

História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19

Luciano Mendes de
Faria Filho
Fernanda Mendes
Resende

Palavras-chave: história da
educação; estatística escolar;
escolarização; século 19.



Apresenta alguns resultados de uma investigação que tem como objeto o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19, na qual fez-se necessário discutir a questão das estatísticas escolares, analisando o processo de produção e a apresentação das mesmas.

Inicialmente, faz-se uma reflexão acerca da importância da pesquisa em história da educação incorporar as estatísticas escolares com um de seus objetos e, a seguir, são apresentados e analisados os dados referentes ao processo de escolarização na Província de Minas Gerais no século 19.

Introdução

Uma das facetas menos pesquisadas e, por isso, menos conhecidas da história da educação brasileira refere-se à problemática das estatísticas escolares. 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 Brasil,¹ ao recuar algumas dezenas de anos, ou mesmo, como é o nosso caso, um século, deparamo-nos com lacunas ainda maiores.

No entanto, somente nos deparamos com os problemas acima enfocados quando nos dispomos a trabalhar com os dados estatísticos, com os números. Infelizmente, poucos, muito poucos pesquisadores da

história da educação brasileira, como pudemos constatar, têm sido instigados a enfrentar os desafios postos neste campo. A primeira conseqüência 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 demonstra vários autores, os objetos e as abordagens presentes numa história de clara filiação filosófica ou, até mesmo, sociológica prescindiam de suportes estatísticos para a 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 aos processos de mudança pelo qual vem passando a história da educação na Espanha, Guereña e Viñao Frago (1996, p. 9) afirmam que

La Historia de la Educación no podía permanecer ajena a la utilización de métodos cuantitativos, y en particular a la reconstrucción y tratamiento de series estadísticas, para tratar de superar la vieja historia pedagógica. Este recurso a las fuentes estadísticas implicaba un análisis crítico de las mismas, una historia de la estadística 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 as quantitativas, agora consideradas como próprias da "velha história".



¹ 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 provocadas pela inconsistência dos dados" (Brandão, Baeta, Rocha, 1985, p. 23).

Finalmente, relacionado com os dois aspectos anteriores, parece-nos bastante claro que os objetos de pesquisa 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, nos mostra, de imediato, o complexo significado de incluir a estatística da educação como um objeto importante em si mesmo e, por outro lado, é imprescindível para a compreensão de várias facetas da história da educação brasileira. No entanto, não é dessa complexidade que vamos tratar neste artigo.

Numa investigação que tem como objeto o *processo de escolarização em Minas Gerais no século 19*,² foi-nos necessário "enfrentar" a questão das estatísticas escolares do período. Com efeito, é impossível estudar o processo de escolarização sem o trabalho sistemático com os números e com as estatísticas escolares. Isto requer, "em primeiro lugar, a reconstrução da rede ou mapa escolar e a determinação das taxas de escolarização" (Guereña, Viñao Frago, 1996, p. 9). Este texto traz alguns dos resultados do esforço empreendido. Como o leitor verá, menos do que resultados conclusivos, apontamos para inúmeras dificuldades e problemas enfrentados no decorrer da investigação e no tratamento dos próprios dados.

Processo de escolarização e estatísticas escolares

Pode-se fazer tudo com as estatísticas,
exceto jurar sobre elas.
Nicolau Sevcenko

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 neo-pitagóricos 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, p. 105).

Aqui, podemos lembrar Jean-Louis Besson (1995, p. 18-19), 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. Jacques Revel, em seu *A invenção da sociedade* (1989), 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 13 e 19. Também M. Foucault, ao tratar do tema da *governamentalidade*, sublinha a importância do conhecimento estatístico para a "teoria da arte de governar". Afirmava ele que, em primeiro lugar,

... a teoria da arte de governar esteve ligada desde o século 16 ao desenvolvimento do aparelho administrativo da monarquia territorial: aparecimento dos aparelhos de governo; em segundo lugar, esteve ligada a um conjunto de análises e de saberes que se desenvolveram a partir do final do século 16 e que adquiriam toda sua importância no século 17: essencialmente o conhecimento do Estado, em seus diversos elementos, dimensões e nos fatores de sua força, aquilo que foi chamado de estatística, isto é, ciência do Estado (Foucault, 1986, p. 285).

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

² Trata-se do Projeto Integrado de Pesquisa "Invenção da modernidade e escolarização do social: história cultural da escola e do alfabetismo em Minas Gerais – 1830-1940", o qual conta com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

quais elas têm servido: *gerir, reformar, delimitar e comparar*. Referindo-se à produção das estatísticas educacionais na França, Françoise Huguet e Antoine Prost (1987, p. 103) vão afirmar:

Il n'est pas de statistique innocente: les façons de compter son des façons de représenter de réel et donc de le construire. Aussi sont-elles localisées et datées: historiques. En même temps qu'elles décrivent une situation objective, elles témoignent des intentions, des partis pris de ceux qui les ont élaborées. La statistique de l'enseignement élémentaire donne ainsi à lire tout à la fois l'histoire de cette institution et celle des représentations qu'en privilégiaient ses responsables. D'où aussi ses silences. L'administration compte avec soin les élèves, les écoles et les maîtres, mais non les inspecteurs primaires ou les employés des inspections académiques. D'une certaine manière, les lacunes d'une statistique en sont la signature.

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.

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 (Desrosière, 1995, p. 169).

No mundo moderno, a produção e a 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.

El conocimiento estadístico, como instrumento de una política eficaz, está directamente asociado con el poder de Estado, a la vez la capacidad técnica de sus diversos organismos para elaborar e interpretar, y la voluntad política de vencer las diversas resistencias. La evolución de

las estadísticas y su grado de fiabilidad dependen así estrechamente de la organización administrativa estatal, en particular educativa. La naturaleza de la rúbricas propuestas, el campo mismo de la encuesta, los procedimientos de recolección de datos locales, se modifican progresivamente. Resulta pues necesario indagar las condiciones de producción y publicación de las estadísticas, su proceso (a menudo largo e incluso) de formación y fabricación, en todos sus eslabones, para poder apreciar su realización y eventual fiabilidad, determinando entonces las posibilidades de utilización del producto elaborado (Guereña, 1994, p. 53).

No Brasil, foi no século 19 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 Horta Duarte (1995, p. 54),

Ao longo do século, a valorização da importância e utilidade dos saberes estatísticos reafirmou-se. Segundo a *Enciclopédia popular* qualquer povo culto reconhecia "a indeclinável necessidade da estatística" e o aperfeiçoamento desta como um parâmetro infalível para medir o grau de civilização dos países. "Luz brilhante que esclarece o futuro", a estatística fornecia as coordenadas para a implantação de medidas cientificamente deduzidas, que transformariam o Brasil. Entretanto, essa ciência ainda não havia aqui alcançado o bom nível, mostrando-se "deficiente e imperfeitíssima".

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 primeiro, 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. Esta crítica aparece já na primeira página do parecer por meio de uma referência ao Relatório do Inspetor-Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de 1878, quando esse afirmava que

"de leituras feitas e de notícias dos trabalhos pedagógicos na exposição de Filadélfia, está me parecendo que as narrações do nosso comissário não terão de deixar-nos pesarosos pelo estado de nossa instrução primária" (Barbosa, 1947, p. 7).

Ao longo do texto, Rui critica esse "otimismo", fazendo ver que uma de suas estratégias era a manipulação das estatísticas oficiais, o que acaba por adquirir uma clara conotação política. Relacionando, por exemplo, o crescimento da matrícula com o crescimento da população, Rui chega à conclusão que será preciso esperar nada menos que 799 anos para que toda a população (livre) em idade escolar possa estar matriculada.

Para qualificar de prometedora essa evolução desanimadoramente vagarosa, que deixa entrever para daqui a oito séculos um estado de que várias nações se avizinham com uma velocidade progressiva, é necessário olhar a estatística por um só aspecto, a ler os algarismos, sem compreender as suas relações (Barbosa, 1947, p. 17).

Após defender a relatividade dos números e afirmar que "próprios para humilhar o amor próprio à metrópole brasileira são esses algarismos...", Rui avança para o desnudamento de um dos procedimentos que estão no cerne da fragilidade dos argumentos e, por que não, das estatísticas apresentadas pelo Estado brasileiro. Afirmava ele:

Mui intencionalmente evitamos, até aqui, uma expressão técnica nesses assuntos, referindo-nos sempre à matrícula ou inscrição escolar, abstendo-nos sistematicamente de falar em frequência. Entretanto, o que nós denominamos inscrição, ou matrícula, para sermos fiéis à realidade, é o que nossos documentos oficiais intitulam de frequência, confundindo vocábulos diferenciados por significações absolutamente distintas; abuso indesculpável e da mais série gravidade, nestas questões, cujo resultado é trazer enleado o público num engano acerca de noções fundamentais. Todas as estatísticas brasileiras organizadas oficialmente o que de fato consignam, é o número dos alunos alistados na escola, e não o dos que efetivamente a povoam. É fácil conceber que entre essas duas ordens de algarismos necessariamente medeia uma distância imensa (...)

é graças a esse defeito radical das nossas estatísticas educativa, que se tem nutrido no país uma ilusão de péssimos resultados neste ramo do serviço nacional (Barbosa, 1947, p. 31).

Por outro lado, é preciso considerar que o propósito de Rui é também o de demonstrar, ou, mais que isso, "dar maior relevo" à inferioridade brasileira em relação às outras nações. Não se pode esquecer que este é o primeiro capítulo de uma proposta de "Reforma do Ensino Primário". Era preciso, portanto, convencer os outros parlamentares da necessidade de *reformular*. Assim, apesar da crítica dirigida aos números apresentados pelo poder público, Rui não deixa de os utilizar para dar *visibilidade* aos problemas educacionais brasileiros que, segundo seu ponto de vista, colocam-se como sérios impeditivos ao progresso da nação.

Rui demonstrava ter consciência da fragilidade dos dados com os quais trabalhava e das possíveis críticas que poderia sofrer. Por isso se precavia 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, p. 15; grifos nossos).

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 incute profundamente no espírito do povo o sentimento das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis (Barbosa, 1947, p. 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 irá 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.

O processo de escolarização em Minas Gerais no século 19: o que dizem (e ocultam) os números?

Em Minas Gerais, como em boa parte do País, uma das questões mais candentes da história do processo de escolarização refere-se à compreensão da dinâmica de crescimento das cadeiras de instrução pública. Se para alguns temas de pesquisa no século 19, podemos encontrar nos arquivos e bibliotecas um número razoável de fontes, este não é o caso, porém, de dados estatísticos necessários ao estudo do processo de escolarização deste período.

Optamos pelos relatórios dos presidentes de Província, descritos abaixo, pelas seguintes razões: em primeiro lugar, porque neles sabíamos que iríamos encontrar dados razoavelmente organizados sobre a instrução pública; em segundo lugar, pela relativa homogeneidade dos dados apresentados ao longo do período; e, por último, por ser o relatório o momento e o meio de dar visibilidade aos números da instrução, parecendo-nos, portanto, fundamental para entender as formas de utilização e as vontades políticas relacionadas com os dados estatísticos.

Do que se tratam, então, tais documentos? São 69 relatórios no total, divididos da seguinte forma: seis relatórios do Conselho

Geral da Província; 24 falas dirigidas à Assembléia Legislativa Provincial; 19 relatórios de transmissão de administração; três relatórios do Governo Mineiro; dois relatórios do estado da instrução pública na Província; 10 relatórios da Assembléia Legislativa Provincial e dois relatórios da Inspectoria de Instrução Pública.

Basicamente, os presidentes apresentavam estes relatórios por dois motivos: quando precisavam fazer uma espécie de "prestação de contas" à Assembléia Legislativa Provincial, em circunstâncias especiais, como, por exemplo, quando deixavam a Presidência, ou em virtude da reunião anual de abertura da Assembléia. Os relatórios do "estado da instrução pública", em menor número, são relatórios dos chamados diretores-gerais de Instrução Pública, pessoas que tinham por dever fiscalizar este ramo do governo na Província, os quais eram enviados aos presidentes da Província. Muitos relatórios de presidente continham os relatórios dos diretores de Instrução (e de outros diretores) anexados ao final.

O número de páginas dos relatórios varia muito de acordo com seu objetivo, com a época, e, especialmente, com o tempo em que o presidente esteve no cargo. Por exemplo, um presidente que ocupasse o cargo por mais tempo, tendia a apresentar um relatório maior, mais denso, com mais conteúdo e menos preso a detalhes. O que ficasse no cargo menos tempo tendia a apresentar um relatório mais detalhista, preso a questões específicas. Alguns, por exemplo, contam o caso completo de cada prisão e/ou crime realizados no período de vigência de seu mandato. Isto nos leva a pensar que, pelo menos por motivos de aparência, o relatório deveria ter um certo número de páginas.

Os relatórios são basicamente estruturados da seguinte maneira: uma introdução, onde o presidente cumprimenta a Assembléia, fala das dificuldades de governar a Província e exalta a Família Real, além de, geralmente, dar notícias sobre a saúde da mesma; e um desenvolvimento, que estrutura os ramos do serviço público basicamente nos seguintes aspectos: Administração da Fazenda, Administração da Justiça, Cadeias, Empresas, Engenharia, Estradas, Força Pública, Iluminação Pública, Instrução Pública, Jardim Botânico, Legislação Provincial, Limites de Terras,

Obras Públicas, Pontes, Secretaria da Presidência, Segurança Individual, Tipografia Provincial, Tranqüilidade Pública.³

Pudemos observar que, dentro destes subtítulos, alguns tinham uma importância maior, aparecendo com mais frequência e ocupando maior número de páginas, como, por exemplo, Estradas e Pontes, Instrução Pública, Administração da Fazenda. Estes relatórios são uma fonte muito interessante, que dá margem a muitas, muitas pesquisas.

Na pesquisa ficamos atentos a tudo o que dizia respeito à Instrução Pública nos relatórios. Um de nossos objetivos era conseguir produzir uma tabela que nos indicasse a evolução do processo de escolarização ao longo do período estudado. Tais dados são apresentados na Tabela 1. Apenas os dados do ano de 1889 foram conseguidos em um número especial da *Revista do Ensino*, de 1927, dedicada às comemorações do Centenário da Lei da Instrução Pública de 1827.

Tabela 1 – Número de cadeiras providas, matrícula e frequência em Minas Gerais (1826-1889)

Anos	Número de cadeiras providas	Matriculados			Frequentes				
		Meninos	Meninas	Total	Média Alunos/Cadeiras	Meninos	Meninas	Total	Média Alunos/Cadeiras
1826	62			1.500	24.1				
1830	75			2.130	28.4				
1831		2.714	138	2.852					
1833	130							3.256	25.0
1838	116								
1839	134			8.000	59.7	5.918	589	6.507	48.5
1840	141			8.000	56.7	5.844	650	6.494	46.0
1841	171			9.000	52.6	6.468	605	7.073	41.3
1844	146					5.234	576	5.810	39.7
1845	130					4.691	569	5.260	40.4
1846								5.953	
1847	82					3.927	687	4.614	56.2
1848	113			6.000	53.0	4.540	781	5.321	47.0
1849	153					4.527	996	5.523	36.0
1850						6.284	799	7.083	
1852	159					6.869	673	7.542	47.4
1854	203					10.706	1.095	11.801	58.1
1856	215	9.386	1.331	10.717	49.8				
1857	220	10.769	292	12.861	58.4			10.417	47.3
1858	247			21.226	85.9			18.099	73.2
1859	245			16.017	65.3			12.235	49.9
1861	268			11.926	44.5				
1862	283	1.668	2.250	12.918	45.6	5.835	1.248	7.083	25.0
1863	356	1.561	3.098	13.659	38.2	6.626	1.138	7.764	21.7
1864	340	11.515	1.747	13.262	39.0	8.102	1.411	9.513	27.9
1868	296			14.083	47.5			8.648	29.2
1869	314			13.428	42.7			6.778	21.5
1870	344			14.667	42.6			8.365	24.3
1871	279			15.620	56.0			9.615	34.4
1872	327			18.450	56.4			10.008	30.6
1873	503			21.182	42.1			11.475	22.8
1874	484			20.706	42.7			11.330	23.5
1875	517			23.319	45.1			12.793	24.7
1876	516			27.104	52.5			13.400	25.9
1877	620			26.074	42.1			14.500	23.3
1878	743	17.912	7.170	25.082	33.7	9.440	4.155	13.595	18.3
1879	756			32.297	42.7			18.331	24.2
1880	791	23.714	9.518	33.232	42.0	11.929	5.488	17.417	23.3
1881	816			35.580	43.6			20.074	24.6
1882	984			39.755	40.4			24.700	25.1
1883	930			41.180	44.2			24.087	25.9
1884	941	26.536	11.287	37.823	40.2	14.212	2.044	16.256	17.2
1885	993	26.611	12.411	39.022	39.0	14.649	7.274	21.923	21.9
1886	1.080								
1889		28.418	15.168	43.586					

³ Estes são os subtítulos que aparecem com mais frequência.

Fonte: Relatórios dos presidentes de Província e Mourão (1959).

À primeira vista, podemos perceber que há falta de muitos dados, especialmente no que se refere ao número de meninos e meninas, ficando, portanto, alguns "buracos" na tabela. Isto sem dúvida compromete em muito uma análise mais apurada do processo de escolarização na província mineira. No entanto, este não é o principal comprometimento. Mesmo os números aí colocados são bastante "suspeitos". A baixíssima confiabilidade dos dados é, ao que nos parece, o maior comprometimento. Dados "redondos" como os 8.000 e 9.000 relativos à matrícula nos anos de 1839 a 1841, e os 6.000 relativos à 1848 são um bom exemplo.

Confirma nossa suspeita a forma como os presidentes de Província ou seus diretores de Instrução afirmam terem sido, os mesmos, produzidos. No relatório de 1839, o presidente Bernardo Jacintho da Veiga afirmava o seguinte, após informar alguns dados:

... e todas tem sido habitualmente frequentadas por 5:918 alumnos, e 589 alumnas; sendo porem muito maior o numero dos matriculados, que se póde *seguramente* calcular em 8:000, à vista dos mappas enviados ao Governo (grifos nossos).

Já no de 1841, afirmava o então presidente Sebastião Barreto Ferreira Pinto:

... Dos mappas, e relações nominaes, que os Delegados e Professores costumão enviar a Secretaria da Presidencia extrahio-se o numero dos discipulos, que habitualmente frequentão cada uma destas Escolas, e a totalidade é de 7073, sendo 6:468 meninos e 605 meninas – *Ve-se porem dos mesmos documentos que o numero dos matriculados não é inferior a 9:000*, sendo já reconhecido que a 4ª parte delles pouco mais ou menos deixa de ter a frequencia habitual em 10 dias em cada mez (grifos nossos).

Em se tratando das escolas particulares, cujos dados simplesmente inexistem, a "invenção" adquire contornos ainda mais marcantes. Veja-se este trecho do relatório do vice-diretor geral Antonio José Ribeiro Bhering, em 22 de fevereiro de 1852, sobre as aulas das escolas particulares:

Não tenho dados officiaes, que me instrução sobre o numero das Aulas particulares de Instrução primaria, por que os Delegados não tem podido obter informações

exactas á respeito. Mas pelas informações particulares, que me tem chegado, e pelo conhecimento peculiar de algumas localidades, entendo que o numero das aulas particulares é extraordinario, e por isso mui avultado o numero de alumnos que as frequentão. (...) *Por tanto tenho calculado sem medo de errar*, que pelo menos 6,733 dous terços do numero acima frequentão as aulas particulares. Temos por tanto o numero de todos os meninos de um, e outro sexo, que se applicão ás primeiras letras, em Aulas publicas, e particulares – 16,847, incluidos neste numero os 453, que se applicão aos estudos intermedios (grifos nossos).

Podemos começar a perceber como os números eram produzidos com grande dose de aleatoriedade, ou eram claramente "inventados", mas apresentados como se tivesse certeza quase absoluta de que refletiam a realidade. Aqui se aplica, parece-nos, de forma cabal a afirmativa de Besson (1995) segundo a qual "este é o esquema da observação estatística, que é um processo de produção dos 'fatos'. A cada estágio vemos que a dificuldade provém de que os 'fatos' observados nunca são a 'realidade verdadeira', mas uma certa imagem desta realidade".

No entanto, é preciso observar que essa operação de produção de dados surpreendida por nós e a partir dos relatórios reflete, também, a enorme dificuldade de o Estado ter acesso a processos mais confiáveis de produção dos mesmos. O que observamos é que o processo de produção de dados não confiáveis passava também pelos encarregados, no escalão inferior, pela coleta e organização dos dados sobre a instrução pública, os inspetores. Estes, devido às mais diversas dificuldades (distância da escola, falta de meios de locomoção, estar cuidando de interesses pessoais, dentre outros), tantas vezes reconhecidas pelos gestores da instrução, não inspecionavam as aulas, mandando para a Diretoria de Instrução Pública os números que lhes eram enviados pelos próprios professores.

Percebe-se, portanto, que no centro da produção dos dados não confiáveis está um Estado muito pouco estruturado, o qual não consegue, minimamente, profissionalizar seu corpo de inspetores, fazendo com que seja necessário, quase sempre, tomar como base os dados

produzidos pelos próprios professores. No entanto, os mapas dos professores eram outro fato complicado. Os professores deveriam apresentar ao governo os mapas da matrícula de suas aulas. Só que eles só receberiam os vencimentos (ordenados) se tivessem um número mínimo de alunos, que variava de época para época. Como os inspetores não faziam sempre "visitas-surpresa", os professores (claro!) lançavam nos relatórios um número de alunos freqüentes maior do que a exigência mínima. É só observar o que disse a respeito o presidente Francisco José de Sousa Soares d'Andrea, em 1844:

Como pelas leis mineiras devem ser abolidas as escolas que não tiverem ao menos 24 discipulos, são obrigados os chefes de familia a mandarem seus filhos ás escolas; e tem os mestres gratificações além dos ordenados, segundo o numero dos discipulos que as frequentão: tudo se arranja muito bem. Os pais matriculão os filhos, e não os mandão á escola; e os mestres enchem as suas relações de nomes de individuos que existem sim, mas que nunca lhes entrão em casa, e poem-lhes os dias de frequencia que bem lhes parece. Estes mappas vão ás mãos dos delegados, que, em não sendo activos e capazes de surprenderem uma

ou outra escola para lhes compararem o numero de discipulos dos mappas com os que effectivamente encontrarem, tem de se guiar por informações, e quando outras rasões não tenham, só por não perderem o pobre do mestre de escola, que é pai de familia, dão os mappas por exactos, o governo manda pagar, e a lei fica illudida.

Portanto, o "drible" que os professores davam na lei não passava despercebido ao governo, apenas ele não encontrava um meio eficaz de controlá-los. Era também, de certa forma, necessário que se acreditasse nos relatórios e mapas dos professores, já que os presidentes tinham que dar conta dos números da instrução. Apresentá-los era, também, uma forma de estar apresentando seu próprio desempenho como presidente e uma justificativa para o significativo investimento financeiro que era feito na instrução pública. Este entrelaçamento aparece, e pode ser observado, por exemplo, no relatório do presidente Olegario Herculano d'Aquino e Castro, em 13 de abril de 1885:

Com uma população superior a 2:500,000 habitantes, verifica-se que a frequencia escolar na provincia não ascende a 25.000 alumnos.

Há 1.477 escolas para ambos os sexos; achão-se providas 972 cadeiras, sendo do 1º. grao 712 e do 2º. 260; com o serviço da instrucção gasta a provincia 1,026:523\$333, quasi um terço de suas crescidas rendas, e, entretanto, não satisfazem os resultados colhidos.

Mesmo assim, o investimento financeiro era considerável. Portanto, às vésperas da Proclamação da República, a Província de Minas Gerais, uma das mais significativas no Império, apresentava um número de alunos inferior a 1% em relação a seu número total de habitantes.

Segundo os anexos do relatório do Inspetor da "Meza das Rendas", Affonso Celso d'Assiz Figueiredo, ao vice-presidente da Província, coronel Joaquim Camillo Teixeira da Motta, em 16 de julho de 1862, o maior gasto da maioria dos municípios do sul e do norte da Província entre 1850 e 1860 foi com a instrução pública. Para citar apenas dois exemplos, a receita da cidade de Três Pontas atingiu um total de 18:465\$928, sendo que apenas com a Instrução Pública foram gastos 12:816\$412, ou seja, 69,4% do total.



O segundo maior gasto desta cidade foi com a cadeia pública, 3:061\$306. A receita da cidade de Conceição atingiu um total de 57:102\$590, sendo que com a Instrução foram gastos 44:615\$610 (78,13% do total). O segundo maior gasto foi com a Matriz da cidade, 4:000\$000.⁴

Em termos mais específicos, queremos chamar a atenção para os três elementos centrais da tabela: a matrícula, a frequência e a relação entre estas duas variáveis. No que se refere à matrícula, chama atenção, em primeiro lugar, o crescimento contínuo, apesar de não linear, do número de crianças matriculadas nas cadeiras de instrução pública primária em Minas Gerais no período imperial. Há, como se pode notar, recuos sazonais no incremento da matrícula, mas isto não invalida a tendência fundamental que é de crescimento contínuo ao longo do período em questão. Em termos gerais, tomando-se como referência os anos de 1831 e 1889, temos que a matrícula nas cadeiras de instrução pública primária aumentou 15,28 vezes.

É preciso, no entanto, observar a diferença marcante entre o crescimento da matrícula dos meninos e das meninas. Enquanto a matrícula dos primeiros multiplicou-se por 10,5 vezes, a das meninas multiplicou-se por 110 vezes, com um crescimento mais de 10 vezes maior que os primeiros no mesmo período. Pode-se argumentar, e com razão, que o ponto de partida das meninas, com apenas 138 matrículas no ano de 1831, em muito contribui para o fenômeno. Entretanto, parece-nos que este fato revela, também, ao longo do período, um crescimento da importância da educação escolar na Província e, mais ainda, uma crescente tomada de consciência para com a educação das meninas, com a conseqüente criação de (algumas) condições para que a mesma se efetivasse.

Sobre os dados a respeito da frequência, é preciso que se diga, em primeiro lugar, que os mesmos são os menos confiáveis do conjunto, conforme já chamamos a atenção anteriormente. Eles são os que mais estão sujeitos a erros e a fraudes das mais diversas naturezas. Por isso mesmo, é preciso que se duvide dos dados relativos à frequência, sobretudo aqueles apresentados até o ano de 1859: nada encontramos que corrobore com a idéia de uma frequência tão alta no período (entre 76,4% e 88,7%). Nesses mesmos termos, só que

em sentido contrário, não encontramos razões que justificassem a grande queda da frequência no ano de 1884, determinada, sobretudo, pela diminuição acentuada, ao que tudo indica, da frequência das meninas naquele ano. Talvez seja mais verdadeira uma taxa de frequência em torno de 50% e 60%, conforme aquela apresentada no período de 1862 a 1885. De todo modo, esta é uma taxa de frequência muito baixa se se considera todas as "facilidades" legais para a obtenção da mesma: em certos momentos, a criança pode ficar até 3 meses sem comparecer à escola e continuar sendo considerada freqüente.

Há, aqui, também, uma marcante diferença entre meninos e meninas. De uma forma geral, pode-se observar que enquanto o número de meninos considerados freqüentes aumentou 2,47 vezes entre 1839 e 1885, o número de meninas aumentou 12,34 vezes no mesmo período. No entanto, de novo, os números são enganadores. Conforme já dissemos, é muito pouco provável que a taxa de frequência no ano de 1839 seja mesmo de 81,3% dos meninos e das meninas matriculadas. É, sobretudo, de se duvidar que 5.918 meninos tenham freqüentado as cadeiras de instrução pública primária naquele ano, cujo número total de matriculados foi apurado (sabe-se lá como!) em 8 mil. Como nossas contas tomam, para o caso da frequência, o ano de 1839 como ponto de partida, é provável que ao longo do período a frequência dos meninos tenha aumentado mais do que 2,47 vezes.

Para que possamos compreender mais precisamente o processo de escolarização na Província seria preciso comparar, ainda, o número de alunos com o número da população total, ou, mais especificamente, com a população em idade escolar. Reside aqui um dos nossos grandes problemas.

Em primeiro lugar, não temos dados sobre toda a população durante todo o período, mas temos alguns. Segundo Martins (1990, p. 15-16), o censo que aconteceu em Minas entre 1833 e 1835 apontou mapas da população de 330 distritos, ou seja, 79,6% do total. Apesar de ter sido um censo "complicado" por vários motivos, ele aponta um número de almas pelo qual podemos ter uma "base" do número total da população. Segundo, ainda, Martins, Minas possuía, em 1833, uma população total de 624.617 almas.

⁴ Aqui, escolhemos a título de exemplo uma cidade do sul (Três Pontas) e uma cidade do norte da Província (Conceição). Foram as cidades que mais investiram em instrução pública naquele ano (1862). É preciso investigar mais a respeito do financiamento da instrução na Província.

Como apenas a população livre poderia ir à escola, este número cai para 416.315 pessoas. Pela tabela, podemos ver que em 1833 havia um total de 3.256 alunos freqüentes em 130 cadeiras providas. O que resulta em, aproximadamente, 8 alunos freqüentes por mil habitantes livres.

Para a segunda metade do século, temos no trabalho de Martins e Paiva (1983) alguns dados sobre a população retirados do recenseamento de 1872/1873. Segundo as pesquisadoras, em 1872 a população livre era de 1.669.276 almas. Em 1872 haviam 18.450 alunos matriculados e 10.008 freqüentes em 327 escolas, o que resulta em aproximadamente 11 alunos matriculados e 6 freqüentes por mil habitantes.

Em segundo lugar, inexistem dados sobre a população em idade escolar. Na verdade, a própria expressão "idade escolar" é de difícil aplicação para o período

já que não apenas há uma grande variação das idades em que a criança deve ser enviada à escola, mas também porque um número elevado de escolares estão acima ou abaixo das idades regulamentares.

Finalmente, gostaríamos de chamar a atenção para algumas mudanças significativas que ocorreram na forma de apresentação dos dados estatísticos nos relatórios analisados. Até o final dos anos 70 os dados eram apresentados de tal forma que não permitiam a comparação com os anos anteriores. É no relatório de 1879 que aparece, pela primeira vez, uma tabela, apresentada abaixo, que permite a comparação da situação do ano de 1878 com aqueles dos últimos 10 anos. A idéia de comparação é claramente apresentada pelo presidente quando afirma que "pelo quadro organizado (...), vê-se qual foi o desenvolvimento da instrução primária no último decênio".

Tabela 2 – Número de cadeiras, de matrículas e freqüência das escolas públicas (1868-1877)

Annos	Cadeiras existentes	Ditas providas	Ditas vagas	Alunos matriculados	Ditos freqüentes	Ditos promptos
1868	372	296	76	14.083	8.648	607
1869	385	314	71	13.428	6.778	550
1870	414	344	70	14.667	8.365	454
1871	470	279	191	15.620	9.615	
1872	558	327	231	18.450	10.008	864
1873	633	503	130	21.182	11.475	825
1874	651	484	167	20.706	11.330	970
1875	705	517	188	23.319	12.793	1.921
1876	768	616	152	27.104	15.400	1.502
1877	829	620	209	26.074	14.500	1.281

Fonte: Relatórios do Governo Mineiro, de transmissão de administração (1878).

A idéia de comparação, no entanto, é apenas a faceta inicial de uma operação muito maior dos gestores baseada nos números. Estes estão no centro das decisões, das avaliações sobre o realizado e aquilo que não foi possível ser feito, das justificativas orçamentárias a respeito do aumento ou da diminuição dos montantes a serem aplicados na instrução. Reveladores das mazelas do passado, os números servem também, quando manejados pelos detentores do poder de Estado, para projetar e vislumbrar uma situação nova no futuro. Conforme afirmava Jean-Noël Luc, citado anteriormente, é preciso *contar* para *gerir*, *reformular*, *delimitar* e *comparar*.

Na verdade, ao que tudo indica, uma preocupação mais explícita com a organização e apresentação dos dados estatísticos sobre a Província, incluindo a instrução pública, parece tomar corpo a partir de 1855 quando, pela primeira vez, uma Lei Provincial, a de nº 718, autorizou o gasto de 10 contos de réis com a estatística da Província. Em 1863, dois cidadãos, baseados nesta lei, solicitam da Província o apoio financeiro para confeccionarem um *Diccionario historico, estatistico, topographico e descritivo da Província de Minas Gerais*. Essa tendência é reforçada e, de certa forma, o serviço de estatística é estruturado como uma faceta importante

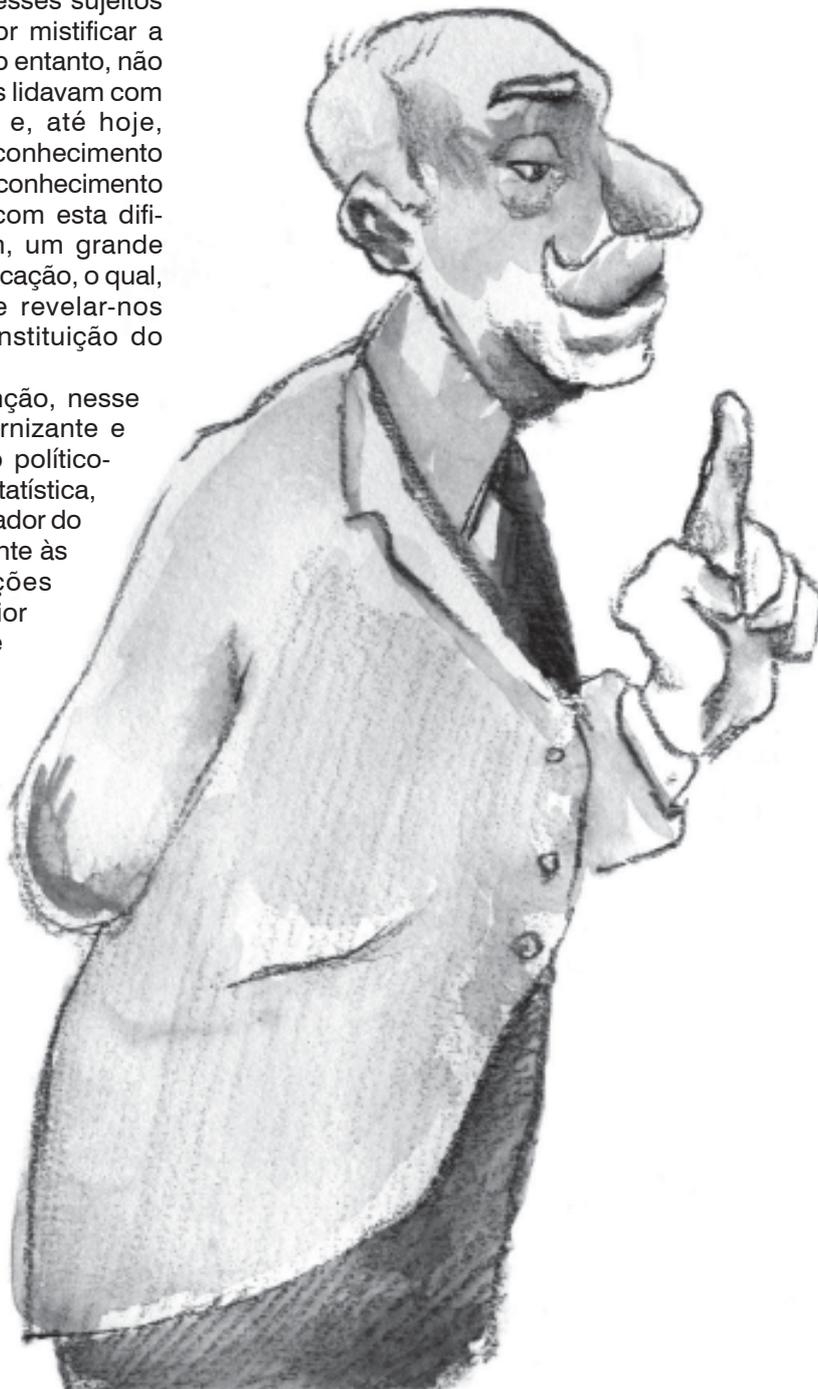
do Estado Mineiro em 1872, quando, para fazer frente às necessidades de realização do recenseamento, cria-se a Diretoria de Estatística da Província.

O que pudemos detectar é que, em Minas Gerais, ao longo do período estudado e, mesmo, posteriormente, nas primeiras décadas deste século, muitos gestores do público vão reclamar da ausência de bases estatísticas confiáveis sobre as quais eles pudessem desenvolver diagnósticos, definir prioridades e traçar metas de ação. É evidente que boa parte desses sujeitos acabaram, eles também, por mistificar a importância da estatística. No entanto, não parece restar dúvida que eles lidavam com uma dificuldade concreta e, até hoje, desafiadora para o melhor conhecimento da realidade educacional. O conhecimento das formas como lidaram com esta dificuldade, são, elas também, um grande desafio para a história da educação, o qual, uma vez enfrentado, pode revelar-nos importantes facetas da constituição do campo pedagógico.

Cumprir chamar a atenção, nesse sentido, para a face modernizante e racionalizadora do discurso político-pedagógico em relação à estatística, bem como o caráter conformador do campo pedagógico subjacente às práticas e às representações erigidas a partir (e no interior mesmo) desse discurso. Este aspecto que, sem dúvida, merece ser melhor estudado, chama nossa atenção, também, para a relação da educação com outros campos do conhecimento e para as estratégias de apropriação e divulgação do conhecimento utilizadas pelos agentes e profissionais da educação no enfrentamento dos problemas diagnosticados.

As análises apresentadas neste texto apontam a necessidade de darmos continuidade às investigações sobre a utilização da estatística na educação brasileira e mineira, pois percebemos que de fato ela constituiu-se como um dos instrumentos mais importantes no processo de

construção de uma visibilidade e de produção do campo da educação no final do século 19 e início do século 20. Por último, faz-se necessário apontar as inúmeras possibilidades de investigar esse tema e as fontes utilizadas, tanto pelo seu volume quanto pela riqueza de seu conteúdo, os quais deveriam ser melhores aproveitados e divulgados pelas pesquisas em história da educação.



Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Jane. *Mulher e educação : a paixão pelo possível*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de instrução pública. In: OBRAS completas de Rui Barbosa, v. 10, t. 1. Rio de Janeiro : Ministério da Educação e da Saúde, 1947.
- BESSON, Jean-Louis (Org.). *A ilusão das estatísticas*. São Paulo : Ed. Unesp, 1995.
- BORGES, Vera Lúcia Abrão. *A ideologia do caráter nacional da educação em Minas : Revista do Ensino (1925-1929)*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A. M. B., ROCHA, A. D. C. *A escola em questão : evasão e repetência no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro : Dois Pontos, 1985.
- BRIAND, J. P. et al. *L'enseignement primaire et ses extensions 19-20 siècles*. Paris : Annuaire Statistique, 1987.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo : Brasiliense, 1989.
- _____. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). *Cadernos ANPEd*, Belo Horizonte, n. 7, p. 41-60, dez. 1994.
- CATANI, Denice Barbara. *Educadores à meia-luz : um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *História cultural : entre práticas e representações*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1990.
- _____. A história hoje : dúvidas, desafios, propostas. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-114, 1994.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas e leituras*. São Paulo : Estação Liberdade, 1996. p. 75-107: Do livro à leitura.
- _____. *Práticas e leituras*. São Paulo : Estação Liberdade, 1996. p. 229-255: A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier.
- DESROSIÈRE, Alain. Entre a ciência universal e as tradições nacionais. In: BESSON, Jean-Louis (Org.). *A ilusão das estatísticas*. São Paulo : Ed. Unesp, 1995.
- DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. *O trabalho de ensinar : pedagogia para a professora*. Belo Horizonte, 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- DUARTE, Regina Horta. *Noites circenses : espetáculos de circo e teatro de Minas Gerais no século 19*. Campinas : Ed. Unicamp, 1995.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios : forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. São Paulo, 1996. 362 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo : Edusp/FDE, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 6. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1986.
- GLENISON, Jean. *Iniciação dos estudos históricos*. 5. ed. São Paulo : Bertrand Brasil, 1986.
- GUEREÑA, Jean-Louis. La estadística escolar. In: GUEREÑA, Jean-Louis et al. *História de la educación en la España contemporánea : diez años de investigación*. Madri : Cide, 1994.
- GUEREÑA, Jean-Louis, VIÑAO FRAGO, Antonio. *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona : EUB, 1996.
- HUGUET, Françoise, PROST, Antoine. Statistiques de l'enseignement élémentaire (1829-1985). In: BRIAND, J. P. et al. *L'enseignement primaire et ses extensions 19-20 siècles*. Paris : Annuaire Statistique, 1987.
- LUC, Jean-Noël. *La statistique de l'enseignement primaire 19-20 siècles*. Paris : Economica, 1985.
- MARTINS, Maria do Carmo Salazar. Revisitando a Província : comarcas, termos, distritos e população de Minas Gerais em 1833-35. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 5. *Anais...* Belo Horizonte : Cedeplar/UFMG, 1990. p. 13-29.
- MARTINS, Maria do Carmo Salazar, PAIVA, Clotilde Andrade. Revisão crítica do recenseamento de 1872. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 2. *Anais...* Belo Horizonte : Cedeplar Face/UFMG, 1983.
- MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte : Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.
- NUNES, Clarice, CARVALHO, Marta Maria C. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, v. 5, p. 7-64, set. 1993.
- PRATES, Maria Helena Oliveira. *A introdução oficial do movimento de escola no ensino público de Minas Gerais : a Escola de Aperfeiçoamento*. Belo Horizonte, 1989. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- RELATÓRIOS do Governo Mineiro, de transmissão de administração. Belo Horizonte : Arquivo Público Mineiro, 1828-1889.
- REVEL, Jacques. *A invenção da sociedade*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.
- SEVCENKO, Nicolau. A fantástica arte dos números. *Carta Capital*, São Paulo, v. 3, n. 63, p. 105, dez. 1997.

Recebido em 29 de março de 1999.

Luciano Mendes de Faria Filho, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Fernanda M. Resende é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Abstract

This text aims to present some of the results of an investigation carried out with the objective of analyzing the learning process in Minas Gerais in the 19 century through discussing the issue of schooling statistics, examining the out-put process with subsequent presentation of these results. Initially, we went through a reflection about the relevance of a research on the history of education to incorporate the schooling statistics as one of its objectives and later on, we presented and analyzed the data on learning process in the Province of Minas Gerais in the 19 century.

Keywords: history of education; schooling statistics; learning process; 19 Century.
