

**Escola e Grupo Escolar: a ambigüidade das categorias e a
descrição que prescreve**

Natália Gil¹

Resumo: Este artigo discute a questão da possibilidade de ambigüidade das categorias utilizadas nos levantamentos estatísticos sobre educação realizados no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Buscou-se enfatizar que as estatísticas, comumente consideradas como elementos objetivos de descrição da realidade, menos do que descrever o real, colaboram na sua construção, na medida em que circunscrevem, ao fixarem as categorias de contagem, as possibilidades da imagem delineada e conformam determinadas maneiras de ver. Tomando como exemplo o termo *escola*, procurou-se ressaltar, a partir da análise de textos oficiais em que são examinados os números do ensino, que, mesmo palavras comumente consideradas inequívocas, podem ter significados específicos em diferentes momentos.

Palavras-chave: história das estatísticas, história da escola, categorias estatísticas

Abstract: This article discuss the possibility of ambiguity in the terms used by some educational statistics survey carried out in Brazil in the beggining of the XX century. Our intention was to emphasize that statistics, usually considered as objective elements for describing reality, in fact collaborate with its construction. Analysing the term *school* we intended to highlight, by the examination of official texts, that words commonly considered unmistakable can have specific meanings in different moments.

Key words: history of statistics, history of school, statistics terms

Não se confundindo com as lacunas nem com os erros, a ambigüidade das categorias é um elemento que precisa ser levado em conta quando da análise das estatísticas oficiais. A possibilidade de que haja significações diferentes para uma mesma designação decorre, basicamente, das distâncias, no tempo e/ou no espaço, entre a produção dos números e sua utilização. Assim, o entendimento do que fosse uma escola ou do que correspondesse ao ensino primário, por exemplo, não era necessariamente o mesmo para contemporâneos que atuassem em espaços distintos, tampouco para observadores de épocas diferentes. O que está em questão é, fundamentalmente, a inteligibilidade das estatísticas – seja para leigos, seja para os próprios estatísticos. Ora, as estatísticas seguem regras que buscam garantir sua comunicabilidade e não deixam de estar sujeitas a mal-entendidos.

Diante dessas considerações, o presente artigo discute a questão da possibilidade de ambigüidade das categorias utilizadas nos levantamentos estatísticos sobre educação

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Esta pesquisa contou com financiamento da CAPES e do CNPq.

realizados no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Tomando como exemplo o termo *escola*, procura-se aqui ressaltar, a partir da análise de textos oficiais em que são examinados os números do ensino, que, mesmo palavras comumente consideradas inequívocas, podem ter significados específicos em diferentes momentos. Ressalta-se, ainda, que essa inflexão de sentido não está desvinculada da luta simbólica em torno da representação legítima acerca do ensino.

A categorização e as possibilidades prescritivas das descrições quantitativas

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

Annie Fouquet ressalta que as codificações utilizadas nos levantamentos estatísticos podem ser provenientes das definições jurídicas, o que facilita a contagem porque as categorias já estão estabelecidas, são bem definidas e usufruem legitimidade social. No entanto, quando não há lei acerca da questão a ser contabilizada, o estatístico recorre à norma social – o que traz algumas dificuldades. Nessa situação, atuando como “intérprete do ‘seu tempo’, do ‘debate social’, o estatístico fixa, se não as regras do jogo, pelo menos aquelas da contagem e, portanto, da representação do mundo que dela decorre” (FOUQUET, 1995: 141). Ainda que seja corrente a afirmação de que os estatísticos dizem o que querem, já que os

resultados obtidos são estruturados pelas categorias de observação definidas *a priori*, o processo não se mostra nem tão simples nem tão controlado. Essas definições, longe de serem estabelecidas de modo totalmente objetivo e racional, antes de tudo expressam as representações que a sociedade tem sobre si própria. A perspectiva do estatístico é aquela de seu meio, suas representações são compartilhadas por seus contemporâneos e por aqueles que ocupam posição social semelhante à sua. Assim,

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

Ou seja, na medida em que o estatístico estabelece as categorias, de acordo com as representações sociais de seu tempo, acaba por consolidar tais modos de ver. As classificações, uma vez fixadas – e amparadas pela legitimidade de um procedimento científico – não descrevem simplesmente o que se observa, mais que isso, elas criam uma realidade e orientam a percepção sobre o real. Serve de exemplo quanto a essa questão a consideração de Bourdieu, que, referindo-se à família, afirma que “a definição dominante, legítima, da família normal [...] apóia-se em uma constelação de palavras – casa, unidade doméstica, house, home, household – que, sob aparência de descrevê-la, de fato constroem a realidade social” (BOURDIEU, 1996: 124). Conforme afirma Fouquet, “não é menos verdade que na ausência de definições pré-construídas, o estatístico elabora categorias em harmonia com o debate social que, se supõe, ele deva esclarecer; fazendo isso, ele contribui em parte para orientá-lo” (FOUQUET, 1995: 136).

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

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

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

como dada” (BOURDIEU, 1996: 127). O mesmo ocorre com outros conceitos e, segundo o autor,

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

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

A escola e o grupo escolar

Em publicação sobre os números do ensino posta em circulação pela Diretoria Geral de Estatística em 1908, as tabelas trazem os dados sobre a instrução primária discriminados entre *escolas comuns* (elementares e isoladas) e *escolas especiais* (complementares, modelo, grupos escolares e jardim da infância). Além do fato de a instrução primária incluir os jardins de infância (o que será retomado adiante), chama a atenção o fato de os grupos escolares serem considerados um tipo especial de escola. Não resta dúvida que isto se devia ao fato de este ser um modelo novo de organização escolar e, conseqüentemente, ainda pouco difundido. Interessa notar que a imagem que, de modo geral, hoje fazemos quando evocamos o termo escola é certamente muito mais próxima do que eram os grupos escolares do que as escolas isoladas (o tipo mais comum de escola naquele momento). Outro indício de que a representação de escola alterou-se são os dados acerca da distribuição das matrículas em 1907, que indicam em média 50 alunos por instituição – dado este que, provavelmente, causaria surpresa e faria muito pouco sentido para grande parte dos observadores do século XXI. Ou seja, quando se observam os dados estatísticos escolares antigos é preciso estar atento para o fato de que palavras ainda hoje usuais poderiam, em alguns casos, apresentar sentidos diversos dos atuais.

Exatamente porque a palavra escola remetesse a algo bastante mais específico é que Lourenço Filho, em Boletim do INEP, elogia a adoção pelo Convênio Inter-

administrativo de padronização das estatísticas educacionais e conexas, firmado entre a União e os entes federados em 1931, da rubrica *unidades escolares*: “Como ‘unidades escolares’, denominação mais compreensiva que a de ‘escola’, a sistemática do convênio considera os ‘postos de ensino’, de qualquer natureza, organização, modalidade ou destino de educação que ministrem” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1939: 12). Vale considerar, contudo, que, como na contagem das instituições de ensino pudessem estar incluídas aquelas de uma só classe ou prédios maiores, em que funcionavam várias classes, a variação das quantidades nessa categoria é pouco representativa. Assim, sua diminuição poderia não significar enfraquecimento da ação educativa, sendo, ao contrário, expressão de sua ampliação, como se percebe a seguir:

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

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

Entre 1907 e 1940 percebe-se uma transição na designação usual que assumia o termo *escola*. Inicialmente representativo de uma instituição em que crianças de diferentes idades e adiantamentos nos estudos, sob orientação de um(a) único(a) professor(a), ocupam um espaço físico raramente construído para este fim, passa aos poucos a ser equivalente ao que se designava por *grupo escolar*, até que se possa dispensar a palavra “grupo” e, ainda assim, evocar a imagem de um espaço em que as crianças são distribuídas, pela idade ou nível de conhecimento, por diferentes salas de um mesmo prédio, construído para essa utilização, sob orientação, em cada classe, de um(a) professor(a) diferente. Colaborando na ampliação do uso do vocábulo em questão, Lourenço Filho, numa conferência em 1940, afirma que a educação primária era exercida no país em dois tipos de escola: as isoladas e as agrupadas. A explicação do autor leva a crer que as isoladas tinham uma organização precária, desfavorável

à qualidade do ensino e que deviam ser – e vinham sendo – substituídas pelas agrupadas. O primeiro tipo era descrito como

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

Já o segundo tipo

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

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

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

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

Assume-se, portanto, que a relação apresentada entre o número de professores e de alunos é uma evidência positiva. Naquele momento, aumentar a quantidade de alunos por

professor era visto como sinal da criação de novos grupos escolares, que, juntando escolas isoladas de frequência reduzida, permitia entregar a um único professor turmas de alunos que antes se encontravam dispersos em várias pequenas escolas de uma classe só. Sendo os grupos escolares compreendidos como signo de racionalização e qualidade do ensino, impunha-se a conclusão do caráter positivo do dado quantitativo acima mencionado. Semelhante raciocínio aparece também em outra publicação, referindo-se ao crescimento da matrícula e do número de estabelecimentos. Se o crescimento das inscrições foi maior que o de escolas, isso é indicado como evidência de que

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

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

Referencias:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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