos (art.57), acabando com a categoria de provisórios.

Curioso perceber que no relatório que antecede a reforma, o chefe da 4ª seção da instrução pública já havia sugerido estas medidas ao secretário do interior. Nos trechos seguintes percebe-se a antecipação da lei no que diz respeito aos professores provisórios e às escolas rurais que seriam extinguidas posteriormente: “professores provisórios foram demitidos a bem do serviço publico por falta de capacidade intellectual e até moral!” (REL SEC. INTERIOR, 1899, p. XXVI).

⁷ Na Reforma subsequente foram revogados os artigos da lei n.º 41 relativos à organização do programa de ensino, como veremos adiante.

⁸ Art. 34. “São urbanas as escolas estabelecidas dentro do perimetro da sede de cidades ou villas, e districtaes as estabelecidas dentro do perimetro da sede dos demais districtos administrativos” (DEC. Nº 1.348, 1900).

A meu ver, convem sejam suprimidas as escolas ruraes que deverão ficar a cargo das municipalidades, e eliminada de nossas leis a classe dos professores provisórios, que têm concorrido poderosamente para rebaixar o nível intellectual do professorado publico mineiro (idem).

E acrescentava “Mais vale ter poucas escolas e boas, á altura dos intuitos do legislador, do que tel-as muitas e pessimas” (ibidem).

Para que haja uma renovação no campo, o discurso formulado normalmente degrada a situação vigente para ganhar credibilidade e facilitar as mudanças. Seguramente, as estatísticas escolares, nesse caso, serviram para desqualificar e, portanto, desestabilizar um tipo de escola e de professores e criar condições favoráveis para a imposição de outras categorias, possíveis pelo estabelecimento de uma nova reforma da instrução.

A dinâmica da obrigatoriedade escolar e da fiscalização na organização do ensino mineiro

Os debates discutindo a necessidade e as dificuldades de se implementar a gratuidade escolar associada à obrigatoriedade perpassam as discussões travadas ao longo do século XIX. Conforme constata Faria Filho e Gonçalves (2004), em Minas Gerais a obrigatoriedade é proposta desde 1835, pela lei nº. 13 sendo especificado no seu regulamento nº. 3 do mesmo ano. A lei propunha multa para os pais, tutores e responsáveis pelas crianças que não freqüentassem a escola. No entanto, as contestações às disposições que propunham as sanções e as multas foram constantes. Havia um forte argumento de que se a escola pública era direcionada aos pobres sem condições materiais não era justo que a eles fossem impostas tais penalidades. Contrariando argumentos como esse, o presidente Manoel Antônio José Gomes Rebello Horta, em 1879, expressando sua insatisfação em relação aos pais que não enviam seus filhos à escola receosos de que o ensino seja um perigo para os trabalhos agrícolas, afirma:

Este prejuizo convem combater com o trabalho humanitario dos concelhos litterarios, sobretudo pela conscripção escolar, que regularisa a estatística e a imposição de penas contra os pais, que não teem o direito de optar *entre a educação e a ignorancia* (RELATÓRIO, 1879, p. 30, grifos originais).

A idéia da conscrição ou alistamento escolar é fundamental por marcar ainda no século XIX a obrigatoriedade pelo recenseamento escolar conforme a lei nº. 2.476 instituída em 1879 sobre o ensino obrigatório, regulamentada pelo Decreto nº. 84.

Além do conselho paroquial havia os inspetores das comarcas que deveriam “verificar, por si e por intermédio dos delegados, o alistamento dos menores em idade escolar, indagando da freqüência daqueles que residem no perímetro assinalado para o ensino obrigatório” (art. 50, §6º, idem). Nesse regulamento são prescritos os meios suasórios e as multas para os responsáveis que não enviassem os filhos às escolas. A discussão sobre a obrigatoriedade escolar e a sua dependência relativamente ao recenseamento data de embates e legislações do tempo imperial.

Com a mudança de regime político torna-se mais evidente a necessidade da prática dos preceitos legais já existentes. Assim, na República desde a lei n.º. 281 de 1899, a gratuidade ao lado da obrigatoriedade escolar se vincula ao recenseamento, como forma de controlar as crianças em idade escolar (7 aos 13 anos)⁹. O artigo 60 da citada lei afirma que “Para se tornar effectiva a obrigatoriedade escolar do aprendizado, far-se-á em todo o Estado o recenseamento da população escolar”.

Para efetivar essa fiscalização “auxiliar”¹⁰, segundo Wenceslau Braz, em 1901, foi delegado aos promotores de justiça a atribuição de “confeccionar annualmente o recenseamento escolar em sua comarca, no período que decorre de 15 de agosto a 15 de outubro”, auxiliados por dois professores designados pelo governo (art. 94, reg. 1.348, 1900). Para chamar a atenção dos promotores e sensibilizá-los para a importância da estatística escolar na melhoria da escola mineira, foi-lhes enviado uma circular com o seguinte teor:

Tendo a lei n.º. 281, de 16 de setembro do anno passado, que reorganizou o ensino primário em Minas, commetido aos promotores públicos do Estado varias atribuições tendentes a melhorar a *fiscalização das escolas publicas primarias e organizar regularmente a estatistica escolar*, chamo vossa esclarecida attenção para a referida lei e respectivo regulamento, esperando de vosso beneficio da effectividade e aperfeiçoamento do ensino em Minas. O governo do Estado muito espera de vossa intelligente collaboração neste importante ramo de administração publico (REL. SEC. INTERIOR, 1900, p.98, grifos acrescentados).

Além do recenseamento escolar, o promotor deveria visitar as escolas públicas primárias, examinando os livros de matrícula e ponto diário, a frequência e adiantamento dos alunos, e comunicar ao governo o resultado de suas visitas (art. 94, §5, reg. 1.348, 1900). No mesmo documento, constam as penalidades pela desobediência da norma, “afim de que torne-se effectiva a obrigatoriedade do ensino”.

O secretário reclamava que muitos promotores não tinham executado o recenseamento escolar em suas comarcas alegando causas diversas, por isso “não foi possível fazer-se uma apuração exacta, pelas listas que foram remetidas”. Esse fato se devia à “imperfeição, e varias lacunas existentes nas mesmas [listas], com raríssima excepções”, dentre elas a ausência de “declaração do numero de creanças existentes no perímetro escolar de cada districto”. Visto que este primeiro ensaio não foi bem sucedido e diante da necessidade do serviço, o governo expediu de acordo com regulamento n.º 1426¹¹, de 9 de novembro de 1900, “lista impressas com as necessárias columnas para as diversas declarações exigidas pelo mencionado serviço, as quaes foram remetidas aos promotores de justiça e ao professorado”. Esse material foi acompanhado de instruções sobre a forma de preenchimento das referidas listas.

⁹ “O ensino primário é gratuito e obrigatório para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade” (LEI N.º. 281, 1899).

¹⁰ O termo utilizado pelo secretário não se refere à idéia de secundário, mas porque não satisfazia aos interesses para o qual foi criado.

¹¹ O Decreto determinou nova data para o recenseamento escolar, 1.º de janeiro a 1.º de março de 1901, (DECRETO N.º. 1.426, 1900).

Esse ponto da lei também era causa de muitas reclamações, mas também inspirava expectativas “Acredito (...) que com o correr de alguns anos o serviço será tão completo quanto possível”, almejava o secretário do interior em 1900.

As implicações da obrigatoriedade escolar relacionam os registros escolares e a estatística sob a inspeção do Estado. Na República, com a necessidade de formar a nação civilizada, o governo propõe a obrigatoriedade escolar vinculada ao recenseamento estatístico. Com isso almejava, além da formação de cidadãos educados, o controle da população escolar no sentido de impor a obrigatoriedade, como destacam Faria Filho e Gonçalves (2004, p. 179-180),

Para a efetividade da obrigatoriedade, o Governo estabeleceu o recenseamento escolar, forma encontrada para o conhecimento da população em idade escolar e controle da obrigação por parte dos responsáveis, dos quais seriam cobrados a matrícula, a frequência e o aprendizado, sob pena de serem multados pelo não cumprimento.

Para esses autores a obrigatoriedade escolar propunha algumas possibilidades de interpretação, a primeira liga-se à obrigação dos pais, tutores e responsáveis pelas crianças de freqüentar a escola e aprender os conhecimentos vinculados. A segunda diz respeito à necessidade de aumentar o número de matrícula e de frequência à escola, sem entretanto, aprender os conhecimentos. A última probabilidade de entendimento da obrigatoriedade escolar se relaciona à obrigatoriedade do aprendizado e não da matrícula e da frequência, reconhecendo a existência de outros espaços de ensino e de aprendizagem, além da escola, conforme o inciso IV do art. 55 da lei nº. 41 que isenta da obrigatoriedade as crianças que são instruídas pela família (FARIA FILHO, GONÇALVES, 2004).

Não resta dúvida de que a obrigatoriedade escolar e sua conexão com a contagem das crianças em idade de freqüentar a escola marcam mais uma forma de instituição do raciocínio estatístico no processo de escolarização da instrução pública, auxiliando no governo da população e na legitimação destes campos de saber (instrução e estatística) ao longo do século XIX e início do século XX. Especialmente quanto à instrução o “raciocínio contábil” interfere também no estabelecimento e reconhecimento de uma *infância a ser escolarizada* em uma determinada *idade escolar* fixada legalmente, além de ajudar no controle e na própria definição de uma frequência. Isto significa dizer que, além da idéia de fiscalização e controle, nesse momento, as estatísticas também conformam as categorias da instituição escolar.

Para que a obrigatoriedade fosse estabelecida como propunha a legislação do ensino da República, foi instituída uma rede de fiscalização da instrução pública mineira. Nesse sentido, pensar a obrigatoriedade escolar e a sua relação com o recenseamento implica considerar uma dinâmica de fiscalização que interfere na organização da instrução pública. A partir do trabalho de inspeção será determinado o funcionamento ou o fechamento das cadeiras de instrução pública, provocando a responsabilização tanto dos professores quanto dos pais ou responsáveis por enviar e manter as crianças em idade escolar nas cadeiras de instrução pública de primeiras letras, conforme veremos.

Em relatório do presidente Joaquim Candido da Costa Sena, em 1902, consta que as dificuldades da fiscalização do ensino resultam da supressão dos cargos de fiscais extraordinários como estipula o art. 12 da lei n. 318 de 16 de setembro de 1901. Como previsto na reforma de 1899, esses profissionais atuavam como agentes de confiança do governo, encarregados da vistoria das escolas e, principalmente, estavam investidos de poderes e atribuições que respondiam pela ligação entre as escolas isoladas e o poder público do Estado. Para a realização do trabalho recebiam 6.000\$000, conforme o quadro de vencimento constante no regulamento 1.348 de 1900.

Com a eliminação daqueles cargos, a inspeção do ensino ficou a cargo apenas dos inspetores escolares municipais e distritais, bem como dos promotores de justiça. Entre as extensas atribuições dos inspetores constam¹²: a inspeção das escolas da sede do município, velando pela fiel observância da lei e regulamento do ensino obrigatório; a certificação da frequência dos professores na sede do município, e nos distritos, na falta de inspetores distritais; a remessa à Secretaria do Interior, com seu visto, dos boletins trimestrais, dos mapas semestrais e, também do resumo da frequência das escolas particulares e municipais (art. 86, reg. 1.348, 1900).

O trabalho de fiscalização era gratuito, e esse fato, conforme consta nos relatos, parece não estimular seus realizadores, e assim o trabalho não produzia os efeitos esperados. Segundo o secretário do interior, além da inspeção não contar com remuneração, há ainda outros inconvenientes. Para ele, os inspetores não têm “o preparo pedagógico” e estando “isentos de qualquer penalidade pelas omissões que cometerem no desempenho dos seus deveres, e além disso sujeitos ao pagamento do selo da correspondência que remetem a esta secretaria” deixam de realizar os fins a que foram nomeados. Desse modo não é possível uma “perfeita organização da estatística escolar”. “Há escolas que durante todo anno, não recebem uma só visita dos respectivos inspetores, quando geralmente residem elles nas sedes das mesmas” (REL. SEC. INTERIOR, 1901, p.88).

A prova disso está em que muitos delles não remetem a esta Secretaria, em tempo, os mappas, boletins e actas de exames referentes ao movimento escolar dos respectivos municípios, retendo-os consigo por mais de um anno, com prejuízo da estatística escolar, não obstante os reiterados pedidos que se lhes fazem, sendo que alguns deixam mesmo de remetter taes documentos (REL. SEC. INTERIOR, 1903, p.84).

Nesse sentido, a estatística escolar “tem-se ressentido até hoje de muitas lacunas e deficiências” reclama o secretário do interior em 1900. Mesmo ano em que o chefe de secção José Agostinho Lessa sugeriu ao diretor Wenceslau B. Pereira Gomes, a concessão de uma “pequena verba” para as despesas de expediente e selo da correspondência oficial para as autoridades fiscais. Comungava dessa opinião o inspetor Estevam de Oliveira que, em 1902¹³, sugeriu que fosse restabelecida “a fiscalização extraordinária, confiados

¹² São 20 no total.

¹³ Em 1907 a mesma opinião é compartilhada pelo secretário do interior Carvalho Brito que ao fazer um balanço retrospectivo do ensino mineiro desde 1835, constata que a frequência “nunca mais atingiu o resultado dos tempos áureos do cônego Bering [dirigiu a instrução pública de 1849 a 1855, quando a frequência chegou a 71 alunos por escola,] em que havia a fiscalização remunerada” (p. 29).

os cargos de inspetores a profissionais, por concurso, preferindo aqueles que saírem do corpo professoral do Estado” (apud, GONÇALVES, 2006, p. 76). Entretanto, a sugestão não foi atendida, não constando da lei da reforma.

Consciente da dificuldade da execução dos trabalhos estatísticos Wenceslau B. Pereira Gomes afirma que isso pode ser atribuído à falta de continuidade em tais trabalhos, e pela desconfiança no serviço manifestada “por certa parte da população”. Para amenizar a desconfiança foi declarado que as informações colhidas só poderiam “produzir efeitos técnicos e de conjunto as informações elementares dos boletins, mappas e quaesquer documentos fornecidos para a estatística” (1901, p.126). Para ele servia como consolo o fato desses problemas fazerem parte inclusive da União que, mesmo “servida por alfândegas, consulados e repartição especial, não conseguiu ainda conhecer o valor da sua importação”, o que mostra a complexidade e a dificuldade inerente à execução dos trabalhos estatísticos.

Em 1904 pelo decreto nº. 1759, de 14 de novembro, ficou estabelecido que os mapas, boletins e atas de exames fossem remetidos à Secretaria do Interior diretamente pelos professores, e não mais pelos inspetores.

Diante da ausência dos dados e do reconhecimento de que sua falta provoca uma descontinuidade no ciclo do trabalho exercido pelos secretários que dependiam dos mesmos para realizar seus projetos, observa-se uma face fiscalizadora dos dados. Diante da sua abundância ou da sua ausência as categorias do ensino são fiscalizadas, mesmo que seja somente uma pretensão. A sua falta implica uma somatória temporária e dedutiva nos relatórios do poder público. A não remessa dos mapas, por outro lado, pode ser uma forma do professor, com uma taxa de frequência ilegal, ver sua função prorrogada, ainda que provisoriamente. Seu envio, nesse caso, pode ser motivo de fechamento da cadeira, como também de seu restabelecimento. O controle exercido pelos dados faz-se presente, nessa perspectiva, mesmo na distância do domínio da fiscalização, que, num futuro próximo pode sofrer uma punição. Entretanto, os professores tinham suas táticas para não ver suas cadeiras fechadas o que inclui o retardamento no envio dos dados, enfocado anteriormente.

Considerações finais

Como se pode perceber, a mobilização da estatística escolar pelos gestores do sistema educacional põe em funcionamento os modos de classificação social disponíveis socialmente e, ao mesmo tempo, produz novos modos de classificação social. O entendimento dessa complexa operação se revela particularmente importante para o entendimento do processo de escolarização já que põe em evidência não apenas o crescimento (ou diminuição) das redes de escolas e do número de alunos e professores, por exemplo, mas também, e sobretudo, a ação duradoura dos agentes sociais que organizam a na escola na configuração do mundo social.

Seja tomando de empréstimo categorias já consagradas nos discursos educacionais, seja cunhando e colocando em circulação um novo léxico, os textos estatísticos acabam por se configurar como uma importante retórica na produção não apenas dos diagnósticos acerca das mazelas ou dos avanços do sistema de ensino mas também como uma estratégia fundamental de sua organização e funcionamento como instituição social.

Desse modo, como vimos, a estatística empresta aos discursos educacionais uma retórica de cientificidade. É esta retórica, construída não apenas pela mobilização dos números, mas também, e sobretudo, pelas formas de dar visibilidade aos mesmos (tabelas, gráficos, imagens...), que autoriza e justifica a ação dos gestores sobre a realidade que, no mesmo ato, dá a ver. Nesta perspectiva, os “alunos” e os “professores”, ou seja, as características que identificam estes sujeitos escolares específicos sobre quem se fala, ou seja, sobre quem se age, resultam desse investimento. O que significa dizer, também, que eles são classificados de forma a autorizar a própria ação dos gestores e intelectuais sobre os mesmos.

Cumprido salientar que, no momento histórico aqui analisado, a fiscalização tem papel preponderante na constituição das categorias. Pois elas são apresentadas e repensadas na própria dinâmica da inspeção que sugere mudanças e coloca em funcionamento as prescrições legais em vigor. O fechamento e/ou a abertura das cadeiras de instrução pública são possibilitados pelos inspetores que oferecem (algumas) leituras do movimento das escolas. Dentre outros aspectos, essa dinâmica sugere o entrelaçamento entre a obrigatoriedade escolar e a fiscalização, determinando o ritmo do funcionamento, a validade ou o rearranjo da organização da instrução pública primária. Ou seja, o controle exercido possibilita um processo de ordenamento da escolarização mineira.

A nomeação e, conseqüentemente, a classificação social, tomadas como atos naturais de um agir cientificamente ancorado, organizam e justificam diferenciações que dão lugar, por sua vez, à produção de desigualdades. Assim, por exemplo, o que justifica o salário diferenciado dos professores a não ser o fato de que estes são *normalistas* ou *não normalista*, *provisórios* ou *efetivos* e trabalham em escolas *rurais* ou *urbanas*, em *escolas isoladas* ou *grupos* escolares?

Assim, as operações estatísticas e o conhecimento que delas resultam, ao se constituírem como ferramentas fundamentais para a gestão dos complexos sistemas de ensino construídos na modernidade, contribuem também para a constituição de um olhar, de uma sensibilidade, de um sentido, para a própria escolarização e para os sujeitos que delas de ocupam, seja como alunos, seja como professores.

Referências

- BESSON, Jean-Louis (org.) *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Unesp, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p.89-94.
- _____. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius, 1996, p.91-135.
- BRIAND, Jean-Paul. CHAPOULIE, J.M.; HUGUET, F.; LUC, J.N.; PROST, A. L'

enseignement primaire et ses extensions XIXème – XXème siècles- *Annuaire Statistique*. Paris: INRP/Économica. 1987.

CALDEIRA MACHADO, Sandra Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Educação em Minas Gerais na perspectiva das estatísticas oficiais. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação Brasileira*. UFRN, Natal, 2002, (CDROOM).

_____. Os serviços estatísticos em Minas Gerais na produção, classificação e consolidação da instrução pública primária (1871-1931). 2008. *Dissertação (mestrado em educação)*. São Paulo. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

CANDEIAS, Antônio (Coord.). *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*. Lisboa: Educa, 2005.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 65-119.

CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. *Educação e Sociedade*, n. 47, p. 11-60, abril.1994.

DESROSIÈRES, Alain. Entre a ciência universal e as tradições nacionais. In: BESSON, Jean-Louis (org.). *A Ilusão das estatísticas*. Trad. Emir Sader. São Paulo: Unesp, 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000a.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive Veiga (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p.135-150.

_____; RESENDE, Fernanda M. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização de Minas Gerais no século XIX. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n.195, p. 197-210, 1999.

_____; BICCAS, Maurilane de Souza. Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850-1930). *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 14, n.27-28, p. 175-201, 2000.

_____; GONÇALVES, Irlen. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, L.M. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 159-187.

_____; NEVES, Leonardo Santos; CALDEIRA, Sandra Maria. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: CANDEIAS, Antônio (coord.). *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*. Lisboa: Educa, 2005. p. 219-238.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUQUET, Annie. As estatísticas no debate social. In. BESSON, Jean-Louis (org.). *A Ilusão das estatísticas*. Trad. Emir Sader. São Paulo: Unesp, 1995. p. 135-148.
- FREIRE, Laudelino. *Grande e novíssimo dicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1954, v.3
- GIL, Natália de Lacerda. *Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*. 2002. Dissertação (mestrado em educação). São Paulo. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.
- _____. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. Tese (doutorado em educação). São Paulo. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.
- _____. Interpretação das estatísticas de educação: um espaço de disputas simbólicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.13, p. 121-151, jan./abr., 2007.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Estatística social como técnica de governo: representações sobre os registros da população escolar (Portugal: 1880-1900). *Anais do IV CBHE*. Goiânia, 2006.
- GUEREÑA, Jean-Louis; FRAGO, Antonio Viñao. *Estadística Escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional em España (1750-1850)*. Barcelona: EUB, 1996.
- HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- LUC, Jean-Noël. *La statistique de l'enseignement primaire, 19e e 20e siècles: politique et mode d'emploi*. Paris : INRP, 1985.
- MARTIN, Olivier. Da estatística política à sociologia estatística. Desenvolvimento e transformações da análise estatística da sociedade (séculos XVII-XIX). *Revista brasileira de História*. São Paulo, v. 21, n. 41, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>, Acesso em: 01, dez, 2006.
- MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.
- _____. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.
- NEVES, Leonardo Santos; CALDEIRA, Sandra Maria. Estatística escolar e políticas educativas: instrução pública em Minas Gerais (1889-1940). In. LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; XAVIER, Maria do Carmo (org.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC 2002. p.622-634.

_____; CALDEIRA, Sandra Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A história da educação e a estatística escolar: as representações imagéticas educacionais nos registros oficiais em Minas Gerais (1889-1930). *V Congresso de ciências humanas, letras e artes das Universidades Federais de Minas Gerais*. Ouro Preto, 2001. <http://vconifes.vilabol.uol.com.br/princip.htm>.

Ó, Jorge Ramos do. O império da ciência do Estado: modernidade pedagógica e controle populacional nos liceus portugueses da primeira metade do século XX. In. CANDEIAS, Antônio (coord.). *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*. Lisboa: Educa, 2005. p.157-203.

POPKEWITZ, Tom. Estatísticas Educacionais como um sistema de razão, relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e sociedade*. Campinas, v.22, n.75, p. 111-148, agosto, 2001.

SENRA, Nelson de Castro. *O saber e o poder das estatísticas: uma história das relações dos estatísticos com os Estados Nacionais e com as ciências*. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de professores como fontes para a história da escolarização em São Paulo no século XIX: questões teórico-metodológicas. *Anais do IV CBHE*. Goiânia, 2006.

*Recebido em agosto de 2012
Aprovado em outubro de 2012*