

Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa¹

Luciano Mendes de Faria Filho*

Resumo:

Pretendo, neste texto, tecer algumas considerações sobre processo de escolarização no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. Tomando como referência as pesquisas que temos realizado em Minas Gerais, enfoco particularmente o ensino elementar/a educação primária. Trato, em primeiro lugar, dos diferentes *modelos de escolarização* no Brasil ao longo do período e defendo a perspectiva de que a investigação das *estatísticas escolares* é uma forma das mais interessantes para se estudar as representações acerca desse fenômeno. Em seguida, chamo a atenção para as *consequências sociais/culturais da escolarização* buscando sublinhar o quanto a afirmação da instituição escolar como modelo de socialização da infância e da juventude tem enormes consequências não apenas para estes sujeitos, mas para todo o ordenamento social.

Abstract:

In this work, we intend to concentrate on some considerations concerning the schooling process in Brazil during the XIXth and XXth centuries. Taking as our reference the research carried out in the State of Minas Gerais, we will particularly focus on elementary/primary education there. To start with, we will look at the different schooling models in Brazil during that period of time and argue that educational statistics are one of the most interesting ways to study the representations about this phenomenon. We will then pay attention to the socio-cultural consequences of schooling and stress the importance of educational institutions as a socialization model for children, young people and society as a whole.

Key-words: Schooling, educational culture, educational statistics.

Introdução

No Brasil, após um período de intensa luta dos movimentos sociais ao longo dos anos 60, 70 e 80, somente na última década, logramos conquistar o número de vagas suficientes para atender a todas as crianças em idade escolar. No entanto, o mesmo ainda não acontece com imensas parcelas da população jovem e adulta, impedidas pelos mais diversas circunstâncias, entre elas a falta de vagas, de completar ou, até mesmo, iniciar a escolarização

* Faculdade de Educação/UFMG.

básica. Assim, pode-se dizer, com razoável segurança, que para parcela considerável da população, o processo de escolarização no Brasil é, ainda, bastante incompleto.

Este fato, no entanto, não quer dizer que a instituição escolar, sua influência não tenha se feito sentir, ao longo de nossa história, lá onde não existia ou por aqueles que não a frequentaram. Pelo contrário, a ação escolar fez-se sentir além de seus "muros", irradiando para o conjunto da sociedade, constituindo-se em referência importante para a definição de identidades pessoais e coletivas, públicas e privadas, políticas e profissionais, dentre outras.

Por isso mesmo, é preciso que se diga, de início, que o termo escolarização estará sendo utilizado neste texto em um duplo sentido, os quais estão intimamente relacionados. Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à "organização" de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. Neste caso, chamaremos a atenção para questões de investigação relacionadas à estatística escolar, aos modelos de escolarização, às relações entre instituições e os métodos e entre o processo de escolarização e a indústria editorial.

Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de "conseqüências" sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao alfabetismo, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil.

Pretendo, neste texto, tecer algumas considerações sobre esse processo enfocando, mais particularmente, o ensino elementar, a educação primária. Não se trata da realização de um "estado da arte" ou, mesmo, de uma revisão da produção historiográfica brasileira a respeito do tema, mas sim de apontar, na maioria das vezes, perspectivas de pesquisa sobre o tema, a partir, quase sempre, das pesquisas que temos realizado sobre o processo de escolarização em Minas Gerais. Nossas reflexões circunscrevem-se sobretudo ao século XIX e décadas iniciais do século XX.

Modelos de escolarização e estatística escolar

Conforme já foi denunciado por vários outros estudos, a maior parte da produção historiográfica brasileira sobre a educação, enfoca o período republicano, ou seja o período de nossa história educacional que inicia-se em finais do século XIX. O período Colonial e, mesmo, o Imperial, até recentemente eram, salvo algumas honrosas exceções, praticamente ignorados pelos historiadores da educação brasileira. O resultado foi a cristalização de representações que muito contribuíram para uma visão bastante falseada de nossa história, seja afirmando rupturas pouco demonstradas, seja demonstrando discutíveis continuidades.

Felizmente, nos últimos anos, um número significativo de trabalhos tem sido produzidos sobre a educação no período colonial, sobretudo no período compreendido entre a expulsão dos Jesuítas e a Independência, bem como sobre o período Imperial. Tais trabalhos ao recortarem novos objetos e ao elegerem instigantes referenciais de análise têm aportado importantes reflexões para o entendimento de nossa história educacional, além de nos descortinarem uma imensa e valiosa documentação, boa parte da qual praticamente inexplorada. (Fachada, 1998)

Uma das contribuições importantes destes novos estudos é, justamente, a de ajudar-nos a questionar a idéia da existência de uma forma escolar única, de um modelo único de escolarização, baseado na escola moderna, que entre nós somente se organiza nos finais do século XIX. Ao lançar para trás esse modelo, os estudos acabavam por reforçar a idéia da ausência quase absoluta da instituição escolar e, ao mesmo tempo, ajudavam na naturalização da forma escolar moderna. O questionamento dessa perspectiva ajuda-nos, segundo me parece, a perceber melhor a complexidade do fenômeno da escolarização e a multiplicidade das formas de sua realização histórica.

As pesquisas têm demonstrado que herdamos do período colonial um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras. Eram escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de Estado responsáveis pela instrução, e funcionavam em espaços improvisados, geralmente na casa dos professores, os quais, algumas vezes, recebiam, além do salário, uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Os alunos ou alunas dirigiam-se para a casa do mestre ou da mestra, e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente o período escolar de 4 horas era dividido em duas seções: uma de 10 às 12 horas e outra de 14 às 16 horas.

No entanto, não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas,

que freqüentavam uma escola fora do ambiente doméstico tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, temos indícios de que a *rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas, sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior à rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.²

Em que espaço essas escolas funcionavam? Grosso modo pode-se dizer que tais escolas funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e/ou filhas dos contratantes vamos encontrar vizinhos e parentes dos mesmos. O pagamento do professor é de responsabilidade do chefe de família que o contrata, o qual é, geralmente, um fazendeiro.

Outro modelo de educação escolar que, no decorrer do século XIX, vai-se configurando é aquele em que os pais, em conjunto, resolvem criar uma escola e, para ela, contratam coletivamente um professor ou uma professora. Este modelo é bastante parecido com aquele primeiro, com a diferença fundamental de que esta escola e seu professor não mantêm nenhum vínculo com o Estado, apesar dos crescentes esforços deste, em vários momentos, para sujeitar tais experiências a seus desígnios.

É essa multiplicidade de modelos de escolarização, aos quais poder-se-ia somar, ainda, o dos colégios masculinos e femininos e o da preceptoria, que vamos encontrar como forma de realização da escola no século XIX. Todos eles, com exceção dos colégios, utilizarão espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores. Todos eles, exceto o primeiro, ou seja, das escolas “públicas estatais”, é freqüentado quase exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas, é, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século, o que não impede, todavia, que estas tomem contato com as letras e, às vezes, sejam instruídos, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização.

A lei de 15 de novembro de 1827³, em seu artigo I dizia que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução umas das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as *classes*

inferiores era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência deste Estado e da Nação.

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas também, dotar este Estado de condições de governo. Dentre estas condições, uma das mais fundamentais é, sem dúvida, dotar o estado de mecanismo de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo, permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também, evitaria que este mesmo povo se desviasse do caminho traçado. Como dizia o jornal mineiro *O Universal* em 1825: *é preciso que o povo seja livre para que possa escolher; e é preciso que ele seja instruído para que faça a escolha certa.*

Sobretudo nas duas décadas posteriores à independência, boa parte das discussões sobre a importância da instrução estará relacionada à necessidade de se estabelecer, no Império Brasileiro, o Império das leis. Isto significava, por um lado, instituir o arcabouço jurídico-institucional de sustentação legal do Estado Imperial, nas suas mais diversas manifestações e funções, e, por outro lado, fazer com que os mais diversos estratos sociais que aqui viviam ou, mesmo, que exerciam funções de governo, viessem a obedecer às determinações legais.

O Estado Imperial brasileiro e, sobretudo a partir do Ato Adicional de 1834⁴, as Províncias do Império foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública. No que se refere ao Estado Imperial, à lei de 1827 sucederam várias outras com o intuito de normatizar a instrução pública no Município da Côrte. Tais leis acabavam, no entanto, por servir, dentro de certos limites, de referência para as províncias. No que concerne a estas últimas, a partir de 1835 e ao longo de todo o Império, as Assembléias Provinciais e os Presidentes das Províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais⁵, levando-nos a acreditar que a normatização legal constituiu-se numa das principais formas de intervenção do estado no serviço de instrução.

Em decorrência destes fatores, o que podemos observar, ao longo do período imperial é, em primeiro lugar, o desenvolvimento de serviços de instrução, de redes de escolas, muito diversas em consonância com a diversidade das Províncias do Império. Em segundo lugar, devido à precariedade das finanças provinciais, o serviço da instrução, *reconhecida*mente dispendioso, como apontava Tavares Bastos (1937), acabava, mesmo

quando recebia relativamente altos investimentos financeiros⁶, por contar com recurso sempre muito aquém das necessidades de expansão dos serviços. Em terceiro lugar, a multiplicidade dos atos legais, bem como das orientações dos mesmos, fator que em muito deve ao pouco tempo que os Presidentes de Província permaneciam no cargo⁷ e à fragilidade das Assembléias Provinciais, acabou por dar lugar a uma cultura administrativa que muito pouco prezava a continuidade das políticas, sendo as *reformas dos serviços de instrução* quase sempre consideradas, e mostrados em relatórios pelos administradores, como um grande feito político-administrativo.

No entanto, a diversidade e a forma muito desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária, não deve nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial. Apesar da fragilidade dos dados estatísticos, os quais, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um não menos significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas nos dão mostras de que em várias Províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas.

Assim, podemos considerar que, com a afirmação paulatina da importância da instituição escolar, primeiro como a responsável pela instrução e, posteriormente, como agente central em toda a educação da infância, foi-se lentamente substituindo a *escola de primeiras letras* pela *instrução elementar*. Ao ler, escrever e contar foram se agregando outros conhecimentos e valores, os quais a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos como *rudimentos de gramática*, de *língua pátria*, de *aritmética* ou *rudimentos de conhecimentos religiosos*, paulatinamente aparecerão nas leis como componentes de uma *instrução elementar*.

É sobretudo a partir dos anos 60 do século XIX, como um dos resultados dos debates e do aparecimento de uma ainda frágil tradição, em diversas províncias, de busca de estabelecimento de um mínimo de organicidade e articulação entre os poderes instituídos, é que vai adquirindo consistência a idéia da necessidade de uma *instrução* ou *educação primária* que estivesse ordenada de acordo com preceitos estabelecidos por leis gerais. Estas deveriam estar de acordo com as *modernas* formas de se pensar o fenômeno educativo e, na medida do possível, e articulada à *instrução secundária*. Observa-se, neste momento, em várias províncias, um vertiginoso crescimento dos *conhecimentos escolarizados*, ou seja, há um aumento significativo daqueles conhecimentos que, esperava-se, a escola deveria ensinar aos alunos.

As leis provinciais, por outro lado, paulatinamente se diversificam, denotando a crescente complexificação das escolas e dos sistemas de ensino que as mesmas se propunham a instituir e ordenar. Nessa perspectiva, podemos falar também da existência de sistemas provinciais, e posteriormente, estaduais, cuja complexidade era bastante variada, apesar da ausência de um sistema nacional de ensino centralizado tal qual observamos em boa parte dos países europeus já no final do século XIX. A abrangência e a importância de tais sistemas, no que se refere ao período aqui enfocado vêm sendo estudadas nos últimos anos, demonstrando uma enorme diferenciação nos processos de escolarização de cada uma das províncias do Império.

Passemos, agora, para o segundo tópico dessa primeira parte, no qual tratarei da questão das estatísticas escolares, uma das facetas menos pesquisadas e, por isso, menos conhecidas da história da educação brasileira. Se para um passado muito recente, ou mesmo para os dias atuais, os pesquisadores enfrentam grandes problemas em relação à produção e localização de dados minimamente confiáveis sobre o processo de escolarização no Brasil⁸, ao recuar algumas dezenas de anos ou mesmo, como é o nosso caso, um ou dois séculos, deparamo-nos com lacunas ainda maiores.

Infelizmente, poucos, muito poucos dos pesquisadores da história da educação brasileira, como pudemos constatar, têm sido instigados a enfrentar os desafios postos neste campo. A primeira consequência disso é, sem dúvida, o fato de continuarmos praticamente desconhecendo o processo de escolarização no Brasil na parte relativa aos "números da educação". A segunda, tão ou mais danosa do que essa, é que continuamos a sustentar nossas análises em dados cuja precariedade desconhecemos ou, mesmo reconhecendo, sistematicamente negligenciamos.

Não cabe uma exposição pormenorizada das razões pelas quais a pesquisa em história da educação no Brasil tenha negligenciado a necessidade de se trabalhar com dados estatísticos. Gostaríamos, no entanto, de levantar três hipóteses. Em primeiro lugar, pensamos estar o próprio percurso histórico da história da educação no país. Conforme o demonstram vários autores, os objetos e abordagens presentes numa história de clara filiação filosófica ou, até mesmo, sociológica, prescindiam de suportes estatísticos para sua validação.

Em segundo lugar, em consonância com o que acabamos de expressar, parece estar o fato do afastamento de nosso campo de estudo, mesmo nas novas pesquisas em história da educação, da história quantitativa, tida ainda por muitos como história positivista ou algo parecido. Referindo-se ao processo de mudança pelo qual vem passando a história da educação na

Espanha, Guereña e Viñao Frago (1996) afirmam que a história da educação não podia permanecer alheia à utilização de métodos quantitativos, e em particular à reconstrução e tratamento de séries estatísticas, para tratar de superar o viés histórico-pedagógico. Este recurso às fontes estatísticas implicava uma análise crítica das mesmas, uma história da estatística escolar.

Este percurso, entre nós, ainda está por ser realizado. Conforme diagnóstico corrente entre os pesquisadores da área, parece que fazer uma “nova história” tem significado um abandono de procedimentos e abordagens, como os quantitativos, agora considerados como sendo próprios à “velha história”.

Finalmente, relacionado aos dois aspectos anteriores, parece-nos bastante claro que os objetos de pesquisas produzidos pelos historiadores e a forma como têm sido elaborados no decorrer da investigação têm, de fato, prescindido de uma reflexão mais específica sobre a questão da estatística escolar.

Este diagnóstico, se minimamente verdadeiro, mostra-nos, de imediato, o complexo significado de incluir a estatística da educação como um objeto importante em si mesmo e, por outro lado, e imprescindível para a compreensão de várias facetas da história da educação brasileira.

Em um artigo recente, numa revista semanal brasileira, o historiador Nicolau Sevcenko, chama a atenção para a importância dos números e da estatística neste final de século, ao mesmo tempo em que vincula o crescimento da importância desta “área” a transformações socioculturais muito mais amplas. Dizia ele que:

“Com o declínio consecutivo da teologia, da metafísica, das teorias totalizantes e da polarização ideológica, os números vieram preencher o vazio, recuperando a aura pitagórica e reassumindo a vocação mística de signos com que Deus rege o universo. A nova seita dos neopitagóricos pulula por toda parte, erguendo templos e arrastando multidões de fiéis em estado de graça. Seus ícones são as máquinas de calcular, seus maiores instrumentos de conversão são os milagres da tecnologia. Bem-aventurados os que conhecem a técnica, só a eles será revelada a verdade, desde sempre inscrita nos números.” (Sevcenko, 1997: 105)

Aqui, podemos lembrar Jean-Louis Besson (1997: 18-9), quando afirma que “as estatísticas não refletem a realidade, refletem o olhar da sociedade sobre si mesma”. Nesta perspectiva, a produção das estatísticas está

umbilicalmente ligada a uma intencionalidade política e ao poder de intervenção social que confere aos seus manejadores. Daí, o próprio processo de produção carecer de qualquer conotação de neutralidade.

Dois grandes estudiosos da modernidade chamaram a atenção para a importância adquirida pela estatística neste período. Jaques Revel, em seu livro *A invenção da sociedade* (1986) dedica todo um capítulo à história das estatísticas na França e à importância central que tais conhecimentos tiveram no *conhecimento e produção* do território francês entre os séculos XIII e XIX. Também M. Foucault (1986), ao tratar do tema da *governamentalidade*, sublinha a importância do conhecimento estatístico para a “teoria da arte de governar”.

No que se refere às estatísticas escolares, os historiadores da educação também têm abordado tais relações. Jean-Noël Luc (1985), sintetiza a importância das estatísticas chamando a atenção para quatro funções básicas, e interdependentes, às quais elas têm servido: *gerir, reformar, delimitar e comparar*. Referindo-se à produção das estatísticas educacionais na França, Françoise Huguet e Antoine Prost (1987) vão afirmar “*As estatísticas não são inocentes: as ações de contagem são ações de representar o real e de o contruir*”. A importância das estatísticas, e nisso concordam quase todos os seus estudiosos e praticantes, está em que ela não apenas é apresentada como um discurso neutro e universal dos números, mas, sobretudo, porque ela acaba por afiançar e/ou justificar decisões políticas fundamentais sobre importantes setores da vida social. Segundo Desrosière (1997: 169)

“Os usuários das estatísticas se apoiam nelas para definirem construções mais amplas, tanto para gerirem o mundo social, tomarem decisões, repartirem os recursos e ajustá-los aos fins, como para argumentarem no quadro de um debate. Em todos estes casos, a estatística é uma referência supostamente segura, e é esta legitimidade que lhe dá força.”

No mundo moderno, a produção e utilização da estatística são signos de modernidade e da capacidade de intervenção dos Estados nas realidades nacionais. Neste sentido, a estruturação da governabilidade e a capacidade de quantificar estão intimamente relacionadas. Segundo Guereña (1994), o conhecimento estatístico, como instrumento de uma política eficaz, está diretamente associado com o poder do Estado, à capacidade técnica de seus diversos organismos para elaborar e interpretar, e à vontade política de vencer as diversas resistências. A evolução das estatísticas e seu grau de confiabilidade dependem, assim, estreitamente da organização administrativa estatal, em particular educativa. Resulta, pois, necessário indagar as

condições de produção e publicação das estatísticas, seu processo de formação e fabricação, em todas as suas escalas, para poder apreciar sua realização e eventual confiabilidade, determinando então as possibilidades de utilização do produto elaborado.

No Brasil, foi no século XIX que se “descobriu” a importância do conhecimento estatístico e a possibilidade de sua utilização na conformação de uma ‘nação civilizada’ e de um povo ordeiro. Segundo Regina H. Duarte (1995.p.54) “*ao longo do século, a valorização da importância e utilidade dos saberes estatísticos reafirmou-se. (...) ‘Luz brilhante que esclarece o futuro’, a estatística fornecia as coordenadas para a implantação de medidas cientificamente deduzidas, que transformariam o Brasil.*”

Nesta mesma época, outro brasileiro discutia a importância e o lugar da estatística e dos números na educação brasileira. Trata-se de Rui Barbosa que, em 1882, apresentava ao Parlamento Brasileiro seus famosos “Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”. Neles, todo um capítulo, o 1º, cujo título é “Estatística e Situação do Ensino Popular”, é dedicado ao tema. Perpassa ao longo do texto uma crítica à utilização dos números, da estatística, para forjar uma visão idealizada, mascarada da realidade educacional brasileira.

Rui Barbosa demonstrava ter consciência da fragilidade dos dados com os quais trabalhava e das possíveis críticas que poderia sofrer. Por isso se precava afirmando que estava utilizando os dados mais “positivos” de que dispunha acerca do estado da instrução primária brasileira, para não se supor que ele estava a “colorir, mediante artificiosas combinações estatísticas” o seu pessimismo. (Barbosa, 1947: 15)

Mas, acima de tudo, Rui Barbosa demonstrava ter em comum com muitos outros homens públicos e cientistas de sua época, uma grande crença no papel civilizatório das ciências e, no caso particular de que tratamos aqui, na importância estratégica da estatística escolar no desenvolvimento da escolarização no Brasil.

“Antes de mais nada, é óbvio que a estatística escolar nas verdadeiras condições de segurança e clareza impostas a esse serviço pelas exigências da verdade, está por criar neste país, onde, até hoje, os resultados obtidos nesse ramo da administração se ressentem de uma grosseria, de uma obscuridade, de uma confusão, de uma incongruência difíceis de fazer sentir a quem os tenha examinado com a paciência minuciosa com que os esquadrimos. Entretanto, não há progresso inteligente e firme em instrução escolar, que incuta profundamente no espírito do povo o sentimento

das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis.” (Barbosa, 1947: 34)

Vê-se, pois, que Rui Barbosa, apesar de efetuar uma fundamentada crítica às mazelas da educação nacional e à sua forma aparente, as estatísticas, enfocando tanto o processo de sua produção como sua utilização política, não deixa de reservar à “ciência” estatística um lugar de fundamental importância para o “progresso inteligente e firme” da instrução pública no Brasil. Caberia a ela, inclusive, o papel de desvelamento das mazelas deste ramo do serviço público para o conjunto da população. Mas, para que ela viesse a cumprir esta importante prerrogativa era preciso organizar um verdadeiro serviço de estatística, tarefa ainda por ser iniciada à época.

Com Rui Barbosa irão concordar, à época e nos anos vindouros, boa parte daqueles homens que se ocuparam dos “negócios do interior”, pasta à qual estava afeta a instrução pública em quase todas as Províncias e, posteriormente, Estados brasileiros. A partir do final do século XIX e, principalmente, no começo do século XX, com a criação dos serviços de estatística em diversos estados brasileiros, mais e mais os dados estatísticos são utilizados como importantes argumentos na definição das políticas educacionais no Brasil.

Lourenço Filho (1999), ao publicar, em 1947, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um texto sobre o assunto, apregoava a centralidade da estatística para a educação, seja como forma de apresentação ordenada dos fatos seja como método de análise e interpretação. Dizia ele:

“Toda a educação sistemática pode ser apresentada como um rendimento. Esse rendimento permite observação, graduação, medida. Tudo o que existe, como observou alguém, existe em certa quantidade, e pode, por isso ser medido. Os mais altos valores humanos admitem comparação, subordinação, hierarquia.” (Lourenço Filho, 1999: 65)

E, mais à frente, acrescentava conclusivo: “*Problema de massa, a educação popular só se exprime, como realidade, em números. Tudo o mais, como já dizia David Hume, pode ser levado à conta da falácia e da ilusão...*” (p.71)

Com certeza não é por acaso que o texto de Lourenço Filho tenha merecido uma Segunda edição em 1999. Não é o INEP, órgão responsável pela publicação da revista, o órgão que, também, quer avaliar a educação brasileira “através dos números”, e, algumas vezes, somente deles? Não temos visto, entre nós, os números “*recuperando a aura pitagórica e reassumindo a vocação mística de signos com que Deus rege o universo*”, de que nos falava Sevcenko?

O tema, apesar de sua importância, de ter merecido a atenção dos mais importantes educadores brasileiros, e de ser, ainda hoje, objeto das mais acirradas disputas e controversas, está por ser eleito como objeto de investigação pelos historiadores da educação. Este é um desafio posto, hoje, para nossas pesquisas sobre os processos de escolarização e, porque não, para nossas práticas de formação de novos professores e pesquisadores, uma vez que é preciso, creio, desmitificar as estatísticas e seus usos, sem, no entanto, abandoná-la aos tecnicistas de plantão.

Conseqüências sociais/culturais da escolarização

Eu gostaria de focar, agora, alguns aspectos relacionados ao segundo sentido que estou dando para o termo escolarização, aquele que se refere às conseqüências sociais/culturais da escolarização. Em se tratando de Brasil, talvez a própria noção de *descoberta* e o *texto* que a anuncia (a famosa Carta de Pero Vaz de Caminha) estejam a *inscrever* o Brasil na *ordem* das culturas letradas européias do século xx. No entanto, como nos lembra Villalta (1997), àqueles povos sem as letras F, L e R, ou seja, sem Fé, sem Lei e sem Rei, que viviam *desordenadamente*, não foi fácil impor um novo “alfabeto”. Assim, “língua, instrução e livros, (...) foram vítimas e evidências de que as terras brasílicas fizeram-se a porção mais preciosa do Império colonial português sem, contudo, tornarem-se um imenso Portugal” (p. 333) O processo de escolarização está diretamente relacionado à crescente utilização de referências escolares, ou escolarizadas, como critérios de reconhecimentos de “competências” políticas e culturais. Se no período Colonial, à multiplicidade de línguas faladas foi-se impondo paulatinamente, língua portuguesa e o império da lei escrita, no Império, notadamente no último quartel do século o saber ler e escrever foi produzido como critério aferidor da competência para votar, significando, naquele momento, uma estratégia fundamental de desqualificação cultural e de marginalização política das camadas mais pobres da sociedade brasileira.

Pode-se pensar também, na importância das referências escolares na produção não apenas da noção de criança e infância, mas também daquilo que elas podem, ou devem, ser e aprender, questão essa que nos permite uma entrada, também, para o estudo dos processos de escolarização e organização dos conhecimentos.

Em relação à noção de infância, é preciso assinalar a complexidade da trama, já elucidada em parte por alguns estudos, presente na emergência do tema no encontro de preocupações do campo da pedagogia com o da

psicologia. Parece-me, inclusive, que um tema muito interessante para pesquisa é a crescente participação da nascente psicologia na definição das “pretensas” possibilidades de aprendizagem dos escolares e, *pari passu*, de suas conseqüências na organização dos programas e dos currículos escolares.

O que observamos é que, no Brasil, entre os anos 30 e 40 do século xix e o início do século xx há uma acentuada mudança acerca da capacidade de aprender reconhecida às crianças e a relação desta capacidade com a idade, por exemplo. Assim, se na década de 30 dos oitocentos era muito usual que a criança, lá pelos seus 10 ou 11 anos, em média, deixasse a “escola elementar”, onde havia aprendido pouco mais que ler, escrever e contar, e se matriculasse no curso secundário, para aprender gramática latina, grego, história, geografia, filosofia, já no início do século xx, uma criança com essa idade, bem provavelmente, não seria considerada preparada, em termos de conteúdos escolares e de “maturidade intelectual” para tal empreitada.

Neste aspecto, seria interessante a realização de estudos que aprofundassem as possíveis relações entre fenômenos como a diminuição da idade média do alunado ao longo do século xix, o fortalecimento da instituição escolar e a emergência da profissão docente no Brasil. Temos algumas evidências de que tanto a legislação e outros mecanismos de ordenamento do sistema de instrução primária foram favorecendo ou, algumas impondo, a entrada precoce das crianças na escola, ao mesmo tempo em que deslegitimava a presença de adolescentes e jovens nas mesmas turmas ou escolas que aquelas. Este parece ser, sem dúvida, um dos fatores que favorecerem e legitimam a crescente presença das mulheres no magistério.

Ainda em relação à profissão docente, em se tratando das conseqüências culturais da escolarização, outro aspecto para o qual eu gostaria de chamar a atenção está relacionada às crescente presença do professorado na cena social. Há, hoje, um sem número de trabalho que investigam esta questão. No entanto, poucos são aqueles que, numa perspectiva histórica, indagam sobre a experiência e o significado da presença do professor ou da professora nas redes de relações de socialização e trocas comunitárias. Como se inserem nesses modos de reconhecer saberes e de conferir prestígio e poder que os precederam e aos quais, não raras vezes, como funcionários do Estado, eles eram estranhos?

Outra questão das mais interessantes refere-se à relação entre o aumento acentuado dos conhecimentos escolarizados e o aumento do tempo escolar. Em 1825, o jornal mineiro *O Universal* punha em circulação o seguinte dilema das elites mineiras: “O problema, pois, que há de resolver é: como se

podará generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações?" (18 de julho de 1825)

Essa preocupação, referente ao tempo e à sua utilização, escolar ou não, não é apanágio das elites mineiras nas primeiras décadas dos oitocentos. Ela está no cerne mesmo da modernidade, e não poderia deixar de ser um aspecto central no interior dos processos de escolarização. A discussão volta-se, por um lado, para a relação entre a escola e outras instituições ou ocupações sociais (família, trabalho...), pretendendo fazer com que os pais, sobretudo, tomem consciência da importância da escola e façam com que seus (suas) filhos(as) freqüentem regularmente à escola. No entanto, esta não é, parece-me, a questão principal. O aspecto central, aqui, refere-se ao fato de que mais e mais vai-se afirmando o *tempo escolar* o qual, na sua especificidade, precisa estar em constante diálogo com os outros tempos sociais.

É na melhor e mais eficiente organização e utilização dos tempos escolares que apostarão todos aqueles que, envolvidos com a discussão sobre o processo de escolarização no século XIX, defenderão a centralidade da escola na vida nacional, na formação de um povo ordeiro e civilizado. De forma especial, queremos chamar a atenção, aqui, para uma relação que nem sempre é estabelecida pelos pesquisadores em história da educação: a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos escolares. Se acompanharmos os debates que se travam na área da educação ao longo do século XIX, mais especificamente àqueles que se referem às determinações sobre os conteúdos escolares, ou seja, sobre aquilo que, no século XIX, chamaremos de programas e currículos escolares, veremos que a extensão destes está intimamente relacionada à organização e utilização dos tempos escolares e, daí, com os métodos pedagógicos, ou, mais especificamente, com a organização das turmas e das classes.

Assim, não é de se estranhar que a esta organização e utilização diária do tempo escolar nas escolas mineiras, da primeira metade do século XIX, corresponde um diminuto "programa" de ensino⁹. Estes programas, tanto no que se refere à extensão quanto ao aprofundamento, são muito diferentes daqueles organizados nas últimas décadas do século XIX e primeiras do XX. As mudanças nos programas acompanham, *pari passu*, as mudanças ocorridas nas formas de organização e utilização do tempo escolar, as quais, por sua vez, guardam estreitas relações com o desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos.

Não menos importante que a questão dos tempos escolares, é a que se refere ao espaços. Com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e

com a cada vez maior discussão acerca da importância da instrução escolar, vai-se, paulatinamente, estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e especificidade da educação escolar frente às outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja e, mesmo, o grupo de convívio. Tal representação é articulada na confluência de diversos fatores, dentre os quais queremos destacar os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa.

No que se refere aos fatores de ordem político-cultural, há que se considerar que a instituição e fortalecimento do Estado Imperial são fenômenos, também, político-culturais. Relacionado a isso está o fato de que a escolarização, no mundo moderno como um todo, faz partir dos agenciamentos de dar a ver e fortalecer as estruturas de poder estatais, podendo, mesmo, ser considerada como um dos momentos de realização dos Estados modernos. No Brasil, como o demonstra Ilmar R. Mattos (1994), a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*. Nestes termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir dos quais o espaço doméstico organiza-se e dava a ver.

Em segundo lugar, as discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade de que se construíssem espaços próprios para a escola, como condição mesma de realização de sua função social específica. Assim, os defensores do método mútuo afirmavam que para o êxito da instrução e para a manutenção da boa ordem escolar era absolutamente necessário a construção de grandes espaços, onde pudessem reunir centenas de alunos e para que, nas paredes construídas, pudessem ser pendurados os quadros e os "cartazes", alguns dos materiais didáticos auxiliares dos monitores. O mesmo problema do espaço coloca-se, também, quando os defensores do método intuitivo argumentam que é preciso que o espaço da sala de aula permita que as diversas classes possam realizar as *lições de coisas*. Soma-se a isso, que a escola vai, sobretudo ao final do século XIX, sendo invadida por todo um arsenal inovador de materiais didáticos-pedagógicos (quadro-negro, lousas individuais, cadernos, livros...) para os quais não era possível, mais, ficar adaptando os espaços, sob pena de não colher, destes materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução.

Também o desenvolvimento dos saberes científicos, notadamente da medicina e, dentro dessa, da higiene, e a aproximação destes do fazer peda-

gógico, vão influir decisivamente na elaboração da necessidade de um espaço próprio para a escola. Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais *higienicamente concebidos* era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.

Finalmente, a falta de espaços próprios para as escolas era visto, também, como um problema administrativo à medida que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não ofereciam indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumiam parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor. Assim, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, enfim, as escolas não funcionavam, em boa parte das vezes, literalmente.

Apesar das críticas existirem desde a primeira metade do século, sendo crescentemente refinadas e divulgadas nos anos finais do Império, O Brasil vai ter de esperar até meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para ver em funcionamento as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária: os *grupos escolares*. Neles, e através deles, os republicanos buscarão dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular.

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber* (Souza, 1998) encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista.

No entanto, a cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares, atravessou o século XX, constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É, grosso modo, nesse e com referência a esse *caldo de cultura* que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, como de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso.

Assim, o processo de escolarização primária no Brasil, ao longo do século XIX, possibilita uma muito rica reflexão sobre a elaboração de importantes referências sociais, pela escola e sobre a escola, enquanto instituição social. Nelas, as questões referentes aos espaços, tempos, saberes e conhecimentos, escolares e sociais, aos métodos pedagógicos, enfim, vão constituindo concepções, culturas e sujeitos. Interrogar o processo histórico de sua produção, mudanças e permanências pode contribuir para descobrirmos infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas de *fazer a e do fazer-se da escola* e de seus sujeitos.

Referência bibliográfica

- BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares de Instrução pública. In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. v. X, t. I, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Saúde, 1947.
- BESSON, Jean-Louis (Org.). *A Ilusão das Estatísticas*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- ZAIA BRANDÃO et al. *A escola em questão*. Evasão e repetência no Brasil. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.
- DESROÏÈRES, Alain. Entre a ciência universal e as tradições nacionais. In: BESSON, Jean-Louis (Org.) *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- FACHADA, Tereza Maria R. L. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro, 1759-1834, defendida no IFCS da UFRJ em 1998.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- GUEREÑA, Jean-Louis; VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Estatística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona: EUB, 1996, p.9
- GUEREÑA, Jean-Louis. *La Estadística Escolar*. In: GUEREÑA, Jean-Louis, et al. *História de la Educación en la España Contemporánea*. Diez años de investigación. Madrid: C.I.D.E., 1994.
- HUGUET, Françoise e PROST Antoine. *Statistiques de L'enseignement Élémentaire (1829-1985)*. In: BRIAND, J.P et al. *L'enseignement primaire et ses extensions 19 - 20 siècles - Annuaire statistique*. Paris: INRP/Econômica, 1987.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Estatística e Educação*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1999. V. 79, no 192, pp. 60-73.
- MATTOS, Ilmar H. *Tempos de Saquarema*. 2.ed, Rio de Janeiro: Acces, 1994.
- REVEL, Jacques. *A invenção da sociedade*. Rio de Janeiro: Bertland do Brasil, 1986

SEVCENKO, Nicolau. A fantástica arte dos números. *Carta Capital*. São Paulo, ano III N.º 63, p.105, dez/1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

TAVARES BASTOS. *A Província*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937 (1ª ed. 1870).

VILLALTA, Luis. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, Laura de. *História da Vida Privada no Brasil*. v. 1, p. 331-387, 1997.

Notas

¹ Esse texto, apresentado como conferência de abertura do III Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Coimbra, 2000), é uma síntese da pesquisa que estamos realizando, no Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/GEPHE, com o apoio da FAPEMIG e do CNPq. O texto é, em sua maior parte, inédito, apesar de algumas das reflexões aqui apresentadas já terem sido publicadas em outras ocasiões.

² A experiência mineira, que não parece ser única, bem o demonstra. Em 1827, Bernardo Pereira de Vasconcelos sustentava que, em Minas Gerais, haviam 23 escolas públicas e 170 escolas privadas.

³ Lei de 15 de novembro de 1827, a primeira, e única, lei geral sobre instrução primária no Brasil durante o período imperial.

⁴ Ato Adicional à Constituição do Império, publicado em 12 de agosto de 1834, que, dentre outras deliberações, instituiu as Assembléias Provinciais e determinava que dentre suas funções estava a de legislar sobre instrução primária.

⁵ Na província de Minas Gerais, por exemplo, entre Leis, Regulamentos e Portarias, inventariamos quase 500 textos legais para o período de 1835 a 1889.

⁶ Em vários momentos, observamos, em Minas Gerais, a aplicação de quase 30% dos recursos provinciais no serviço de instrução.

⁷ A província mineira teve, em média, mais de 2 Presidentes de Província por ano.

⁸ Em 1982, um grupo de pesquisadoras, ao realizar um estudo sobre a evasão e repetência no Brasil, fazia o seguinte diagnóstico: "O problema dos limites das estatísticas, no caso da educação no Brasil, incide diretamente sobre a falta de confiabilidade dos dados. Nas pesquisas analisadas, dentre aquelas que se utilizam de instrumental estatístico, é recorrente a ressalva quanto à falta de confiança nos dados oficiais; fica claro que as distorções da análise são em grande parte provocada pela inconsistência dos dados". (Brandão et al, 1985.p.23)

⁹ Conforme determinado pelo Artigo 1º da Lei número 13, publicada em Minas Gerais em 1835, que se parece muito com aquelas publicadas mais ou menos na mesma época em várias outras Províncias, "a instrução primária consta de dois graus. No primeiro se ensinará a ler, escrever e a prática das quatro operações aritméticas, e no segundo a ler, escrever, aritmética até as proporções, e noções gerais dos deveres morais e religiosos". As escolas de 2º grau são aquelas que se localizam em cidades e vilas (maiores) e as de 1º em locais de menor população. Nas localidades onde houvesse as de 2º grau, as de 1º não seriam abertas. Quanto aos conteúdos, nas escolas para meninas, além dos conteúdos daquelas do 1º grau haveria "ortografia, prosódia, noções gerais de deveres morais, religiosos e domésticos". (Art. 3º.)

Los pueblos aborígenes en el currículum y en los libros de texto de la escuela primaria durante el "primer peronismo" (1946-1955)

Teresa Artieda*

Resumen:

Uno de los más importantes movimientos populistas de América Latina, el peronismo, gobernó la Argentina entre 1946 y 1955, época durante la cual se constituyeron nuevos sujetos políticos y sociales. Los grupos populares, trabajadores urbanos y rurales, mujeres, sindicatos, ocuparon espacios en la escena política, social y económica produciendo rupturas con la historia anterior de gobiernos conservadores y radicales. Al mismo tiempo y de modo equivalente a los movimientos en tales escenarios, estos sujetos fueron incorporados a los libros de texto y los programas de estudio de la escuela elemental de manera más relevante, dinámica y realista que antes. El currículum, y la educación en su conjunto, experimentaron profundos cambios pues significaron para el peronismo una explícita estrategia de difusión y construcción de nuevas concepciones políticas, sociales, culturales, económicas.

Habida cuenta de dicho contexto, nos proponemos analizar cómo presentó el peronismo a los pueblos aborígenes en los enunciados curriculares y los libros de texto de la escuela elemental. Nos preguntamos si en los contenidos sobre estos pueblos se registraron cambios equiparables, si se los incorporó como parte de ese presente protagónico de los sujetos populares, o si debían cumplir con determinadas condiciones de ingreso. Partimos de definir el carácter integracionista de la política indigenista del peronismo y sostenemos la hipótesis de que los cambios en el currículum no alcanzaron a las concepciones sobre los pueblos aborígenes y las relaciones entre éstos y los otros grupos sociales. Más bien continuaron, y en determinado sentido profundizaron, la línea de exclusión y de ubicación en posiciones subalternas propia de las etapas anteriores. A ello contribuyeron los vínculos con la Iglesia Católica y el hispanismo de ámbitos educativos oficiales. La concepción integracionista en materia de política estatal indigenista también operaron a favor de dicha continuidad.

Abstract:

One of the most important populist movements in Latin America, Peronism, governed Argentina between 1946 and 1955, when the new social and political subjects were constituted. Popular groups such as rural and urban workers, women, and labour unions, came to fill positions in the economic, social and political scenarios producing break with the previous history of radical and conservative governments. At the same time and correspondingly with the movements in those scenarios, these subjects were included in primary school curriculum and textbooks in a more relevant, dynamic and realistic way than ever before. The curriculum, and education as a whole, experienced deep changes that for Peronism

* Universidad Nacional del Nordeste.