

Interpretação das estatísticas de educação

um espaço de disputas simbólicas

Natália Gil*

Resumo:

A partir da análise de textos exemplares de alguns dos modos concorrentes, pelos quais se realizava no início da década de 1940 a interpretação das estatísticas educacionais brasileiras, buscou-se explicitar que a compreensão das informações quantitativas não é consequência objetiva da existência de dados exatos e corretos, mas antes objeto da disputa simbólica entre os profissionais envolvidos na produção, análise e divulgação dessas informações com vistas à imposição de uma interpretação legítima.

Palavras-chave:

estatísticas educacionais; discurso sobre educação; poder simbólico; evasão escolar; repetência.

* Mestre em educação e doutoranda em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Interpretation of educational statistics

the space of symbolical disputes

Natália Gil

Abstract:

Starting from the analysis of some exemplary texts related to some concurrent means, from which the interpretation of Brazilian educational statistics were produced in the beginning of the 1940's, we sought to explicitly express that the understanding of the quantitative information is not an objective consequence of the existence of accurate and correct data. It is rather the object of the symbolical dispute among the professionals involved in the production, analysis and divulgation of the referred information aiming to impose a legitimate interpretation of these data.

Keywords:

educational statistics; educational speech; symbolical power; drop-out; repetition.

O texto aqui apresentado toma por fonte quatro artigos em que são examinados dados estatísticos educacionais e que foram publicados entre 1940 e 1941 no periódico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a *Revista Brasileira de Estatística*¹. Trata-se da interpretação de dados quantitativos do ensino apresentada por Teixeira de Freitas, então diretor do Serviço de Estatística de Educação e Saúde e Secretário Geral do IBGE, e debatida por Lourenço Filho, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (INEP). Fica evidente, pela análise do material, que a revista serve de espaço para movimentos discursivos que pretendem fixar uma determinada maneira de compreender os números do ensino. A partir de um estudo amplo de autoria de Teixeira de Freitas², Lourenço Filho elabora algumas críticas que, por sua vez, suscitam uma longa resposta de Teixeira de Freitas no intuito de rebater tais críticas. O que se pretende aqui ressaltar é o fato de que as estatísticas, obtidas a partir de procedimentos científicos, longe de expressarem uma compreensão objetiva e universal do que descrevem, atrelam-se a uma determinada interpretação que lhes confere inteligibilidade. Essa interpretação, por sua vez, é objeto de disputa entre os pro-

-
1. Embora a história das estatísticas educacionais brasileiras seja ainda pouco estudada na área de história da educação, é importante destacar algumas iniciativas que nos últimos anos têm contribuído para reverter essa situação. Nesse sentido, vale lembrar a mesa-redonda “Alfabetização, escolarização e processos de contagem e ordenação de populações na construção do Estado moderno: os casos do Brasil e de Portugal” que se realizou no IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação em 2002 (Porto Alegre) e da qual participaram Denice Barbara Catani, Cynthia Pereira de Sousa e Luciano Mendes de Faria Filho. Outro elemento importante foi a publicação em 2005 do livro *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América nos séculos XIX e XX: Estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*, organizado por António Candeias. Embora publicado em Portugal, o livro traz vários artigos de autores brasileiros. Além disso, há alguns trabalhos dispersos em periódicos e eventos da área, notadamente de autoria de Luciano Mendes de Faria Filho, que tem insistido sobre a necessidade de ampliar tais estudos. Por fim, vale dizer que eu mesma desde o mestrado e também no doutorado tenho trabalhado sobre esse tema sob orientação da professora Denice Barbara Catani.
 2. A maior visibilidade de Teixeira de Freitas nesse debate – e, por conseqüência, no presente artigo – deve-se exatamente, e apenas, à extensão de suas explicações. Como se verá adiante, não há entre os debatedores diferença significativa quanto à legitimidade de que gozam quando o tema são as estatísticas de educação.

fissionais envolvidos na produção, análise e divulgação das estatísticas do ensino. É possível vislumbrar, nas diferentes considerações feitas a partir dos mesmos números, interesses que conduzem a atenção para aspectos diversos da situação descrita, levando a conclusões – e podendo indicar decisões políticas – diferentes.

Essas diferentes interpretações, em torno das estatísticas oficiais de ensino, remetem à consideração do poder simbólico que está colocado em jogo nas lutas em torno das representações. Tais lutas são travadas pelo monopólio do poder de estabelecer, nas estruturas mentais do grupo social, a percepção da realidade reconhecida como a mais adequada. Conforme indica Bourdieu (1998, p. 108), “o móvel de todas essas lutas é o poder de impor uma visão do mundo social através do princípio de divisão que, tão logo se impõem ao conjunto de um grupo, estabelecem o sentido e o consenso sobre o sentido”. Trata-se, neste artigo, portanto, de contribuir para avançar a compreensão sobre as maneiras pelas quais o poder simbólico é exercido. De acordo com Bourdieu (2004), os sistemas simbólicos, entre os quais se encontram as representações, cumprem com uma função política de impor e legitimar a dominação, ou seja, ao estabelecerem os modos de conceber o mundo social de acordo com os interesses do grupo dominante, exercem uma violência simbólica que contribui para assegurar a dominação de um grupo sobre outros.

Para compreender o poder simbólico que as estatísticas – sendo instrumentos provenientes da intersecção do campo do poder³ e do campo científico – exercem, é preciso analisar como nesses campos se constrói a legitimidade das representações elaboradas e como essas elaborações se impõem também a outros campos. Bourdieu afirma que a produção simbólica é sensivelmente influenciada pelo Estado que impõe como “natural” a representação “oficial do oficial”. É preciso considerar o fato de que o Estado resulta de um processo de concentração de vários

3. O campo do poder é aqui “entendido como o espaço de jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam particularmente pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar)” (Bourdieu, 1996, p. 100).

tipos de capital – econômico, de força física, simbólico –, concentração esta que leva ao surgimento de um capital propriamente estatal, permitindo exercer poder sobre os diversos campos. Assim, segundo Bourdieu, “o Estado, que dispõe de meios de impor e de inculcar princípios duráveis de visão e de divisão de acordo com suas próprias estruturas, é o lugar por excelência da concentração e do exercício do poder simbólico” (Bourdieu, 1996, pp. 107-108). A construção do Estado é acompanhada do estabelecimento de formas estatais de classificação, entre as quais estão as categorias utilizadas para produção das estatísticas, que definem, por sua vez, categorias de percepção comuns e enquadram as práticas. Já a ciência, pela objetividade descritiva que se auto-atribui, participa das lutas de representação afirmando, por meio de um discurso visto como neutro e desinteressado, as possibilidades objetivas de existência da realidade descrita. Para Bourdieu,

ao consagrar um estado das divisões e da visão das divisões, o efeito simbólico exercido pelo discurso científico é tanto mais inevitável quanto, em meio às lutas simbólicas pelo conhecimento e pelo reconhecimento, os chamados critérios “objetivos” (os mesmos conhecidos pelos eruditos) são utilizados como armas: eles designam os traços sobre os quais pode fundar-se a ação simbólica de mobilização com vistas a produzir a unidade real ou a crença nessa unidade (tanto no seio do próprio grupo como junto aos demais) [1998, p. 113].

No Brasil, o avanço pelo qual passaram as estatísticas de educação após 1930, ao mesmo tempo em que as tinha consolidado como um recurso informativo a mais para a tomada de decisões políticas, tinha também tirado a possibilidade de contestar a existência – ou a gravidade – de determinados problemas educacionais recorrendo-se à negação da credibilidade dos números que apontavam tais problemas. Tratava-se agora de enfrentar as dificuldades ou, pelo menos, estabelecer uma compreensão acerca da situação descrita pelas estatísticas que fosse favorável aos encaminhamentos pretendidos pelo governo. Afirmer a interpretação adequada das estatísticas colocava em jogo a própria representação da escola e, portanto, conduzia à aceitação ou não das políticas pensadas, naquele momento, para a educação nacional. O que

está, portanto, em questão é o poder de consolidar um determinado modo de ver, que conduziria a expectativas diferentes quanto às ações de governo, ao mesmo tempo em que se consolida a própria autoridade dos debatedores para discutir tais temas.

Antes, porém, de iniciar efetivamente a análise proposta, cabe mencionar brevemente a posição dos artigos examinados no conjunto dos temas discutidos no periódico e a inserção da publicação no meio educacional. A *Revista Brasileira de Estatística* foi criada pelo IBGE, em 1940 – apenas dois anos após o estabelecimento do próprio instituto –, como “Órgão oficial do Conselho Nacional de Estatística e da Sociedade Brasileira de Estatística”. A relevância desse periódico, no conjunto de materiais editados pelo IBGE, pode ser percebida tanto pela prontidão com que foi criado, como por sua regularidade⁴ de publicação. A revista é apresentada como material especializado da área de estatística, propondo-se, fundamentalmente, a divulgar informações sobre a estatística brasileira e contribuir na formação dos profissionais da área. Na apresentação ao primeiro número, José Carlos de Macedo Soares, então presidente do IBGE, assim se pronunciava acerca dessa iniciativa editorial: “Dado o papel relevante da imprensa especializada no soerguimento do padrão mental dos obreiros da estatística, a publicação de uma revista de educação e propaganda estatística teria de ser o complemento lógico da ação cultural do Instituto” (1940, p. 4). Da publicação, esperava-se que pudesse fazer chegar informação aos locais mais distantes dos centros políticos, podendo “enviar à legião dos profissionais, impedidos de visitar a sede da corporação a que pertencem, os estímulos de que carecem para se manterem à altura da penosa missão que lhes foi conferida e que não poderão exercer à revelia da cultura mínima exigível de um verdadeiro profissional” (idem, p.5).

Embora se apresentasse como uma publicação especializada, tinha, nos primeiros anos em que circulou, um caráter bem mais generalista do que a leitura da apresentação ao primeiro número faz crer. Não tarda, porém, a aumentar a presença de artigos que se ocupam de questões

4. Convém acrescentar que a *Revista Brasileira de Estatística* tem inicialmente periodicidade trimestral. Em janeiro de 1957, a publicação passa a ser semestral.

específicas e de complexidade crescente acerca da atividade estatística. Nos primeiros anos, os artigos especializados dividem espaço com outros de caráter mais geral, que propõem o debate sobre as políticas de saúde ou sobre os rumos da educação nacional, por exemplo. Progressivamente essas discussões de interesse mais amplo desaparecem da publicação e o que aí se encontram são apenas temas específicos, com grande destaque para a divulgação e o debate das técnicas e métodos de tratamento de dados. Se nos primeiros anos era possível que a publicação tivesse por leitores – e também como colaboradores – pessoas cuja atuação principal fosse em outras áreas, com o tempo vai ficando cada vez mais improvável que a autoria dos artigos e a leitura da revista se dêem fora do meio estatístico. Os artigos aqui analisados situam-se, evidentemente, em um período em que eram freqüentes discussões de interesse mais geral. No entanto, mesmo que de início a publicação tratasse com alguma recorrência da educação nacional, não parece que tenha circulado com presença marcante no meio educacional. É provavelmente por isso que Lourenço Filho não aprofunda ali suas opiniões sobre educação, restringindo-se à apreciação dos números e à contestação de sua interpretação, como se a produção das estatísticas e a política de educação fossem domínios decididamente distintos. Interessava, ao que parece, reforçar o caráter “técnico” das estatísticas e apresentá-las no meio educacional como ferramentas de uso, cuja origem científica permitiria afastar qualquer dúvida sobre sua pertinência. Ora, é exatamente o oposto disso o que se percebe no debate aqui analisado. Longe de ser inconteste e neutra, a estatística é aqui objeto de disputas simbólicas. Não parece, assim, que seja por acaso que este debate tenha sido publicado em um impresso da área de estatística e não da área de educação. Se por um lado interessava engajar-se em uma luta pelo sentido dos números apresentados – entre aqueles que produziam e divulgavam tais dados –, por outro, era igualmente importante preservar (ou antes criar), no meio educacional, a imagem das estatísticas como recurso objetivo, neutro e indiscutível⁵.

5. Vale ressaltar que essas são, por ora, hipóteses que têm, no entanto, orientado as pesquisas que desenvolvo atualmente no sentido de compreender as relações entre o campo educacional e o campo estatístico naquele momento.

A má qualidade do ensino: desloca-se o problema educacional

Por ocasião do IX Congresso Brasileiro de Geografia, Teixeira de Freitas (1940a) apresenta uma tese intitulada “Dispersão demográfica e escolaridade”. Essa mesma tese foi aprofundada e desenvolvida em certos pontos para ser apresentada em sessão pública da Sociedade Brasileira de Estatística, em novembro de 1940, com o título de “A evasão escolar no ensino primário brasileiro” (1940b). Nesses trabalhos, o autor, a partir da análise de dados estatísticos, propõe a conclusão de que o problema da educação brasileira não estaria na falta de escolas, e sim na má qualidade do ensino então ministrado. Embora reconhecesse a dificuldade para o atendimento escolar do total da população em função da dispersão das famílias pelas regiões rurais, o que mais o preocupava era o fato de que, segundo a interpretação que fazia dos dados, a maioria das crianças que chegava à escola na década de 1930 dela se evadia sem ter completado as três primeiras séries da escola elementar.

Teixeira de Freitas comenta que a questão da dispersão demográfica que caracterizava o país – ainda predominantemente rural – era motivo de debates controvertidos acerca da capacidade da escola primária comum em educar todas as crianças. Como introdução à sua argumentação, o autor afirma a necessidade de examinar essa questão em bases científicas, que no caso significava recorrer a dados estatísticos que apoiassem as conclusões sobre o assunto. Se nas décadas anteriores tinham existido dúvidas acerca da confiabilidade das informações quantitativas sobre educação, que dificultavam a construção desse tipo de argumentação, naquele momento o autor comemorava a possibilidade de “cálculos já agora retificáveis à luz de mais seguro material estatístico e de melhores métodos” (Freitas, 1940a, p. 497).

Nesse sentido, a partir da análise dos números educacionais referentes ao período compreendido entre 1932 e 1937, identificava-se um grave problema relativo ao movimento escolar dos alunos do nível primário. De acordo com o autor, embora fosse evidente que a matrícula geral tivesse aumentado, era também notória a manutenção das “anomalias de distribuição do disciplado pelas três séries” (idem, p. 510)

da escola elementar. As diversas tabelas presentes no artigo permitiam evidenciar que os fenômenos de repetência e evasão escolar ocorriam “não só em todos os anos do período estudado como em todas as três séries, sem qualquer tendência regressiva ou progressiva” (idem, ibidem). O fato de tais ocorrências manterem-se em níveis estáveis não tranquilizava o autor, cuja preocupação era alertar para algo que considerava não ter sido ainda percebido pelos governantes e que tenderia a reproduzir-se em tantas escolas quantas fossem criadas. Teixeira de Freitas afirmava que a incógnita do problema educacional não se encontrava onde se supunha. Pare ele, a dispersão demográfica, que impedia que a rede escolar chegasse a todas as crianças brasileiras, era uma dificuldade menor em vista do desafio de revitalizar o aparelho escolar já existente. Assim, “de um modo geral, porém, o que importa e é forçoso reconhecer, é que o problema crucial do Brasil, em matéria de educação primária, já não consiste em *multiplicar escolas*, mas principalmente em *melhorar a escola*” (idem, p. 523, grifos do original).

Tratava-se, para o autor, de empreender um esforço de propaganda e coerção que atraísse para os bancos escolares as crianças, com idade superior a 7 anos, que nunca tivessem frequentado uma instituição de ensino ou que dela se tivessem evadido. Durante alguns anos, tal chamada educacional obrigaria a escola a funcionar acima do seu limite ideal, mas, uma vez garantido o acesso das crianças de 7 anos à 1ª série, seria possível regularizar o fluxo escolar da população infantil. De acordo com Teixeira de Freitas,

esgotado o *stock* dos verdadeiros retardados, isto é, dos que não se escolarizaram na 1ª série, pela primeira vez aos 7 anos, normalizar-se-á o ritmo de variação do discipulado de cada série, cujas flutuações decorrerão, de um lado, das oscilações (de pequena amplitude num regime normal) nas massas de repetentes, e doutra parte, do *crescendo* mais ou menos uniforme da curva dos efetivos demográficos em cada ano de idade [Freitas, 1941, pp. 568-569, grifos do original].

Tal campanha, acreditava-se, traria ao menos duas vantagens: em alguns anos, garantiria uma população adulta totalmente alfabetizada e reverteria a heterogeneidade de idades que então caracterizava a escola.

Teixeira de Freitas pretendia identificar a capacidade apresentada pela escola brasileira para atender à população infantil. Nesse sentido, ressaltava que “a escola não mede sua capacidade pelo efetivo do seu discipulado total. Nem por simples declaração legal de sua lotação ou pelo efetivo do magistério. Nem ainda pelo número dos seus bancos ou pela amplitude de suas salas” (Freitas, 1940a, p. 498). Segundo o autor, um ensino normalizado mede sua capacidade em função das matrículas na 1ª série, que projetam o quantitativo das séries subseqüentes. Assim,

a capacidade virtual de uma escola, em cada uma das séries ulteriores à primeira, seria *teoricamente* a mesma da série inicial, mas *na prática* – isto é, na prática, no bom sentido de uma escola eficiente – há de determinar-se por um quantitativo que abrangerá – deduzidos os óbitos – todos os alunos da série precedente, no ano anterior, que não houverem sido reprovados, e mais os seus próprios alunos que, reprovados, devam repetir o ano [idem, *ibidem*, grifos do original].

O que Teixeira de Freitas pretende denunciar é que essa capacidade virtual, que em 1937 representava 81% do limite teórico do discipulado global do ensino fundamental comum, atingia de fato apenas 44% desse limite em decorrência da evasão dos alunos. O autor ressaltava, ainda, que apenas 6,58% das crianças, que deveriam cursar a 1ª série, não tinham a escola a seu alcance por estarem suas habitações dispersas pelo território nacional. Segundo ele, já se contava, em 1937, com 96,71% da população total vivendo em área escolarizada. Então, o autor reafirma suas considerações acerca do problema da escola brasileira que, ressaltasse, eram indicadas não como opinião sua, mas sim como evidência apresentada pelos dados quantitativos: “O ponto de partida dessas conclusões político-sociais foi a revelação da estatística educacional sobre a exata situação do ensino primário brasileiro, a qual, como demonstram os números, já não clamava tanto por ‘novas escolas’, quanto por ‘escolas melhores’” (Freitas, 1940b, p. 698).

Nesse aspecto, destaca-se a necessidade de distinguir a suficiência da escola de sua eficiência. Segundo o autor, para que se conhecesse a suficiência da rede escolar, seria preciso comparar a quantidade de crian-

ças de 7 anos com o efetivo de matrículas na 1ª série, porque essa série é que indicaria a possibilidade que a escola brasileira apresentava de atender a todas as suas crianças. Se fosse possível matricular toda a população de 7 anos nessa série, então, considerando-se um movimento escolar regularizado (que a escola brasileira não teria ainda alcançado), as séries seguintes teriam igual lotação e em três anos ter-se-ia cumprido com a obrigação de escolarização daquela geração: “A falha ou insuficiência da escola em relação ao seu objetivo nacional, reside, sim, estatisticamente falando, no fato de não oferecer a seu primeiro ano o número de lugares que assegure a escolarização regular de toda a massa infantil” (Freitas, 1940a, p. 500). Isso porque, uma vez atendida essa demanda, considerava-se que automaticamente seria expandida a capacidade real da escola, visto que, conforme acreditava o autor, nenhum governante deixaria de atender – nem a população permitiria isso –, até o final da escolarização básica, as crianças que já se encontrassem na instituição de ensino.

Teixeira de Freitas aponta, ainda, como um equívoco pretender-se aferir a suficiência do aparelho escolar pela comparação entre a matrícula geral e a população em idade escolar, sobretudo pela dificuldade em definir o último termo da comparação. Havia regiões em que o termo designava a idade indicada pela legislação para a entrada na escola; em outras circunstâncias, quando se falava em idade escolar, estava-se referindo à população que correspondia às idades admitidas para matrícula em qualquer das séries do curso primário, de onde decorria a possibilidade de aí se incluírem indivíduos desde os 6, 7 ou 8 anos até os 12, 14, ou mesmo 18 anos. O autor alertava para as distorções que a utilização de um critério tão variável podia acarretar:

Ora, se se tiver em vista que, além da heterogeneidade da situação brasileira em tal assunto, o curriculum de ensino primário fundamental comum é variável de 1 a 5 anos, sentir-se-á logo o absurdo da comparação. Porque, numa hipótese, não se tem a base completa para a relação a deduzir, e na outra computam-se erradamente como crianças que precisam de *novas escolas*, não somente as que já se matricularam e abandonaram a escola, tendo-a todavia à sua disposição, mas ainda – o que é mais grave – quer alguns grupos

de crianças que no seu Estado, e pela idade em que se acham, já não mais poderiam ser admitidas nas escolas, quer os próprios ex-alunos que já concluíram normalmente os estudos, isto é, aquele curso que escolheram ou que estava ao seu alcance, seja êste de um, dois, três, quatro ou cinco anos [idem, p. 499, grifos do original].

Uma vez considerada a questão da suficiência da escola primária brasileira, coloca-se o problema da sua eficiência. A quantidade virtual de alunos para o ensino primário, ou seja, as crianças que, uma vez matriculadas na 1ª série, freqüentariam a cada ano uma série subsequente, não correspondia ao corpo discente efetivamente sob influência da escola em virtude de desvios do movimento escolar. Havia aquelas que, tendo a escola a seu alcance, nela se matriculavam, mas deixavam de freqüentá-la durante o ano letivo e havia ainda aquelas que, tendo freqüentado a escola durante todo o ano, dela se retiravam antes dos exames finais ou depois de uma reprovação. Teixeira de Freitas distinguiu, nesse caso, a capacidade escolar não aproveitada daquela mal aproveitada. A primeira corresponderia ao abandono escolar durante o ano letivo e à negligência observada na ausência de matrícula das crianças em idade de estudar, por tratar-se de indivíduos que tinham a escola acessível, mas não a freqüentavam; já a segunda referia-se a reprovações e abandono da escola ao final de um ano letivo, visto que representavam um contingente de alunos para o qual, em maior ou menor grau, o ensino foi ministrado. De acordo com o autor “em relação aos que repetiram o ano o seu não aproveitamento foi verificado, e quanto aos retirados da escola o aproveitamento não ficou comprovado e houve interrupção de um curso que podia ser continuado e já motivou um onus à Nação, poder-se-á considerar o quantitativo de todo êsse grupo como expressão de um ensino mal aproveitado” (idem, p. 501). Por fim, há ainda que se considerar que a diferença, entre a população de 10 anos e as aprovações na 3ª série, correspondia a uma deficiência do rendimento do sistema escolar. Independentemente dessa deficiência ser representação da insuficiência da escola, da evasão ou da repetência, era necessário buscar meios de saná-la “afim de que o Governo venha a cumprir integralmente o seu primordial dever em face das novas gerações” (idem, *ibidem*).

Um aspecto que chama a atenção é a afirmação da duração adequada para a escolarização básica. Se, como atesta Teixeira de Freitas, a realidade diferia muito em cada região do país, ora os debates tendiam para a alegação das possibilidades reais como critério para estabelecer a escolaridade que a população estaria obrigada a ter, ora predominavam as afirmações do ideal de tempo para a aprendizagem e o domínio da escrita⁶. Teixeira de Freitas assume, em seus estudos, como período mínimo desejável de escolarização obrigatória, três anos e então constrói os cálculos de suficiência da escola, procurando identificar se o Brasil estaria apto a oferecer um ensino primário com essa duração a todas as crianças. Embora considerasse conveniente a organização de uma escola elementar de duração mais longa no país, afirmava que “constituiria absurdo tomar como padrão um ensino mais extenso, pois seria utopia quereremos passar, de súbito, da impotência em relação a um ensino generalizado de 3 anos, para a prática geral de um outro, também generalizado, de 4 ou 5, e ainda menos de 6 ou 7” (Freitas, 1941, p. 567)⁷.

Entre as crianças de 7 anos que não se encontravam matriculadas na escola, havia uma parte considerada imediatamente supérvel, porque correspondia àquela população residente em regiões onde existiam escolas. Nesse caso, seria necessário proceder-se a uma campanha que atraísse essa parcela da população infantil, que deixava de frequentar a escola por fatores externos, e, ao mesmo tempo, adaptarem-se, para esse fim, as unidades escolares já existentes. Teixeira de Freitas acreditava que as escolas

já se acham em condições de atender ao discipulado correspondente à sua capacidade. Não lhes faltam alunos porque lhes falte o aparelhamento. Consigam elas atrair o discipulado virtual do respectivo perímetro de influência

-
6. Vale citar como exemplo a proposta da escola primária de dois anos, feita por Sampaio Dória em São Paulo, que deu origem a acirradas discussões entre educadores de todo o país em torno da questão (Carvalho, 2003).
 7. Note-se que, tão afastado estava o país em relação ao plano de oferecer escola primária a toda a sua população, o autor, mesmo em termos ideais, não menciona mais do que sete anos de duração da escolarização elementar.

e não lhes faltarão por certo os prédios suficientes, os professores que bastem e o equipamento necessário. É, como já vimos, uma simples questão de ajustamento, a que proverão os departamentos estaduais de ensino, com os recursos normais ou extraordinários ao seu alcance [Freitas, 1940a, p. 502].

No entanto, Teixeira de Freitas admitia que havia também uma parte insuprível de crianças não escolarizadas pela escola de tipo comum. Entre estas, uma parte poderia ser atendida pela construção de novas escolas em regiões onde a quantidade de crianças justificasse o empreendimento. Segundo ele, tal esforço vinha efetivamente sendo feito, mas “precisa intensificar-se e para isso é-lhe indispensável uma base estatística” (idem, p. 503). No que se refere à parcela da população, cujas habitações se encontravam dispersas pelo território nacional, a questão apresentava-se mais complexa. Por um lado, havia a preocupação de manter essas populações rurais fixas em suas regiões de origem, por outro existia a responsabilidade do Estado com relação à educação de todos. O autor afirmava sua posição nesse sentido, ressaltando que

a educação primária é um benefício que a Nação deve a todos os seus filhos. Se estes não podem vir recebê-lo onde o Estado o pode ministrar nas escolas de tipo comum, e se a escola também não pode ir até o pequeno círculo dos seus lares dispersos, será preciso encontrar uma solução pela qual o Estado leve às regiões em que essas populações se achem – e que não devem despoivar – educandários de tipo especial [idem, *ibidem*].

A proposta do autor é a criação de colônias-escolas, que embora organizadas artificialmente manteriam as características da região de origem dos indivíduos, em que as crianças sozinhas, ou junto com suas famílias, receberiam “assistência educacional”.

Uma vez afirmado que o problema crucial do ensino brasileiro não era a falta de prédios escolares, Teixeira de Freitas propõe-se a estudar o percurso educacional de uma geração de alunos a fim de identificar suas distorções. O autor pretendia verificar o que tinha acontecido, no período de seis anos, com um grupo de dez mil indivíduos do efetivo teórico das crianças que, em 1932, deveriam matricular-se na 1ª série do ensino

primário⁸. A partir desse estudo, Teixeira de Freitas atesta o baixo rendimento da escola brasileira conforme havia postulado:

Essa escola abrigou, em 1932, nada menos de 63,71% do efetivo teórico do seu disciplulado na 1ª série. Dois terços quasi, veja-se bem, computados aqui – não todos os que ela poderia ter acolhido por se acharem na área escolarizada – mas apenas os que a procuraram espontaneamente. Entretanto, pela sua incapacidade social e pedagógica, deixou a escola brasileira sem aquele mínimo de educação aquém do qual sua obra não tem sentido, nada menos de 88,22% da geração escolar a que em 1932 abria as suas portas. Ou, em outros termos. Podendo estar educando, desde 1932, nunca menos de 63,71% das crianças a escolarizar a cada ano, apenas conseguia dar (e pouco mais estará fazendo atualmente) a precaríssima educação de três anos que a opinião pública bem conhece, a 1.158 infantes do grupo representativo sob exame, o que corresponde a um resultado global de 11,58% da geração escolar considerada, ou 18,18% do efetivo realmente escolarizado naquele ano [Freitas, 1940b, p. 711].

Mesmo que se assumisse como alfabetizados já aqueles alunos que tivessem sido aprovados pelo menos na 1ª série (que, segundo o autor, corresponderia a 28,33% da geração de 1932), ainda assim suas conclusões eram bastante negativas. Teixeira de Freitas indica que, a depender da escola primária, a taxa de alfabetização da população, em vez de decair, estaria ampliando-se. Isso porque qualquer que seja o índice assumido (e o mais favorável, por ele apontado, é de 28,33%) referente à alfabetização das novas gerações, este apresenta-se inferior a 35,06%, que corresponde ao total de alfabetizados na população brasileira segundo o censo de 1920. Segundo Teixeira de Freitas, portanto,

se não fôra a alfabetização do ensino supletivo, combinada com a instrução que o lar – realizando, aliás, notável obra educativa – ainda proporciona em

8. Vale ressaltar que o autor oscila, em seus artigos, entre considerar como base de cálculo – para as explicações que tece e nos valores percentuais que apresenta – a geração de crianças que tinham 7 anos em 1932 ou o total de crianças matriculadas na 1ª série (de idades diversas) naquele ano. Tal oscilação resulta em significativa confusão que, inclusive, foi criticada por Lourenço Filho, como se verá adiante.

larga escala às crianças brasileiras; – se, por conseguinte, tivesse o Brasil o preparo de suas novas gerações confiado exclusivamente à escola de ensino fundamental comum que os seus governos lhe conseguiram dar, – encontrar-se-ia êle neste momento em regressão cultural, mantendo-se francamente ascencional a sua curva de analfabetos – tanto a absoluta quanto a relativa. Tal está acontecendo – ainda que pareça um paradoxo – não “por falta de escolas” mas “por falta de ensino”, pois as nossas escolas deixam-se esvaziar de alunos, esvaziando-se, por conseguinte, do seu verdadeiro sentido social [idem, p. 718].

O que Teixeira de Freitas aponta é a importância, a despeito do discurso republicano que há pelo menos quatro décadas alardeava a prioridade da escolarização da população, de uma educação tutelada por outras instituições. Percebe-se, para todo o país, de algum modo, a situação indicada por Faria Filho, em estudo sobre a instrução em Minas Gerais no século XIX, quando a aprendizagem raramente era garantida pelas escolas oficiais. De acordo com esse autor, não se pode “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, de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal” (Faria Filho, 2000, pp. 144-145, grifos do original). Embora as escolas se tenham multiplicado durante a República, nos anos de 1930, não parecem ter sido as únicas responsáveis pela alfabetização da população. Candeias, em análise realizada acerca da questão em Portugal, aponta para a distinção – cuja pertinência parece aplicar-se também ao Brasil – entre alfabetização e escolarização. Esse autor identifica, para o caso português, uma alfabetização na virada do século XIX ao XX pela qual a escola, pouco difundida ainda, não poderia responder completamente e afirma que é possível considerar que “a forma como uma parte substancial dos portugueses acedem às letras até perto de meados deste século [XX], passa por caminhos não inteiramente consonantes com o modelo escolar dominante na Europa e no Ocidente a partir dos finais do século XIX, ou seja, a ‘escola de massas’ do Estado, laica, gratuita e obrigatória” (Candeias, 1999, p. 17).

Autoridade dos debatedores: as disputas no campo

Em um período em que o governo se pautava na idéia, bastante compartilhada, acerca da necessidade de novas escolas no Brasil para orientar uma política de expansão da rede escolar e do número de matrículas, as conclusões apresentadas por Teixeira de Freitas não se configuravam como as mais favoráveis. Desse modo, abria-se espaço para uma nova interpretação dos mesmos dados, mais adequada à política que vinha sendo desenvolvida pelo governo federal. É nesse sentido que Lourenço Filho procede ao comentário da tese apresentada e, ainda que ressaltando a inequívoca autoridade de Teixeira de Freitas no que se refere ao aspecto técnico do tratamento dos dados quantitativos, lança um novo olhar aos números chegando a conclusões diferentes das primeiras e mais conformes aos encaminhamentos administrativos pensados para a educação do país.

Para que se possa analisar esses movimentos discursivos que apontam para interpretações diferentes dos mesmos números, valeria reafirmar a existência, nesse caso, de disputas que remetem à consideração do funcionamento dos campos. De acordo com Bourdieu, “para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc.” (Bourdieu, 1980, p. 89). Tal confronto de interpretações só é possível – sobretudo com o destaque dado – porque ambos os debatedores ocupam posições centrais no campo em questão. Assim, quando Lourenço Filho contesta as conclusões de Teixeira de Freitas, não o faz sem antes destacar o reconhecimento da autoridade do mesmo no que se refere à produção e análise dos dados estatísticos: “Ninguém estudou tão seriamente, tão profundamente e tão exhaustivamente este assunto, quanto o nosso querido mestre dr. Teixeira de Freitas, em seu livro *O que dizem os números sobre o ensino primário*” (Lourenço Filho, 1941, p. 549).

Também Teixeira de Freitas, quando contesta as observações feitas por Lourenço Filho, expressa o reconhecimento da autoridade do crítico:

Se conseguirmos mostrar, porém, como esperamos, que as dúvidas suscitadas se podem dissipar, deixando de pé as afirmações ou conclusões a que os nossos números chegaram, isto não esmaecerá de nenhuma forma a profunda significação do estudo do professor Lourenço Filho, onde foram muito acertadamente indicadas as passagens em que a nossa exposição não apresentava suficiente clareza, ou os fatos aludidos e ainda o próprio raciocínio pareciam revelar-lhe falhas, equívocos ou incoerências [Freitas, 1941, pp. 555-556].

Vale considerar que, naquele momento, não se tinha no país uma estrutura escolar que respondesse pela formação daqueles que produziam e analisavam as estatísticas⁹. A especialização nessa área dava-se quase sempre no ambiente de trabalho e são, freqüentemente, os funcionários dos órgãos públicos, muitos alocados em postos de comando, que, enquanto realizam suas atividades executivas, produzem também saberes acerca das questões relacionadas à sua atuação político-profissional. A definição de alguns dos espaços de atividade intelectual esteve relacionada antes às prerrogativas do Estado, assim como a vinculação dos próprios intelectuais a áreas de saber muitas vezes deveu-se, menos a inclinações de gosto, e, decisivamente, à sua alocação inicial nos quadros burocráticos. A formação acadêmica não tinha ainda diferenciações tais que distribuisse profissionais para áreas específicas e o ingresso na alta burocracia dava-se, quase sempre por indicação política, onde houvesse algum posto vago independentemente da área.

No que se refere à estatística, assim como no campo educacional, houve um processo de especialização que precedeu ao de outros domínios profissionais, em virtude da especificidade dos saberes requeridos para atuação nesses espaços (Miceli, 1979). Algumas das figuras de destaque na burocracia educacional tinham freqüentado o curso Normal ou a Faculdade de Filosofia, que então respondiam pela formação docente. Esse é o caso de Lourenço Filho, que tinha cursado a Escola Nor-

9. Apenas em 1953, foi criado o primeiro curso superior de formação de estatísticos, sob responsabilidade do IBGE, na Escola Brasileira de Estatística – que, em 1954, passa a chamar-se Escola Nacional de Ciências Estatísticas (IBGE, 1953, p. 87).

mal Primária de Pirassununga, onde se titulou professor em 1914, e mais tarde complementado seus estudos na Escola Normal da Praça da República em 1917. No início de sua carreira, em São Paulo, trabalhou em alguns órgãos de imprensa, entre eles em *O Estado de São Paulo* e na *Revista do Brasil*, neste último sob direção de Monteiro Lobato. Em 1925, formou-se bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo. Lourenço Filho, cujos pais eram imigrantes, não contava com o capital de prestígio próprio das famílias tradicionais brasileiras que, mesmo em decadência, tinham favores políticos a reaver e assim asseguravam a seus filhos postos importantes na burocracia pública. Diferentemente de muitas das figuras de destaque nos quadros administrativos em seu tempo, Lourenço Filho valeu-se de sua especialização na área educacional – incomum àquela época –, proveniente em parte de sua formação escolar, para conquistar posições de relevo entre a elite profissional que decidia os rumos da educação brasileira. Começou sua carreira como professor de grupo escolar no interior, mas não tardou a ocupar, já na capital, a cadeira de psicologia na Escola Normal. Em 1922, foi convidado para dirigir a Instrução Pública no Ceará, onde conduziu a reforma do ensino primário. Foi, em seguida, diretor da Instrução Pública em São Paulo, chefe de gabinete de Francisco Campos no Ministério de Educação e Saúde, diretor e professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a convite de Anísio Teixeira, e, posteriormente, da Faculdade Nacional de Filosofia e da Universidade do Brasil. Esteve à frente da Diretoria Nacional de Educação quando, então, coordenou a criação e organização do INEP, sendo seu primeiro diretor. No que se refere à produção e análise das estatísticas de educação, área na qual atuou ativamente e sobre a qual tinha muitos conhecimentos, é possível supor que tenham sido as atividades de administração pública por ele desempenhadas que impulsionaram a busca de saberes técnicos específicos a esse respeito.

De fato, o mais comum era que os indivíduos aprendessem a desenvolver as atividades sob sua responsabilidade no âmbito da atuação prática. Miceli identifica “a abertura de cargos especializados – técnicos de educação, de organização, assistentes e ajudantes técnicos etc. – que são preenchidos pelos detentores de uma competência estrita em cam-

pos do conhecimento que a essa altura não dispunham de um mercado de trabalho próprio” (idem, p. 157). Esse foi o caso do percurso profissional de Teixeira de Freitas, assim como de vários “economistas, estatísticos, geólogos, cientistas sociais, educadores que, muitas vezes, ingressam nos escalões inferiores do setor público mas que de algum modo fazem valer sua presença e ascendem na hierarquia graças à raridade de suas qualificações” (idem, *ibidem*). Teixeira de Freitas ocupou cargos de grande importância na burocracia oficial e desenvolveu trabalhos estatísticos considerados relevantes em seu tempo. Conduziu a Diretoria de Informação, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde. Participou ativamente também da criação do IBGE, do qual foi o primeiro secretário-geral, tendo permanecido no cargo até 1948. Em artigo em sua homenagem publicado na *Revista Brasileira de Estatística*, por ocasião de seu falecimento em 1956, afirma-se que “coube-lhe conceber, planejar e consolidar a atual organização estatística brasileira, imprimindo-lhe não somente as marcas de seu espírito como a capacidade de realização que impôs ao respeito da opinião pública nacional e firmou-a no conceito das entidades internacionais” (IBGE, 1956, p. 50). Em que pese o caráter marcadamente laudatório próprio de artigos dessa natureza, é certo que Teixeira de Freitas teve participação política relevante na estruturação das estatísticas brasileiras. Sua carreira desenvolveu-se toda no âmbito estatal, onde teve lugar sua formação estatística. Formado bacharel em direito, em 1908, pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, ingressou na Diretoria Geral de Estatística do Ministério da Viação como funcionário concursado. Nesse órgão, começou a desenvolver trabalhos e estudos acerca dos dados numéricos e, em 1920, reconhecido por seu desempenho nessa área, foi convidado por Bulhões Carvalho para ser delegado geral do recenseamento em Minas Gerais. Concluídos os trabalhos censitários, o próprio governo mineiro convidou-o a elaborar e conduzir a atividade de estruturação da estatística estadual. Em 1930, após a mudança política pela qual passou o Brasil, foi então convidado pelo Governo Vargas a participar da organização do Ministério da Educação e do IBGE.

Assim, tanto Lourenço Filho quanto Teixeira de Freitas já tinham, àquela altura, afirmado sua competência no que se refere à produção e

análise das estatísticas. Daí decorrem os reiterados elogios e o cuidado com que as críticas mútuas são expressas. No entanto, Teixeira de Freitas, por ter sido quem apresentou a tese, depois debatida por Lourenço Filho, estava claramente em posição de defesa. Cabia a ele sustentar suas afirmações e é isso que faz longamente no artigo em que expressa os esclarecimentos em vista dos comentários de Lourenço Filho. Cabe, de fato, destacar o tamanho de tal artigo, extremamente extenso (são 90 páginas, sendo que a primeira tese tinha 30 páginas, sua versão reformulada, 25, e comentários de Lourenço Filho, 13), que traz muito mais informação em cada item do que os estudos que deram início à discussão. Outro aspecto de interesse é que Teixeira de Freitas inicia sua resposta a Lourenço Filho citando um relatório de 1886, apresentado pela Seção Estatística da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, no qual se afirmava que o número de escolas era então suficiente, sendo necessário empregarem-se esforços para que estas fossem melhor aproveitadas. Recorre, assim, o autor, a conclusões – que são semelhantes às suas – apontadas por um antigo “comentador dos números”, querendo sugerir que, por sua antiguidade, seriam estas mais argutas. Outra estratégia discursiva, que pretende reforçar a legitimidade das conclusões às quais seu estudo conduz, está na opção de “imprimir forma expositiva muito singela à nossa argumentação, evitando as demonstrações algébricas, de maneira que as nossas razões possam ser apreendidas, em seus diferentes aspectos, mesmo pelos que não possuem especialização estatística ou matemática, desde que atentos e possuidores de alguma cultura geral” (Freitas, 1941, p.556). Em outra passagem, o autor afirma ainda:

A exposição que acabamos de fazer foi talvez excessivamente minuciosa, para justificar os padrões que adotamos para a normalidade desejável da escola brasileira. Mas não a destinamos apenas ao professor Lourenço Filho, que é um mestre no assunto e conhece tudo isto muito melhor do que nós. Temos em vista a conveniente vulgarização dos fundamentos do nosso trabalho, afim de que os esclarecimentos que estamos prestando possam ser bem apreendidos até pelos espíritos menos afeitos às investigações como esta que tentamos [idem, p. 570].

Ora, afirmar que as explicações seriam apresentadas de maneira simples tinha vantagens evidentes. Primeiramente, é preciso considerar que eram poucos aqueles cuja especialização permitia compreender demonstrações estatísticas complexas e, para que sua argumentação pudesse contar com a necessária adesão dos agentes dominantes no campo burocrático – mas também, em alguma medida, no campo do poder –, era necessário tornar a explicação acessível aos não-especialistas. Teixeira de Freitas pretendia responder à arguição de um profissional reconhecidamente competente para o debate, mas era fundamental que outras pessoas de relevo no campo burocrático ficassem convencidas da pertinência de sua tomada de posição, sob pena de perder a prerrogativa de autoridade no assunto e de ver enfraquecida sua própria posição no campo. Além disso, afirmando a intenção de tornar a explicação acessível a quem não fosse especialista na questão, era possível elaborar seu discurso a partir de raciocínios bem óbvios àqueles que trabalhavam com estatísticas – mas fundamentais para a compreensão das idéias defendidas –, sem correr o risco de ofender o debatedor, ou seja, sem que ficasse a impressão de que ele estava pondo em dúvida sua capacidade de entender aspectos básicos do assunto.

O debate em torno dos números

Para Teixeira de Freitas, as diferentes interpretações das estatísticas de educação – a dele e a de Lourenço Filho¹⁰ – seriam decorrentes do ângulo diverso utilizado por cada um dos debatedores para apreciação dos números: “Íamos dizer: o professor Lourenço Filho não tem razão neste ponto. Todavia, o professor Lourenço Filho tem sempre alguma razão. Bem pensadas as cousas, êle tem até toda a razão... sob o ponto

10. Excede os objetivos propostos neste artigo a análise aprofundada das idéias de Lourenço Filho sobre educação. A proposta aqui é de apenas acompanhar os argumentos mobilizados por esse eminente educador, cuja obra e pensamento são bastante conhecidos na área educacional, na contestação da interpretação dada aos números por Teixeira de Freitas.

de vista em que se colocou, mas que não é o da nossa comunicação. O que faz com que, sem embargo, os nossos números continuem tendo, êles também, toda a razão” (Freitas, 1941, pp. 581-582).

O que aparece no trecho indicado é, portanto, a possibilidade de que diferentes pontos de vista resultem no estabelecimento de compreensões distintas acerca dos mesmos números. Pensar as condições de produção dos discursos sobre as estatísticas de educação remete à análise das lutas travadas em torno da interpretação legítima do mundo social. A esse respeito, Roger Chartier ressalta, por meio do conceito de representação, que os discursos instauram a realidade e, desse modo, pode-se considerar que o “real”, que as estatísticas pretendem explicitar, encontra-se menos nos dados numéricos, aos quais freqüentemente se atribui objetividade inequívoca, mas principalmente nos discursos concorrentes construídos em torno das cifras. Para esse autor, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (Chartier, 1991, p. 17). O que está em questão aqui é, portanto, o fato de que os números se prestam a compreensões diversas em virtude daquilo que se queira destacar.

Retomando o que já se disse, o estudo de Teixeira de Freitas havia indicado um rendimento baixíssimo da escola brasileira, visto que concluíam, segundo ele, os três primeiros anos da escola elementar, apenas 18,18% das crianças escolarizadas naquele ano. O autor destaca, então, os fenômenos perversos que responderiam por essa situação: a repetência, sobretudo da 1ª série, e a evasão. O autor afirma, então, com base nesses dados, que a escola brasileira vinha sofrendo de uma “inacreditável incapacidade social e pedagógica”, uma vez que não conseguia manter e bem ensinar as crianças que a ela se dirigiam.

Um das significativas divergências entre os referidos autores, de fato, dizia respeito aos índices de repetência. Cabe ressaltar que esse problema ainda não aparecia indicado com a gravidade com que se passou a mencioná-lo na segunda metade do século XX. Há certa “naturalização” dessa ocorrência, assim como também da evasão. Desse modo, se Teixeira de Freitas aponta a evidência de uma acentuada melhoria de

rendimento da 2ª série em relação à 1ª e também da 3ª comparada à 2ª, embora esta última diferença seja mais fraca, não deixa de ressaltar que “essa melhoria, no entanto – cumpre assinalar –, não deve ser interpretada como elevação rápida do nível mental do discipulado, nem como eficiência maior do ensino nas séries superiores. É óbvio que ela decorre da progressiva seletividade com que se constituem as séries ulteriores à primeira, em virtude do próprio êxodo verificado, que vai *naturalmente* eliminando do corpo discente os menos aptos ou menos aplicados” (Freitas, 1940a, p. 504, grifo meu). Decorre dessa afirmação, a incoerência, apontada por Lourenço Filho, em utilizar-se, no estudo estatístico apresentado, um índice de evasão igual para cada uma das diferentes séries da escola primária, bem como a opção em desconsiderar a ocorrência de repetição da mesma série por mais de uma vez. Lourenço Filho critica, por não ser o que se observava de fato, o “critério adotado, que foi o de computar a repetência por uma só vez no 1º ano, por duas no 2º, e por três no 3º” (Lourenço Filho, 1941, p. 543). De acordo com esse autor, o que se percebe é que “as mais elevadas taxas de repetência simples, ou de sua incidência múltipla, apresentam-se justamente nas primeiras séries ou graus do curso. E estas, como é óbvio, contêm os maiores efetivos” (idem, *ibidem*) e completa afirmando que “como se pode ver em publicações oficiais, a repetência por três, quatro e até cinco vêzes, no 1º ano escolar, existe mesmo nos sistemas escolares das cidades, como o Distrito Federal” (idem, *ibidem*).

Na resposta que dá a essa crítica, Teixeira de Freitas afirma, embora muito polidamente, que Lourenço Filho teria observado mal a tabela apresentada no estudo:

Mas releia o nosso caro professor Lourenço Filho, a tabela em causa, reparando no sentido das abreviaturas. E então verá que não se encontra na tabela o que supôs, senão exatamente “a abstração do caso particular da repetência múltipla *da mesma série*”. Vejamos, por exemplo, o movimento da 3ª série em 1936. As três parcelas que lá se encontram aludem, certo, a *repetentes*; mas não são repetentes da série (a 3ª) mais de uma vez, e sim *novos ou repetentes da 3ª série pela primeira vez*, mas que foram anteriormente repetentes – de uma, de outra ou de ambas as séries precedentes (a 1ª e a 2ª),

nunca, entretanto, mais de uma vez em cada uma delas – talqualmente o pressuposto estabelecido [Freitas, 1941, p. 572, grifos do original].

Esclarecido que o que parecia se referir a repetições múltiplas da mesma série não o era, caberia ainda questionar por que o autor desconsiderou esse fenômeno em sua análise. Segundo ele, como não há estudos nem dados que correspondam a todo o país no que se refere à ocorrência de repetências múltiplas, optou-se por utilizar um recurso técnico, qual seja, fazer uma substituição, com erro desprezível, considerando-se todos os repetentes como simples. Teixeira de Freitas argumenta que “estatisticamente, nos é lícito considerar tais efetivos senão equivalentes do modo rigoroso, ao menos tão minimamente discrepantes que se possam na prática considerar iguais” (idem, p. 578). Para proceder desse modo, o autor alega que, para o objetivo do estudo, que era saber o momento em que, cada geração teria se desligado da escola, esse artifício seria satisfatório. No intuito de reforçar a credibilidade de sua explicação, o autor ressalta a relatividade das medidas:

As medidas astronômicas desprezam frações de milhar de quilômetros cúbicos ou de anos-luz. Medindo uma peça de tecido, não se levam em conta frações de centímetro. Mas em trabalhos de relojoaria, um décimo de milímetro tem significação. Em consequência, há-de considerar-se sempre a justa relatividade das cousas. E dentro dessa relatividade, o método que adotamos não oferece senão um êrro despiciendo [idem, p. 580].

O que se depreende dessa explicação é que Teixeira de Freitas considerava que a repetência múltipla não tinha tanta significação que fosse preciso considerá-la. Vale lembrar que as conclusões, que esse autor tira de seu estudo estatístico, apontam primordialmente para o problema da evasão. Logo, o que ele quer ressaltar é que as crianças saem da escola antes de completar a escolaridade, por ele considerada, o mínimo admissível para aquele período. Nesse sentido, é razoável que ele dê pouca importância à multirrepetência, visto que, seguindo o seu raciocínio, é de convir que, em vez de se manterem na escola refazendo a mesma série várias vezes, a maior parte das crianças, consideradas re-

provadas pela escola, com maior ou menor resistência, dela acabava retirando-se sem concluir o curso.

Outra das objeções, feita por Lourenço Filho à análise apresentada por Teixeira de Freitas, refere-se ao fato de que, na sua opinião, seria preciso considerar que os dados, que aparecem indicados como reprovações no 1º ano, nem sempre têm a significação pedagógica de uma reprovação de fato. Isso porque, segundo ele, “na verdade, não temos em nossas escolas uma primeira série a realizar-se, normalmente, em um ano de estudos” (Lourenço Filho, 1941, p. 544). Disso decorre que, em algumas regiões, tenha-se um primeiro ano “atrasado” e outro “adiantado”. Assim, o autor questiona a propriedade das análises, pois se “para os efeitos da estatística, num ou noutro caso, os alunos que passam por essa subseriação, não atingindo logo o 2.º ano, figuram como reprovados”, deve-se considerar que “para os alunos, para os pais, e para o efeito da apreciação do trabalho dos próprios professores, muitas vezes, a passagem dos alunos de um 1º ano A, para um 1º ano B, ou do atrasado para o adiantado; significa promoção” (idem, *ibidem*).

A essa crítica, Teixeira de Freitas rebate afirmando não se tratar efetivamente de uma falha de seu estudo: “Como nos seria agradável reconhecer êrro nosso nesse ponto, elevando assim sensivelmente a expressão numérica do rendimento da escola primária brasileira! Infelizmente não o podemos. Bem a nosso mal grado, não nos é possível negar razão aos números que alinhamos” (Freitas, 1941, pp. 581-582). Teixeira de Freitas ressalta que, do ponto de vista pedagógico, assumido por Lourenço Filho, faz todo sentido considerar que há casos em que a não-aprovação não chega a ser reprovação, como na situação já indicada das “aprovações” de uma classe atrasada para outra adiantada. Porém, como os números serviram ao estudo do rendimento da escola brasileira e, portanto, também de suas deficiências no que se refere ao padrão mínimo admissível de três anos de escolaridade básica, era desejável que dessem a ver “os afastamentos entre o rendimento efetivo da escola e a realização integral daquele curso por toda a geração escolar considerada” (idem, p. 582). Assim, quem não foi aprovado no 1º ano não cumpriu, no tempo padrão, aquela etapa escolar e, se envida novos esforços

para completar aquele nível do currículo, é um “repetente”¹¹. Isso porque “aluno da classe A, B ou C, da classe adiantada ou atrasada, êle repete os esforços de um ano letivo, de aprendizagem escolar, procurando galgar o terço médio do curso. Não há como contá-lo no ativo das promoções à 2ª série” (idem, ibidem). Teixeira de Freitas argumenta, ainda, que – e isso corresponde a uma dura crítica à organização do ensino – se está estabelecido que um ano é o tempo adequado para que se cumpra cada etapa do currículo, então só se podem considerar as repetências como exceções e, então, pergunta: “Será, todavia, que, diante das considerações do professor Lourenço Filho, se deva concluir que está mal organizado o ensino? Será que a atual matéria de um curso de 3 anos é de fato para um curso mais extenso, com a 1ª série, por exemplo, desdobrada em duas ou três?” (idem, ibidem).

Uma outra crítica, formulada por Lourenço Filho ao estudo realizado por Teixeira de Freitas, refere-se ao critério adotado para contabilizarem-se as conclusões de curso. No estudo em questão, foram consideradas evadidas crianças que freqüentaram escolas de programas de um ou dois anos apenas. Lourenço Filho destaca que “de todas as escolas que possuíamos, em 1932, com efeito, 4% davam ensino de um ano, apenas; 18%, davam-no de dois. Mais de um quinto das unidades escolares, portanto, trabalhavam fora do plano que se tomou por assentado, isto é, o de 3 anos” (Lourenço Filho, 1941, p. 545). O debatedor argumenta, então, que “as crianças que nelas tenham concluído o curso não podem ser consideradas como evadidas. Deixaram de freqüentar a escola como um imperativo da organização escolar. E o número de conclusões de curso dêsse tipo, consignados pelo registro estatístico, não é de desprezar-se” (idem, ibidem).

Quanto a essa crítica, Teixeira de Freitas afirma que, embora formalmente se deva considerar conclusão de curso a aprovação no 1º ou 2º anos de escolas que só oferecem essas séries, estatisticamente é preciso fazer uma distinção. Assim, se for levado em conta o “curso consi-

11. Teixeira de Freitas destaca, porém, que seu estudo não contabilizava os “reprovados”, antes estabelecia distinção entre os “aprovados” e os “não-aprovados”.

derado típico no país, e de duração mínima para a obra educacional de que êle carece, não poderíamos considerar as chamadas conclusões de 1 ou 2 anos” (Freitas, 1941, p. 584). Para Teixeira de Freitas, se é verdade que não seria totalmente apropriado chamar de “evadidos” aqueles alunos de regiões em que a escola só oferece 1 ou 2 anos, poder-se-ia inversamente considerar a escola “evadida” de sua função. O autor argumenta que, para os objetivos do estudo, é indiferente o fato de que os alunos não prossigam os estudos porque não tenham onde estudar: “Os números procuram demonstrar a minimidade do rendimento do aparelho brasileiro do ensino primário, a sua quase nulificação no cotejo entre o que faz êsse aparelho e o que deveria fazer” (idem, p. 585).

Já no que se refere ao aspecto metodológico, Lourenço Filho critica a correspondência que se faz entre a geração de 7 anos em 1932 e o conjunto de crianças (na verdade com idades variadas) que, naquele ano, foram matriculadas na 1ª série da escola primária. O problema está no fato de Teixeira de Freitas, em seu estudo estatístico, ora tecer afirmações acerca da capacidade que a escola brasileira vinha mostrando em manter e bem educar os alunos que a ela se apresentaram em 1932, o que expressaria sua *eficiência*, ora estender tais conclusões a toda a geração que tinha 7 anos em 1932 (que não foi de fato estudada), indicando, pela diferença entre os dados de movimento escolar e a quantidade de crianças daquela geração, a *ineficiência* (e não a insuficiência) do ensino para essas crianças. Lourenço Filho alerta que “há, no caso, dois fenômenos bem distintos, e que deverão ser também distintamente expostos: um problema de eficiência, pedagógica e social da escola, representada pela maior ou menor capacidade de reter os alunos, ou de se opor à *evasão*; outro, o da *suficiência* da rede escolar, ou do número de postos do ensino” (idem, p. 542, grifos do original). O autor, então, afirma que o trabalho de Teixeira de Freitas responde pelo primeiro tipo de análise indicado, mas estende, de maneira inadequada, as conclusões ao segundo ponto. Teixeira de Freitas, por sua vez, reconhece que suas conclusões sobre o movimento escolar só poderiam ser estendidas à geração de 7 anos se se admitisse a premissa de que toda essa geração tivesse sido matriculada na 1ª série naquele ano. Afirma, porém, que esse foi um equívoco de compreensão das afirmações que fez, visto que

“o *curriculum vitae* que a *comunicação* expôs não é o das crianças de 7 anos em 1932, mas o da *geração escolar* ou turma daquele ano, na heteróclita composição com que ela de fato se apresentou” (Freitas, 1941, p. 563, grifos do original). Assim, reafirma que as conclusões tiradas do estudo não têm nada a ver com grupos de idade e esclarece que considerar as matrículas novas na 1ª série como correspondente a toda a geração de 7 anos é expressão de uma situação desejável e não uma descrição do real. De qualquer forma, Teixeira de Freitas considera que

os *números absolutos* que a *comunicação* alinha são *resultado* do movimento escolar e não sofrem nenhuma alteração se o leitor quiser compará-los, não com o efetivo dos infantes que deviam ser escolarizados como *novos* na 1ª série de 1932, isto é, 1.292.033, e sim com as 823.159 crianças efetivamente escolarizadas como tal no mesmo ano. Destarte, mudado o termo de referência, só os números relativos se alterariam [idem, p. 571, grifos do original].

Ao analisar algumas interpretações sobre dados estatísticos educacionais produzidos na década de 1930 e ao explicitar parte do debate sobre essas interpretações, o que se pretendeu foi contribuir para a compreensão acerca da maneira como se organizaram e se articularam os discursos educacionais no Brasil. O movimento discursivo aqui examinado é exemplar do processo pelo qual se buscou, na primeira metade do século XX, afirmar a legitimidade das estatísticas e assegurar seu papel de orientação das decisões tomadas na esfera política. Como se evidenciou, as divergências, no caso examinado, não decorrem de uma manipulação indevida dos dados (inclusive porque as cifras não são o foco dos questionamentos). A disputa está antes na análise desses dados, na forma de discursos que, pela combinação que fazem dos números na argumentação que apresentam, pela exclusão de valores considerados irrelevantes em um dado momento, pelo confronto com informações qualitativas sobre a mesma questão, entre outros recursos, objetivam consolidar uma determinada maneira de entender a situação “descrita” pelas cifras – maneira esta que se afirma como a mais adequada através de uma luta de representação. O estudo aqui empreendido

quis, portanto, colocar em destaque que a compreensão das informações quantitativas não decorre objetiva e exclusivamente de estatísticas exatas e corretamente produzidas, mas é, sobretudo, objeto de disputas que se pode acompanhar pelo estudo dos discursos sobre essas estatísticas.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1980, p. 89-94.

_____. Espírito de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996, p. 91-135.

_____. A força da representação. In: _____. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998, p. 107-116.

_____. Sobre o poder simbólico. In: _____. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 7-16.

CANDEIAS, António. *A transição de sociedades baseadas num modo de cultura oral para um modo de cultura escrita nos séculos XIX e XX: o caso português no contexto europeu*. São Paulo: s.ed., 1999 (mimeo).

_____. (org.). *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América nos séculos XIX e XX*. Estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza. Lisboa: Educa, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A república, a escola e os perigos do alfabeto. In: _____. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p.143-164.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, n. 5, p. 173-191, 1991.

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

FREITAS, M. A. Teixeira de. Dispersão demográfica e escolaridade. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 497-527, jul./set. 1940a.

_____. A evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 697-722, out./dez. 1940b.

_____. Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 553-642, jul./set. 1941.

IBGE. (M. A. Teixeira de Freitas) [Seção Vultos da Estatística Brasileira]. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 50, jan./mar. 1956.

LOURENÇO FILHO. A evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 539-552, jul./set. 1941.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SOARES, José Carlos de Macedo. Palavras de apresentação. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 3-6, jan./mar. 1940.

Endereço para correspondência:

Natália Gil

Rua Frei Caneca 461, apto 52

São Paulo-SP – CEP 01307-001

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

Recebido em: 14 mar. 2006

Aprovado em: 10 jun. 2006