



O RENDIMENTO DA ESCOLA BRASILEIRA EM QUESTÃO

Natália de Lacerda Gil
Ana Laura Godinho Lima
Organizadoras

São Paulo
2019



O RENDIMENTO DA ESCOLA BRASILEIRA EM QUESTÃO

Natália de Lacerda Gil
Ana Laura Godinho Lima
(Organizadoras)

DOI: 10.11606/9786550130091



São Paulo

2019

Os autores autorizam a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Marco Antonio Zago

Vice-Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinicio de Macedo Santos

Capa: Renato Tassinari - Comunicação e Mídia (FEUSP)

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: spdf@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

R397 O rendimento da escola brasileira em questão / Natália de Lacerda Gil, Ana Laura Godinho Lima (Organizadoras). São Paulo: FEUSP, 2019.
220 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-5013-009-1 (E-book)

DOI: 10.11606/9786550130091

1. Rendimento escolar - Brasil. 2. História da educação. 3. Ensino e aprendizagem. I. Gil, Natália de Lacerda. II. Lima, Ana Laura Godinho. III. Título.

CDD 22^a ed. 371.26(81)

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8^a: 7532

O rendimento da escola brasileira em questão

Natália de Lacerda Gil
Ana Laura Godinho Lima
(Organizadoras)

Sumário

Prefácio	5
<i>Luciano Mendes de Faria Filho</i>	
Apresentação	8
Introdução: Rendimento do ensino na História da Educação	11
<i>Natália de Lacerda Gil</i> <i>Ana Laura Godinho Lima</i>	
Fracasso escolar: debates sobre reprovação e evasão na escola brasileira no século XX	24
<i>André Luiz Paulilo</i> <i>Natália de Lacerda Gil</i>	
Procedimentos da Psicologia para o exame do aluno: os testes e os estudos de caso ...	46
<i>Ana Laura Godinho Lima</i>	
A proeminência discursiva das <i>expertises</i> psicológicas no discurso educacional: implicações sobre a regulação do ofício docente	69
<i>Fabício Aparecido Bueno</i>	
Identidades docentes e rendimento escolar: discursos assistencialistas produzidos em cursos de formação inicial de professores (década de 1930)	93
<i>Luciana Maria Viviani</i>	

<u>A aprovação na série inicial da escola primária paulista entre 1934 e 1937</u>	114
<i>André Luiz Paulilo</i>	
<i>Silvia Vallezi</i>	
<u>Os excluídos na escola: as estatísticas educacionais na trilha dos eliminados</u>	130
<i>Gorete Losada</i>	
<u>As Minas e as Gerais como síntese do progresso: representações dos sujeitos da escola na produção da identidade mineira</u>	154
<i>Sandra Maria Caldeira-Machado</i>	
<u>Perfil estudantil no Ensino Médio Integrado: o capital cultural a serviço da seletividade escolar</u>	175
<i>Igor Ghelman Sordi Zibenberg</i>	
<u>A certeza assentada em inconsistências: a relação entre gasto e aproveitamento escolar no caso do Relatório do TCE/RS em Porto Alegre</u>	199
<i>Regina Maria Duarte Scherer</i>	
<i>Mateus Saraiva</i>	
<u>Sobre os autores</u>	219

PREFÁCIO

Uma das crenças modernas mais importantes é a científica. A modernidade foi construída e expandiu suas mais variadas formas de ser e estar no mundo e, mesmo, de ser o mundo, baseada na ideia de que a ciência é uma forma segura e, de certa forma, transparente de relação com a realidade. Tomando para si a definição do que seria a própria realidade, os cientistas quiseram fazer crer, e em boa parte conseguiram, que a racionalidade metódica enfim nos libertaria das crenças arbitrárias e do obscurantismo primitivo.

Esse investimento, apesar de acompanhado por um certo ceticismo de alguns, esteve nas bases sobre as quais se assentaram boa parte das instituições modernas e tem sido incorporado com maior ou menor parcimônia por aquelas outras, pré-modernas, que subsistiram à verdadeira avalanche política, cultural, econômica e social representada pelo advento da modernidade.

A escola moderna, como já foi amplamente demonstrado pela pesquisa histórica, guarda de suas congêneres pré-modernas quase que só o nome. Organizada e expandida para todo mundo e para o mundo todo nos últimos cinco séculos, a escola faz parte da invenção do mundo moderno, tendo sido a ela debitada uma grande responsabilidade de garantia de funcionamento das demais instituições fundadas ou re-fundadas no mesmo período. O esforço escolarizador da modernidade fez tudo e todos dependerem, real ou ficcionalmente, da instituição escolar.

No entanto, na medida em que o ceticismo em relação às muitas promessas científicas da modernidade aumentava, vinha à tona, também, a desconfiança em relação ao poder desmesurado da escola. E, na segunda metade do século XX, em diversos contextos, ambas as críticas, à ciência e à escola, ganharam vigor e consistência inéditas até então.

No caso da escola, as pesquisas e as mais diversas experiências de educação em espaços e tempos não escolares demonstraram que a escola não cumpria as promessas de contribuir para a diminuição das diversas desigualdades do mundo, mas também que a instituição participava ativamente da produção, consolidação e naturalização dessas desigualdades. Ademais, experiências e pesquisas vieram demonstrando os mecanismos internos à escola que, na prática, agiam no sentido de obstruir as possibilidades igualitárias da escola.

Diante de tais “descobertas”, muitos anunciaram que era necessário abandonar a escola à sua própria sorte e lutar pela construção de outras instituições e outros espaços e tempos educativos mais propícios a uma educação realmente pública e democrática. Outros, porém, tenderam a acreditar que o desnudamento da realidade escolar era uma estratégia e um momento fundamentais da luta pela própria escola pública e do esforço de fazê-la funcionar a contrapelo em relação às lógicas do sistema.

O livro que ora tenho o prazer de apresentar faz parte desse segundo grupo, tanto pelas tradições teóricas abraçadas pelas autoras e pelos autores dos capítulos quanto pela militância dos mesmos a favor de uma escola pública, democrática e de qualidade. Nelas há o esforço por entender o funcionamento da escola para, desse modo, e em articulação com outros espaços e tempos educativos, a instituição possa contribuir para que tenhamos uma sociedade mais democrática e igualitária em todas as dimensões da vida societária.

Não por acaso, vários dos textos presentes no livro tomam como objeto de investigação e de indagação justamente as ciências em seu entroncamento com a escola. Tais textos, ao mesmo tempo em que demonstram cabalmente a dependência da escola de massa construída nos últimos dois séculos em relação às ciências, chamam a atenção para a importância da escola para a construção e institucionalização dessas mesmas ciências nas sociedades contemporâneas.

A escola, como a mais capilar das instituições modernas e, ao mesmo tempo, como o mais complexo serviço estruturado sob a responsabilidade do Estado, mantém uma dependência profunda em relação às ciências modernas - notadamente, no livro, em relação à psicologia e à estatística -, seja em seu esforço de estruturação interna e cotidiana, seja como um dos mais eficazes mecanismos de governo das populações produzidos na modernidade.

Os estudos aqui publicados demonstram os processos pelos quais os sujeitos responsáveis pelo governo das populações, no cotidiano das instituições e, de forma ampliada, nos espaços nacionais ou transnacionais, vão produzindo categorias baseadas em “evidências científicas” que lhes permitem agir sobre o alunado e suas famílias. Ao fazer isso, eles chamam a atenção para os intrincados processos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos que se dão no cotidiano da escola e no conjunto do sistema e mostram como os mesmos têm um papel de grande relevância para o entendimento das diversas faces do processo de escolarização da sociedade brasileira.

Ao ler os textos, ficamos com a estranha sensação de que, no campo educacional, não apenas as ciências foram apropriadas como discursos de autoridade para a

legitimação das categorias e das práticas que justificam a seleção e as desigualdades escolares, mas que também foram apropriadas como discurso pelas autoridades para justificar falácias ideológicas baseadas em “evidências” obscuras.

Ao terminarmos de ler o livro, e tendo atravessado mais de um século de história do processo de escolarização no Brasil, somos tomados pela indignação de observar não apenas as promessas não cumpridas, mas, sobretudo, de perceber o quanto a escola foi objeto de um investimento que pouco se preocupou com a vida real, vívida e vivida pelas crianças e jovens que a frequentaram e com as famílias que dela esperavam um futuro melhor. De outra parte, os estudos revelam também um grande esforço de vários sujeitos – alunos/as, professores/as, famílias, pesquisadores/as e gestores/as – para fazer da escola um lugar de positiva acolhida das novas gerações do/no mundo.

Ao terminar a leitura temos a consciência de que não apenas sabemos mais sobre a escola, seu funcionamento, seus processos de seleção e produção de desigualdades, as disputas políticas e epistemológicas ocorridas na e pela escola, mas também aprendemos sobre sensibilidades, emoções, sonhos e novas possibilidades teóricas e metodológicas para se estudar a instituição escolar, os sujeitos que a povoam e suas diversificadas relações entre si e com o mundo. Ou seja, nossos conhecimentos sobre a escola se ampliam na mesma medida que se amplificam nossas sensibilidades face à instituição e à busca de estratégias para fazer com que ela funcione respeitando e promovendo as diversidades que nos constituem, e evitando que tais diversidades sejam justificativas para a produção e reprodução, no âmbito da escola ou não, de desigualdades.

Nestes tempos sombrios em que vivemos, em que as garras do fascismo e do obscurantismo novamente querem sufocar as nossas já pequenas expectativas de um mundo e uma escola melhores para todos e todas, o livro nos traz um alerta e um alento: o fascismo está entre nós e é preciso combatê-lo com as nossas melhores experiências e conhecimentos. Este livro é, neste sentido, uma arma de combate! Que ele seja bem-vindo e bem lido!

Luciano Mendes de Faria Filho

Professor da Faculdade de Educação / UFMG

Agosto de 2019

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado do trabalho em colaboração de pesquisadores que se propuseram a escrutinar aspectos importantes em torno da noção de rendimento escolar. Trata-se de um termo utilizado já há bastante tempo para se referir àquilo que a escola produz ou deveria produzir em termos de aprendizagem dos alunos, formação de cidadãos, trabalhadores rentáveis à sociedade, entre outras possibilidades. Se bem que o escopo não tenha sido repertoriar o que, afinal, significa *rendimento escolar*, o conjunto dos capítulos aqui apresentados nos permite observar deslocamentos de sentido e tensões que acompanham os debates, bem como os anseios, quanto ao rendimento da escola.

Tal compilação integra os esforços de investigação empreendidos, desde 2011, no âmbito do grupo de pesquisa “História da Escolarização no Brasil: políticas e discursos especializados”¹. As pesquisas atreladas a esse grupo têm contado com financiamento do CNPq, de modo a permitir a articulação de atividades realizadas em diferentes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro e, mais recentemente, também Universidade Federal do Piauí. As abordagens e temporalidades são variadas, permitindo um percurso panorâmico sobre a questão que, se não se propõe a esmiuçar cada detalhe, contribui para destacar alguns dos aspectos mais relevantes e anuncia a possibilidade de aprofundamento das pesquisas.

Abre o conjunto dos capítulos uma introdução, “Rendimento do ensino na História da Educação”, de Natália de Lacerda Gil e Ana Laura Godinho Lima, cuja intenção é produzir um duplo movimento: indicar marcos históricos relevantes para a compreensão do tema e explicitar alguns das ações de pesquisa já realizadas ou em vias de realização no âmbito do grupo de pesquisa.

O capítulo seguinte, “Fracasso escolar: debates sobre reprovação e evasão na escola brasileira no século XX”, de André Luiz Paulilo e Natália de Lacerda Gil, segue em perspectiva histórica, buscando apresentar como a noção de fracasso escolar compareceu na produção acadêmica e no debate político no Brasil e permitindo, assim, a reflexão “sobre o fracasso escolar não só como um fenômeno escolar e social, mas como uma categoria de entendimento e crítica do processo de escolarização”.

¹ Dados acerca do grupo disponíveis em <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/37021>>.

Em “Procedimentos da psicologia para o exame do aluno: os testes e os estudos de caso”, Ana Laura Godinho Lima explicita dois dos modos de avaliação psicológica dos alunos que fizeram parte dos procedimentos sugeridos pela psicologia da educação. Segundo a autora, também no Brasil, “essas duas técnicas, o teste e a confissão, foram introduzidos nas escolas tendo em vista a superação de problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos”. Também interessado em compreender as relações entre psicologia e educação, Fabrício Aparecido Bueno assina o capítulo “A proeminência discursiva das *expertises* psicológicas no discurso educacional: implicações sobre a regulação do ofício docente”. Nesse texto, o autor argumenta que “o ímpeto psicologizante na produção de enunciados referentes à educação escolar tem produzido, como um de seus efeitos mais contundentes, a (des)legitimação da autoridade docente frente ao ato educativo, ao mesmo tempo em que vem se constituindo como um importante viés de normalização das práticas pedagógicas”. Igualmente concentrada em compreender o lugar dos professores no que se refere ao rendimento escolar, Luciana Maria Viviani, discute aspectos da formação de professores. Em “Identidades docentes e rendimento escolar: discursos assistencialistas produzidos em cursos de formação inicial de professores (década de 1930)” a autora analisa processos de construção identitária profissional docente em instituições da capital paulista, em sua vertente assistencialista, em associação a problemas de rendimento e eficiência escolar.

O capítulo “A aprovação na série inicial da escola primária paulista entre 1934 e 1937”, de André Luiz Paulilo e Silvia Vallezi, analisa em perspectiva crítica as estatísticas mobilizadas para aferição do rendimento escolar. Os autores argumentam que o esforço pela ampliação do alcance da escola pública na gestão de Almeida Junior, em São Paulo, não superou o ideário de exclusão e seleção escolar daquele período. Semelhante preocupação ilumina os esforços de pesquisa de Gorete Losada que, em “Os excluídos na escola: as estatísticas educacionais na trilha dos eliminados”, apresenta análise documental que permite observar processos de categorização realizados pela administração do ensino em Porto Alegre relacionados a persistentes procedimentos de exclusão escolar. Ainda em torno das estatísticas, mas também se ocupando da cartografia, Sandra Maria Caldeira-Machado examina as representações de uma sociedade formuladas a partir da escola. No capítulo “As Minas e as Gerais como síntese do progresso: representações dos sujeitos da escola na produção da identidade mineira” a autora mostra como tais elementos participaram na produção do “discurso sobre a

modernidade pedagógica e, portanto, sobre a expansão da escola como signo de civilização”.

Fechando o conjunto dos capítulos, dois textos apresentam discussões sobre o rendimento escolar em períodos mais recentes. Igor Ghelman Sordi Zibenberg parte do conceito de capital cultural na busca por compreender sua interveniência na produção do êxito estudantil. É o que o autor nos apresenta em “Perfil estudantil no Ensino Médio Integrado: o capital cultural a serviço da seletividade escolar”. Por fim, “A certeza assentada em inconsistências: relação entre gasto e aproveitamento escolar no caso do Relatório do TCE/RS em Porto Alegre”, de Regina Maria Duarte Scherer e Mateus Saraiva, examina algumas das relações implicadas no financiamento da educação e o que se espera como resultado dos gastos com ensino, ao analisarem relatório cuja função seria fiscalizar a ação do Estado, mas que acaba por propor políticas.

Esperamos que a leitura possa ser instigante e proveitosa para uma primeira incursão nos temas, permita o aprofundamento de algum aspecto específico dentre os vários abordados pelos autores ou, ainda, que possa servir de estímulo para o desenvolvimento de novas pesquisas que dialoguem com as que temos feito, desafiem seus resultados, preencham suas lacunas.

Natália de Lacerda Gil

Ana Laura Godinho Lima

Setembro de 2019

INTRODUÇÃO

RENDIMENTO DO ENSINO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Natália de Lacerda Gil

Ana Laura Godinho Lima

Como muitos aspectos da vida das classes populares na época, a escola era um mundo fechado; o termo “abertura” não poderia jamais se aplicar a ela, a suas práticas, a seus objetivos, a suas aspirações. Alhures, em outros setores de Leeds, as crianças eram preparadas para o exame de entrada no sexto ano, para ir ao liceu e talvez ainda mais longe. Mr. Harisson sabia muito bem que ele não deveria apresentar mais que dois ou três de seus alunos para o exame a cada ano. Nos concluíamos facilmente que estávamos sendo preparados quase todos para sermos recrutados por grandes fábricas de Hunslet e, conseqüentemente, que nos era dispensada uma educação apenas suficiente para desempenhar esse papel, ser capaz de ler instruções elementares, não mais. Há verdade nessa explicação, mas ela é excessivamente preconcebida, mistura exagerada de teoria da conspiração e ideologia, ela é insuficientemente específica. (HOGGART, 2013, p. 255-256).

O presente livro é resultado de um esforço integrado de pesquisa que vem congregando os autores dos capítulos já há alguns anos. Em torno de temáticas e abordagens por vezes distintas, cada participante do grupo de pesquisa tem buscado contribuir para ampliar o conhecimento acerca da questão que nos aproxima: quais as práticas e os discursos em torno da passagem dos alunos pela escola obrigatória brasileira? Nesse sentido, temos trabalhado em rede buscando saber como se deu, no último século e meio, o acesso da população à instituição escolar; quais os padrões de fluxo dos alunos pelas séries do ensino primário; como foram tratadas e representadas as crianças que não seguiam os padrões esperados. Também tem nos interessado conhecer os discursos especializados, a produção e interpretação das estatísticas, as práticas de avaliação e classificação dos alunos, a definição das políticas educacionais que instituíram/consolidaram um certo modelo escolar e sua relação com o tempo, o ritmo e a qualidade na escola. Nossas pesquisas incluem, ainda, a análise dos debates em torno das questões relativas à excelência escolar, à repetência dos alunos, ao rendimento do ensino, ao fracasso escolar e às orientações dadas aos professores para enfrentarem tais desafios.

Os capítulos deste livro, não passam por todos esses temas, mas fazem circular alguns dos resultados da pesquisa, permitindo, esperamos, contribuir com o nosso conhecimento acerca das questões indicadas e instigar o debate entre pesquisadores e professores. Alguns dos trabalhos são históricos e trazem elementos que nos ajudam a compreender momentos decisivos de embate de ideias e perspectivas que tiveram importância no delineamento das condições de possibilidade da cena educacional da atualidade. Outros dialogam mais de perto com estudos da Sociologia da Educação e das Políticas Educacionais, permitindo articular passado e presente de modo instigante. Etapa intermediária de investimentos de pesquisa que continua, o livro concentrou-se em questões que dizem respeito ao rendimento da escola, pretendendo ao mesmo tempo apresentar os resultados até aqui obtidos e apontar novos caminhos por onde vale a pena seguir no que se refere à investigação. Nesse sentido, cabe sistematizar de forma panorâmica o modo pelo qual a questão do rendimento do ensino comparece na história da escola brasileira. É o que propomos a seguir, à guisa de introdução.

ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA OBRIGATÓRIA

A criação da escola obrigatória é um projeto que vai ocupar de modo abrangente os debates das elites desde o início do século XIX, mas a expansão do acesso da população a esta instituição constitui-se em um processo lento que só atinge seu intento no final do século XX. As pesquisas em História da Educação têm identificado que

[...] a partir da década de 1830, em várias localidades do país, houve intensas discussões sobre a implantação de escolas públicas elementares, bem como debates sobre a pertinência ou não de se escolarizar crianças, negros, índios ou mulheres, em um momento em que se procurava afirmar a necessidade da escola. Necessidade que foi se afirmando a partir, inclusive, da presença estatal, que produzia, paulatinamente, a obrigatoriedade da instrução elementar, através, por exemplo, de um processo de normalização, no qual se descortinam as relações entre os processos de estruturação do Estado e a educação escolar. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 33-34).

Os debates e as iniciativas legislativas empreendidos nesse período foram essenciais para definir a escola como instituição educativa proeminente nos projetos de

governo da população. No entanto, ela não chegou a se expandir quantitativamente e apenas um número muito reduzido de brasileiros chegou a frequentá-la no século XIX².

A partir da década de 1870, a circulação do ideário republicano³ vai consolidando a convicção da necessidade da expansão da escola popular como estratégia de governabilidade e progresso para o Brasil. Tal momento é representativo de um esforço crescente do poder público no sentido de ampliar o acesso da população à escola e também de aumentar o controle estatal sobre os processos educativos.

Na República observa-se, aos poucos, a ampliação do acesso ao ensino público primário e a difusão da escola seriada. Esse modelo de escola vai ser implantado primeiramente em São Paulo, em 1893, por iniciativa dos republicanos daquele estado, representando

[...] uma das mais importantes inovações no ensino. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Assim, a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. (SOUZA, 1998, p. 16).

A propaganda republicana acerca da eficácia da escola seriada para a difusão da educação popular, em consonância com os imperativos da modernidade, circulou amplamente em discursos políticos e especializados que se propunham a pensar, regular e promover a educação primária no país. Ao longo das primeiras décadas do século XX esse modelo escolar foi sendo progressivamente instalado e disseminado nos diversos estados brasileiros. No entanto, a difusão da escola seriada não aconteceu sem resistência e, muito embora se tenha a predominância desse modelo nos discursos que circularam desde o início do século XX, é fato que em termos quantitativos a matrícula nas escolas formadas por apenas uma sala de aula, comumente chamadas de escolas isoladas, manteve-se expressiva (ORIANI, 2015; GIL, 2016). A historiografia da educação recentemente tem dado maior atenção a essas escolas numerosas, discretas e reputadas

² No Relatório da Diretoria Geral de Estatística, de 1875, por exemplo, informava-se que “de 9.700.187 habitantes da população já apurada sómente receberam instrução 1.562.106 e jazeram em completa ignorancia 8.138.081. Na população escolar de 6 a 15 annos ha a mesma desanimadora proporção. O numero total subio a 1.771.412, frequentaram a eschola sómente 250.059, não a frequentaram 1.521.353” (DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1875, p. 2).

³ Assume-se aqui, concordando com Maria Lúcia Hilsdorf (2003, p. 57), que “desde 1870, a diacronia republicana pode ser percebida coexistindo, cooperando e conflitando com a monárquica”.

quase sempre como de pior qualidade, cuja existência deveria durar apenas enquanto ou onde não se tivesse condições de substituí-las por uma escola seriada. Tem nos interessado, no âmbito do grupo de pesquisa, entre outros propósitos, compreender quais eram os indivíduos que chegavam a um ou outro tipo de escola e quanto tempo permaneciam na instituição. Sabe-se, contudo, que ainda eram poucos aqueles que tinham a possibilidade de matricular-se na escola, qualquer que ela fosse, no período. As escolas no início da República estavam em poucos lugares e, conforme resultados da primeira fase da investigação deste grupo de pesquisa, pode-se afirmar que os estudantes ficavam, em geral, pouco tempo na instituição (GIL; HAWAT, 2014).

A partir da década de 1920, os chamados renovadores do ensino passam a divulgar propostas que pretendem reconstruir o país, em que o aprendizado da leitura e da escrita seria o instrumento básico necessário à viabilização de um projeto cultural brasileiro. Tais propostas reforçavam a importância de expansão da rede de escolas para atender uma maior parcela da população em idade escolar e traziam a necessidade de alteração qualitativa dos processos de ensino e aprendizagem, de forma a torná-los mais eficientes. Em muitas experiências de reforma educacional do período fez-se da administração central da instrução uma instância de controle da vida escolar da criança. A partir de mecanismos de medição globais, de estimativas estatísticas, de exames e instrumentos codificadores, procurou-se criar dispositivos de acompanhamento e diversificação das chances e possibilidade de escolarização em vários estados da federação.

A ampliação do acesso após 1930 aumenta os efeitos inerentes ao caráter seletivo do modelo escolar adotado. A administração do ensino público passa a se interessar, cada vez mais, em conhecer o aluno e o acompanhar através do sistema escolar conformando serviços de recenseamento e estatística para apurar o rendimento escolar. Uma parte significativa do trabalho produzido, então, pelas reformas do ensino foi utilizada para expressar os resultados obtidos como estratégias para conter a evasão e a repetência escolar e promover uma ideia de seleção meritocrática (PAULILO, 2013). A análise do modo como os dados foram consolidados tem nos fornecido pistas tanto dos processos de exclusão quanto das representações acerca da qualidade escolar veiculadas durante o período de expansão da escolarização entre 1930 e 1970.

Na década de 1970, a forte ampliação do acesso multiplica os índices relacionados aos problemas de fluxo dos alunos na escola seriada. Depois de mais de um século de discussões em torno da necessidade de aumentar o número de escolas e matrículas, para

permitir a execução do ideal de escolarização popular, destacava-se a preocupação em relação à reduzida capacidade de manter os alunos na instituição de ensino e garantir sua efetiva aprendizagem. Romanelli (1978, p. 63), naquele momento, sublinhava que a expansão do ensino observada após 1930 expressava uma acentuada contradição: “Se, de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia”. A autora ressalta que embora tenha crescido acentuadamente a oferta de vagas nesse período, a expansão não foi suficiente para atender a toda a população em idade escolar. Além disso, a análise do rendimento interno da escola brasileira permitia ver seu alto grau de seletividade. Diante disso, a autora concluía:

É assim, pois, que vivemos um grande paradoxo: ao mesmo tempo que o crescimento da demanda efetiva de educação pressiona o sistema, para que este abra amplamente suas portas a uma massa, dia a dia mais numerosa, ele se fecha em si mesmo, acolhendo apenas parte da população e, depois, selecionando ainda mais essa parte privilegiada, através de um mecanismo que faz com que, de cada 1.000 alunos admitidos à 1ª série primária, em 1960, apenas 56 tenham conseguido ingresso no ensino superior, em 1971, conforme dados do Ministério da Educação e Cultura. (ROMANELLI, 1978, p. 88).

Em torno dos aspectos referentes à expansão da escolarização temos articulado um dos eixos de investigação do grupo de pesquisa: **acesso e permanência na escola obrigatória**. Algumas questões norteiam os esforços da pesquisa em andamento e ainda demandam vasta investigação: Onde se localizaram as escolas em cada etapa da expansão das matrículas? Quais as relações entre as dinâmicas urbanas e a instalação de novas escolas? Quem são os indivíduos que chegam a elas em cada período, em termos de grupo social, cor, gênero e idade? Quais permanecem na instituição e por quanto tempo?

EXCELÊNCIA E MERITOCRACIA ESCOLAR

Ao mesmo tempo em que se vai definindo o modelo de funcionamento da escola obrigatória – e antes que a população chegue amplamente a frequentar a instituição –, vão sendo delineados os padrões de excelência do trabalho escolar. Para além da regulamentação e prescrição dos modos de ensinar, todo um conjunto de representações e expectativas sobre a aprendizagem e os comportamentos dos alunos vai sendo estabelecido. Philippe Perrenoud afirma que a excelência escolar é uma realidade

fabricada. Embora as hierarquias de excelência se formem pelas comparações espontâneas de desempenhos no espaço social, o autor sublinha que essa “hierarquia se torna mais formal nos grupos e nas instituições que codificam os processos de avaliação e de classificação” (PERRENOUD, 1984, p. 12). Esse é o caso da escola. Com o advento da escolarização obrigatória, estabelece-se a exigência de que todos adquiram certo nível de excelência, em relação a um currículo imposto. O autor destaca que, na vida cotidiana,

[...] ninguém pode verdadeiramente obrigar alguém à excelência. A escola pode, porém, impor não apenas uma presença e um trabalho, como também uma avaliação à qual os alunos devem se submeter, de boa vontade ou não, e diversas sanções simbólicas ou práticas em caso de fracasso. (PERRENOUD, 1984, p. 22).

Temos concordado que importa compreender melhor como esse processo vai se delineando no caso brasileiro.

No Brasil, algumas práticas de avaliação escolar ganham seus contornos nas décadas que compreendem a virada do século XIX ao XX⁴. Os exames, por exemplo, são cada vez mais regulados e controlados pelas diversas autoridades do ensino, ocupando progressivamente lugar determinante na dinâmica escolar, definindo o tempo das aprendizagens, organizando as trajetórias dos alunos, marcando o momento da exclusão ou da promoção dos estudantes.

Embora se observe uma aceleração nos processos de regulação e padronização com a República, é possível identificar a preocupação com os alunos que não aprendem e, em função disso, não são aprovados nas avaliações escolares desde bem antes. Por exemplo, na década de 1830, quando da instalação das escolas de primeiras letras no Brasil, já estavam previstos exames periódicos nos quais os alunos poderiam ser reprovados. Jinzenji (2010, p. 183), referindo-se a escolas para meninas criadas em Minas Gerais no período, informa que a publicação em jornais locais dos resultados dos exames “discorre sobre a quantidade de alunas presentes, os conteúdos examinados, o desempenho das alunas, dando destaque àquelas plenamente aprovadas ou adiantadas e, ao final, seguia o discurso feito pela professora na abertura do ato do exame”. A autora ressalta, ainda, o baixo comparecimento das alunas a esses eventos por razões variadas, entre as quais podem estar os constrangimentos de um exame público onde nem sempre poderiam apresentar bom aproveitamento dos estudos.

⁴ Ver, a propósito, entre outros, os trabalhos de Carolina Ribeiro Cardoso da Silva (2014, 2018).

Em investigação sobre os exames realizados entre 1873 e 1919 em Porto Alegre/RS (HAWAT, 2014) foi possível identificar, por exemplo, que os membros das comissões examinadoras, responsáveis por avaliar o desempenho dos alunos que eram submetidos aos exames, eram pessoas convidadas que não participavam diretamente do processo de ensino e, portanto, estranhas para as crianças avaliadas. Nessas ocasiões, os alunos eram avaliados, de acordo com o seu desempenho, sendo classificados em diferentes categorias, entre elas: aprovados simplesmente, plenamente ou com distinção. Os resultados, assim como a cerimônia que envolvia o exame, deveriam ser registrados em atas, as quais faziam parte da escrituração escolar. Um dos focos de interesse do grupo de pesquisa são essas práticas escriturísticas (CERTEAU, 1994) que, pretendendo a eficiência do ensino, produzem saberes sobre o alunado e contribuem para restringir a autonomia dos professores.

Michel de Certeau ressalta que nos últimos quatro séculos, o escrever torna-se uma prática mítica moderna: “O ‘progresso’ é de tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática ‘legítima’ – científica, política, escolar etc. – deve distinguir-se” (CERTEAU, 1994, p. 224). Ora, a escola moderna que se instaura no Brasil durante o século XIX e que vai ser alçada a signo de progresso no projeto republicano assume a prática escriturística como elemento fundamental. Como já sublinhava Cynthia Greive Veiga (2005), essa produção vai constituindo e consolidando a própria existência da escola, disciplinando as ações e relações, definindo as significações pertinentes. Segundo Certeau (1994, p. 226, *itálico original*),

[...] o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como “sentido” remeter à realidade de que se distinguiu *em vista de mudá-la*. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre a sua exterioridade. O laboratório da escritura tem como função “estratégica”: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo.

Nesse sentido têm-se, entre outros materiais, os livros de matrícula que, como suportes dessas práticas de escrita, integram o jogo descrito pelo autor, registram as informações recebidas de fora – nome e idade da criança, por exemplo –, as classificam, as inserem num sistema escolar, transformando-as em aluno, em estudante lento ou inteligente, em desempenho satisfatório ou não (VIDAL, 2008).

Na República, a organização da escola seriada e o papel proeminente dos liberais em defesa da democratização da escola amplia a circulação de uma concepção meritocrática no que se refere aos critérios de identificação do êxito escolar. Na concepção liberal, a escola democrática deveria ocupar-se em identificar e preparar os indivíduos para as funções sociais adequadas aos seus talentos supostamente inatos. As diferenças de desempenho, portanto, não seriam decorrentes do pertencimento social. O mérito escolar, nessa compreensão, seria resultado do esforço e dos talentos naturais de cada aluno. Nessas circunstâncias, a ideologia das aptidões naturais (BISSERET, 1974) aparece com todo vigor e vai, nos discursos e práticas escolares, justificar e consolidar a seletividade, naturalizando os processos de exclusão.

Diante dessas considerações, tem-se a definição de outro dos eixos de análise caros ao grupo de pesquisa: **Excelência e meritocracia escolar**. Vem nos ocupando a atenção, portanto, compreender como a avaliação escolar e o desempenho esperado dos estudantes vão sendo definidos na escola primária brasileira. Quais os critérios para a avaliação do desempenho escolar das crianças que chegam à escola obrigatória? Como se dá o registro desses desempenhos? Quais as práticas de classificação realizadas no interior da escola? Quais as trajetórias de êxito e sua vinculação com o pertencimento social?

REPETÊNCIA E FRACASSO ESCOLAR

A definição escolar de um desempenho adequado, em termos de aprendizagens e comportamento, para cada etapa da escolarização da infância, faz destacar aqueles indivíduos que não correspondem ao esperado. Embora se possa supor que eles tenham sempre existido, uma definição mais detalhada das expectativas (possível com a instalação da escola seriada) ao lado da ampliação quantitativa dos indivíduos que chegam a se matricular, confere contornos de “problema educacional” aos ritmos destoantes (GIL, 2018).

Não obstante a questão da reprovação escolar seja identificável desde pelo menos o início do século XIX no Brasil, é, contudo, com a República e a implantação da escola seriada que a questão ganha uma feição quantificável. A escola seriada instituía uma separação física entre as séries e regulava de forma mais sistemática o tempo e os ritmos

do trabalho escolar. Rosa Fátima de Souza destaca como um dos elementos característicos desse modelo escolar a divisão uniforme e rigorosa dos programas e dos alunos:

No plano pedagógico, o estabelecimento das divisões nas escolas possibilitou um rendimento melhor da instituição escolar, porém a escola tornou-se mais seletiva porque o agrupamento dos alunos em classes homogêneas supunha o favorecimento dos melhores em detrimento dos mais “fracos”. Além disso, a classificação em curso gerou o aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de *repetência*, que viria a se constituir em um dos maiores problemas do ensino primário em todos os tempos. Assim, a racionalidade e a eficiência do ensino simultâneo geraram o que a educação tem de mais perverso: a sublimação do indivíduo em prol do coletivo e a individualização que seleciona e pune. (SOUZA, 2006, p. 45).

Poucas décadas depois da implantação da escola seriada no país, já é possível identificar a reprovação e a evasão de alunos assumida como um problema. Nas décadas de 1930 e 1940 tem-se uma discussão de envergadura acerca da questão, protagonizada por Teixeira de Freitas e Lourenço Filho (GIL, 2019). Por ocasião do 9º Congresso Brasileiro de Geografia, Teixeira de Freitas, então Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde e Secretário Geral do IBGE, apresentou 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 1940⁵ sob o título de “A evasão escolar no ensino primário brasileiro”. 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 reconheça a dificuldade para o atendimento escolar do total da população em função da dispersão das famílias pelas regiões rurais, o que mais o preocupa é o fato de que, segundo a interpretação que faz dos dados, a maioria das crianças que chega à escola na década de 1930, dela se evade sem ter completado as três primeiras séries da escola elementar. Lourenço Filho, então Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), procede ao comentário do estudo e lança um novo olhar aos números chegando a conclusões diferentes das primeiras e mais conformes aos encaminhamentos administrativos pensados para a educação do país. O que interessa aqui, contudo, é apontar a densidade de um debate dessa natureza já naquele momento. Cabe mencionar, ainda, que, nessa ocasião também aparecem

⁵ Ambas as versões foram publicadas sob forma de artigo na *Revista Brasileira de Estatística*, bem como os comentários feitos por Lourenço Filho, que serão mencionados a seguir.

claramente articuladas, no discurso educacional, a reprovação, a repetência e a evasão escolar com a avaliação da qualidade da escola elementar.

As dificuldades evidentes de escolarização da população que chegava a frequentar a instituição de ensino conduzem a análises explicativas das causas da repetência escolar e da exclusão dos alunos. A percepção de que o fracasso escolar era mais significativo entre as crianças oriundas das classes populares fez com que as explicações, em muitos casos, apontassem uma suposta inferioridade intelectual desses segmentos, ora considerada inata, ora vista como deficiência cultural. Também indicavam a possibilidade de que a escola fosse inadequada para a instrução do alunado que a ela se apresentava ou, ainda, que os professores fossem mal preparados para o trabalho nas condições reais que se apresentavam.

Preocupada com a gravidade do problema da reprovação e evasão escolar, Maria Helena Souza Patto propõe-se a uma revisão crítica da literatura pretendendo entender historicamente a constituição do discurso sobre o tema no Brasil. Entre outros elementos, considera que “o fracasso escolar elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (PATTO, 1993, p. 346). Ressalta, ainda, a tendência psicologizante das explicações predominantes até pelo menos a década de 1980, que apontavam frequentemente deficiências dos alunos como as causas pelo seu mau desempenho na escola, sem que se levasse seriamente em conta as más condições do ensino oferecido aos alunos que enfrentavam dificuldades em sua escolarização. Nesse estudo a autora acaba igualmente por concluir que o fracasso escolar seria produto de uma escola elitista e discriminatória, cujo caráter seletivo redundava na exclusão sistemática das crianças das classes populares.

Nas primeiras décadas do século XX, a psicologia estabeleceu-se como uma disciplina central na formação dos professores (LIMA, 2019). Pensava-se que os conhecimentos científicos sobre a psicologia do aluno podiam proporcionar uma base segura para a organização das escolas e o planejamento das atividades escolares. Um dos exemplos mais significativos dessa convicção foi a defesa da aplicação de testes psicológicos aos alunos com o objetivo de promover a seleção do público escolar. Entendia-se que os testes de inteligência permitiam identificar os deficientes mentais, cuja matrícula nas escolas regulares deveria ser recusada. Além disso, recomendou-se

amplamente a divisão das classes escolares em turmas homogêneas quanto ao nível de inteligência medido pelos testes de Q.I.

Os estudos da psicologia dedicaram-se igualmente à investigação das causas da repetência e dos atrasos na aprendizagem. Nas primeiras décadas do século XX prevaleceram as explicações da psicologia experimental baseada nos testes, as quais atribuíam as dificuldades dos alunos a fatores hereditários. A partir da década de 1930, adquirem maior visibilidade as interpretações elaboradas pela perspectiva psicanalítica, as quais passam a compreender os problemas dos alunos como formas de “desajustamento” relacionadas a causas ambientais, sobretudo ao meio familiar desajustado do aluno (LIMA; VIVIANI, 2014; LIMA, 2019).

A propósito dessas questões define-se mais um eixo de investimentos do grupo de pesquisa: **Repetência e fracasso escolar**. Importa, nesse sentido, identificar a emergência da repetência escolar como problema da educação nacional, identificando a amplitude do fenômeno e sua significação social. Como os discursos especializados e as políticas educacionais proveem explicações e soluções para o problema do atraso na aprendizagem e da retenção dos alunos? Como as estatísticas são construídas pretendendo descrever tal fenômeno? Como elas são apropriadas pelos discursos sobre o tema? Quais os processos de medição da aprendizagem propostos no período?

Apresentar os eixos que organizaram a pesquisa até o momento e que nos levaram à opção por destacar, neste livro, o rendimento da escola como uma das questões fundamentais para compreensão da escolarização no Brasil tem por intento não apenas mostrar como se chegou ao foco que integra os capítulos, como também vislumbrar a interlocução possível com outros pesquisadores, identificando parceiros de temática e animando novos pesquisadores. Fica o convite para o debate!

REFERÊNCIAS

BISSERET, Noële. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. (Org.). **Educação e hegemonia de classe**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 30-67.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. "**A justa medida do progresso dos alunos**": avaliação escolar em manuais de pedagogia (segunda metade do século XIX). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. **“O valor do aluno”**: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911-1963). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. **Relatório e trabalhos estatísticos apresentados ao Illm. e Excm. Sr. Conselheiro Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira, ministro de Estado dos Negócios do Imperio, pelo Director Geral Interino, Dr. José Maria do Coutto, em 30 de abril de 1875**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1875.

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

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

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

GIL, Natália de Lacerda. Pequenos focos de luz: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 2 (41), p. 261-284, abr./jun. 2016.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230037, p. 1-23, 2018.

Gil, Natália de Lacerda. **Estatísticas da escola brasileira: um estudo sócio-histórico**. Curitiba: Appris, 2019.

GIL, Natália de Lacerda; HAWAT, Joseane El. **Livros de matrícula, idade escolar e tempo de permanência na escola (Rio Grande do Sul, 1895-1918)**. [S. l.: s. n.], 2014. Mimeo.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAWAT, Joseane Leonardi Craveiro El. **A matemática nos exames do ensino primário das escolas isoladas de Porto Alegre (1973-1919)**. Projeto (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JINZENJI, Mônica Yumi. As escolas públicas de primeiras letras de meninas: das normas às práticas. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 22, p. 169-198, jan./abr. 2010.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A “criança-problema” na escola brasileira: uma análise do discurso pedagógico**. Curitiba: Appris, 2018.

LIMA, Ana Laura Godinho; VIVIANI, Luciana Maria. Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: um estudo de manuais de psicologia e da Revista de Educação. **História da Educação**, v. 19, n. 46, p. 93-112, maio/ago. 2015.

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

ORIANI, Angélica. **“A célula viva do bom aparelho escolar”**: expansão das escolas isoladas pelo Estado de São Paulo (1917-1945). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PAULILO, André Luiz. O rendimento da escola no Distrito Federal entre 1922 e 1935. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 570-595, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation**. Genebra: Librairie Droz, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-83.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 73-108, jan./jul. 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de frequência a Escola de Primeiras Letras. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, p. 41-67, maio/ago. 2008.

FRACASSO ESCOLAR: DEBATES SOBRE REPROVAÇÃO E EVASÃO NA ESCOLA BRASILEIRA NO SÉCULO XX

André Luiz Paulilo

Natália de Lacerda Gil

INTRODUÇÃO

Desde que se afirmaram no debate educacional como indicativas do fracasso da escola, a reprovação e a evasão escolar mereceram atenção detida das políticas públicas e da reflexão acadêmica. Compreender como tais questões foram mobilizadas nos debates acerca do fracasso escolar no Brasil em diferentes temporalidades do século XX é o nosso objetivo aqui. Sem a ambição de descrever cada um dos movimentos discursivos observados durante esse século, limitamo-nos a discutir especialmente a reprovação e a evasão escolar como conceitos que se afirmam como expressivos do baixo rendimento da escola, as responsabilidades ora recaindo sobre os alunos e suas famílias ora sobre a escola e os professores. Não pretendemos identificar as causas do fenômeno e sim nos propusemos a pensar o fracasso escolar como uma noção, como um *problema socialmente produzido*, conforme sugere Bourdieu (2000, p. 37), no sentido de assumi-lo como resultado de um “trabalho coletivo de construção da realidade social”. Assim, em lugar de considerá-lo como um problema dado e pretender compreender o que na história da escola brasileira teria levado a tão expressivo fracasso escolar, o que buscamos é contribuir na escrita de uma

[...] história social da *emergência* desses problemas, de sua constituição progressiva, quer dizer, do trabalho colectivo – frequentemente realizado na concorrência e na luta – o qual foi necessário para dar a conhecer e fazer reconhecer estes problemas como *problemas legítimos*, confessáveis, publicáveis, públicos, oficiais. (BOURDIEU, 2000, p.37, itálicos no original).

Nesse sentido, nossa intenção foi compreender a história da utilização dessa noção no Brasil e, desse modo, refletir sobre o fracasso escolar não só como um fenômeno escolar e social, mas como uma categoria de entendimento e crítica do processo de escolarização.

ALGUNS DOS FATORES DE PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar só se torna possível como fenômeno social na medida em que se afirma socialmente a escolarização de todos como direito e obrigação e, em decorrência disso, envidam-se esforços para que toda a população frequente a escola básica. Isso corresponde a dizer que o surgimento do fracasso escolar no século XX nada tem a ver com a melhoria ou deterioração da qualidade do ensino, nem com as capacidades de aprender dos sujeitos. Como ressalta Perrenoud (1984, p. 12), ao analisar a fabricação da excelência escolar (cujo contrário é o fracasso na escola), o estabelecimento de hierarquias de excelência não é monopólio da escola:

Todo grupo social engendra *normas de excelência*. Um grau elevado de domínio de uma prática é fonte de eficácia, de prestígio, de poder, de lucros materiais ou simbólicos, de distinção: os atores sociais que se dedicam a atividades similares engajam-se, portanto, em uma competição mais ou menos explícita pela excelência. Haverá aquele que ultrapassará os demais, afirmando-se, em um círculo restrito ou em uma vasta comunidade, como o melhor, o mais inteligente, o mais culto, o mais hábil, o mais criativo, o mais qualificado. De acordo com o grau com que se aproximam da excelência, os praticantes ocupam uma posição mais ou menos invejável em uma *hierarquia de excelência*.

A excelência escolar torna-se um caso especial porque se trata de uma norma à qual todos estão submetidos (PERRENOUD, 1984, p. 76). Assim, do ponto de vista historiográfico, importa compreender *como* se estabelece essa norma e quais as condições de possibilidade da apreensão social de determinados comportamentos e desempenhos como indicativos de sucesso ou fracasso da/na escola. Vamos nos deter aqui, no entanto, apenas à segunda questão, ou seja, conhecer algumas circunstâncias que permitiram, nos debates sobre educação, assumir o fracasso escolar como importante problema da escola brasileira no século XX. Nesse sentido, vamos aqui sublinhar quatro aspectos da história da escola que abrem espaço para o surgimento, a apreensão e a ampliação da reprovação e da evasão escolar – e, conseqüentemente, para o estabelecimento da noção de fracasso escolar: (1) os exames escolares; (2) os testes psicológicos e as notas escolares; (3) a implantação da escola seriada e a afirmação da obrigatoriedade escolar; (4) o aperfeiçoamento das estatísticas do ensino.

Os exames escolares não são uma invenção recente, existem desde o século XVI quando do surgimento da escola moderna. São já bastante conhecidas as análises de

Foucault (1987) que apontam a escola como um aparelho de exame ininterrupto, em práticas que disciplinam os corpos e as mentes e correspondem a uma forma nova, mais sutil e mais eficiente, de exercício do poder. Na história da escola no Brasil, tais processos comparecem nos colégios que funcionaram no período colonial, predominantemente comandados por jesuítas. É no século XIX, contudo, que a prática do exame vai se expandir progressivamente e, cada vez mais, surgem nas legislações provinciais detalhamentos acerca desses rituais escolares⁶. Em que pese esse aspecto, vale ressaltar que

[...] seria um equívoco considerar que a experiência de participar dos exames fosse generalizada para a infância daquele período. Cabe lembrar que pouquíssimos indivíduos chegavam a frequentar a escola no século XIX. Mesmo entre aqueles que estiveram na escola por tempo suficiente para poderem ser submetidos a esse tipo de avaliação, os indícios apontam que a prática usual era mandar para exame apenas alunos cuja apreciação prévia dos docentes indicava que tinham condições de aprovação. (GIL, 2018, p. 9).

Disso decorre que os alunos submetidos a exame poderiam ser, de acordo com os regulamentos, *reprovados*, mas que, de fato, tal resultado deve ter sido muito raro, o mais comum era que fossem *aprovados* e seus desempenhos classificados em *aprovados simplesmente, plenamente* ou *com distinção* (ANJOS, 2011; HAWAT, 2015). Ou seja, tanto porque uma parte muito pequena da população chegava a fazer os exames, quanto porque ser reprovado nos exames escolares era uma ocorrência rara, a reprovação não encontra no século XIX condições objetivas para se apresentar à percepção social como uma característica da escola e, menos ainda, como um problema educacional.

Importa destacar, também, que os exames naquele momento são previstos principalmente como rituais de finalização e não ainda como etapas avaliativas intermediárias. As avaliações não se assemelhavam aos processos atuais, não eram usuais os registros dos desempenhos dos alunos durante o processo de ensino, não havia a profusão de momentos formais de avaliação ao longo do ano letivo nem era utilizada a atribuição de notas aos desempenhos. Um primeiro aspecto decorre do fato de que a definição e segmentação dos tempos escolares foi um processo lento que só vai consolidar o ano-calendário efetivamente, como termo dos trabalhos escolares e como momento para deliberar sobre o fluxo dos alunos na escola, e suas subdivisões (como os bimestres, por

⁶ A título de exemplo ver Jinzenji (2010), Anjos (2011) e Hawat (2015).

exemplo) durante o início do período republicano⁷. Outra questão relevante é a raridade do registro dos desempenhos dos alunos ao longo do processo. São conhecidos os mapas de frequência que os professores no império deveriam preencher e enviar aos inspetores como exigência de comprovação de frequência mínima de alunos para que recebessem o pagamento pelo trabalho desenvolvido (VIDAL, 2008). Nesses mapas, contudo, são raras as menções a algo mais que a presença dos alunos na escola. Em alguns casos, aparecem anotações que os professores fazem para seu próprio uso (VIDAL, 2008) ou por determinação da legislação (VEIGA, 2005) expressando, eventualmente, apreciações sobre as capacidades dos alunos, seus comportamentos⁸ ou, ainda, descrevendo os conteúdos escolares que os alunos já sabiam (GOUVEIA, 2004)⁹.

Durante a primeira metade do século XX as notas expressas em números vão se afirmar, pouco a pouco, nas práticas escolares. Tal alteração coaduna-se à busca de objetividade e homogeneidade perceptíveis nos debates pedagógicos que acompanham a implantação da escola seriada. Nesse modelo de escola, que vai se instalar por todo o Brasil ao longo das primeiras décadas da República, o ensino simultâneo e as classes homogêneas apresentam-se paulatinamente como representação hegemônica de eficiência do ensino primário. Nessa configuração, os tempos de aprender serão rigorosamente atrelados aos programas oficiais de modo que a cada série corresponderia um conjunto definido de conteúdos curriculares. Para que os alunos pudessem acompanhar os ritmos definidos pelos programas, tornava-se essencial a organização de classes homogêneas, compostas de alunos que tivessem as capacidades e dominassem os mesmos conteúdos, sem o que o ensino simultâneo não seria possível. Para a obtenção dessa pretendida homogeneidade a escola brasileira lançou mão de dois recursos. Por um lado, buscou avaliar as capacidades de cada criança, valendo-se de testes psicológicos que prometiam oferecer aos professores informações sobre a maturidade das crianças, sua personalidade e aptidões (MONARCHA, 2009; LIMA, 2018). Por outro, desdobrou o processo de avaliação propriamente escolar, que versava sobre o domínio do programa

⁷ Para o aprofundamento da noção de tempo escolar, a partir do exame da situação paulista como exemplo, ver Gallego (2003).

⁸ Veiga (2005, p. 93) cita um regulamento aprovado na província de Minas Gerais em 1860 onde se definia novo modelo de mapa de alunos, constando “um campo para comportamento (“de boa conduta”, “gênio forte e barulhento”) e outro para observação (“não tem talento, mas boa conduta”, “talentoso”).

⁹ Gouveia (2004, p.2 81) menciona as seguintes informações localizadas em relatório de delegado de ensino de Minas Gerais datado de 1830: “[...] Fala do exame das meninas, constando na lista o estado de adiantamento das discípulas. [...]. 8 anos – Lê e escreve mal. 9 anos – Lê, sabe a taboada, soma e sabe princípios de doutrina. 14 anos – Lê, escreve, sabe a taboada, duas espécies de contas, doutrina [...]”.

ensinado na escola, aplicando provas e exames mais amiúde (SILVA, 2014). Ambos os recursos podiam estar associados e tendendo cada vez mais a serem expressos em números permitiam múltiplas classificações¹⁰.

A atribuição de notas escolares, em números, e o resultado de testes psicológicos, também expressos em números, portanto, vão basear sistemáticas classificações dos alunos e conferir legitimidade e aparência de objetividade às apreciações de desempenho conferidas pela escola. A racionalidade construída em torno desses recursos vai possibilitar que se considere, no âmbito das escolas e na percepção social mais ampliada, a aprovação e a reprovação dos alunos como decisões justas e objetivas – porque resultantes de instrumentos considerados racionais que supostamente apreendem de forma isenta as capacidades e desempenhos individuais¹¹.

Para que se estabeleça a noção de fracasso escolar é fundamental, portanto, que se tenham desenvolvido instrumentos e práticas pedagógicas que permitam avaliar e quantificar os desempenhos dos alunos e, a partir disso, classificá-los. Mas tais classificações não seriam suficientes para definir o fracasso escolar como fenômeno potente e expressivo da exclusão escolar ao longo do século. A elas foi preciso associar outros mecanismos que permitissem excluir dos processos pedagógicos previstos como *normais* os alunos mal classificados. Nesse sentido, a associação entre a progressão anual na escola seriada e a efetivação da obrigatoriedade escolar foi decisiva.

¹⁰ Carolina Cardoso da Silva (2014, p. 136), por exemplo, identifica para o caso de Santa Catarina a seguinte situação: “As notas passavam a ser de 0 a 100 [no Regulamento de 1939], podendo ser graduadas de 5 em 5. Esta modificação favorecia a fragmentação dos valores atribuídos ao conhecimento dos alunos, deixando cada vez mais evidentes as diferenças de rendimento. Lembremos que, nos primeiros anos de funcionamento dos grupos escolares, as notas poderiam variar entre 0, 1, 2, 3, 4 e 5. Esta notação deixou de ser suficiente para expressar em números as variações de nivelamento”.

¹¹ Por exemplo, nos anos 1940 e 1950, Rio Grande do Sul, a aprovação ou reprovação dos alunos dependia do resultado em dois critérios de avaliação associados: a apreciação dos professores dos próprios alunos, baseada nos saberes escolares ensinados, e os resultados destes alunos em provas elaboradas pelo Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais (CPOE), órgão da Secretaria de Estado, baseadas principalmente em testes psicológicos. A propósito dessas provas organizadas pelo estado, J. Roberto Moreira (1955), técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tece duras críticas. Segundo ele, “para elas se tornarem realmente eficazes no domínio da aplicação prática, teriam que ser, em termos de provas objetivas, uma avaliação do rendimento das escolas e de todo o sistema escolar. Mediante os seus resultados, poder-se-ia saber das qualidades da escola como instituição de ensino e de educação, o que, por sua vez, levaria a revisões e reajustamentos parciais ou globais dos processos escolares. A lei, embora, não seja clara, permite esta interpretação, que, a nosso ver, seria tecnicamente boa. Entretanto, o que vimos em ação é menos do que isso: os testes, em vez de meios de avaliação da escola e, por isso, de revisão e reajustamento dos métodos pedagógicos e da re-orientação da escola, estavam servindo de critério de promoção” (INEP, 1955, p. 44).

Conforme já mencionamos, a escola seriada associou-se ao ensino simultâneo, pressupondo que os conteúdos definidos para cada série escolar fossem ensinados a todos os alunos da referida série da mesma maneira e ao mesmo tempo. Caso algum aluno

[...] não comprovasse domínio suficiente dos conteúdos ensinados em uma determinada série ficava impedido de seguir para a série subsequente, tendo de refazer a série em que foi reprovado. Ou seja, repetia o ano, tornando-se *repetente*. Nessa configuração, a reprovação, a retenção e a repetência são compreendidas como necessárias para o adequado e eficiente funcionamento da escola. (GIL, 2018, p. 11, itálico no original).

Se o modelo de progressão funcionasse conforme o previsto, a cada série escolar corresponderia uma faixa de idade do alunado. Ou seja, todas as crianças iniciariam aos 7 anos a 1ª série, estariam aos 8 anos na 2ª série e assim por diante. No entanto, logo se evidenciou a irregularidade no fluxo dos alunos pelas séries: não ingressavam na primeira série necessariamente aos 7 anos e, como a reprovação escolar foi desde o início muito alta, muitos ficavam retidos (impedidos de seguir para a série seguinte) e tinham que repetir a série em que reprovaram, resultando em acentuadas distorções idade-série. Interessante ressaltar que diante disso, o que mais se questionou nos debates do período não foi o pressuposto no qual se baseava o modelo e sim as capacidades do alunado.

Na escola primária seriada a reprovação seguida de retenção, ou seja, o impedimento de que o aluno seguisse para a próxima série em caso de reprovação nos exames escolares, criou as condições para a *repetência*, ou seja, a possibilidade de que o aluno cursasse novamente uma série que já tivesse frequentado. Assim, com a organização do ensino primário em séries,

[...] no plano pedagógico, o estabelecimento das divisões nas escolas possibilitou um rendimento melhor da instituição escolar, porém a escola tornou-se mais seletiva porque o agrupamento dos alunos em classes homogêneas supunha o favorecimento dos melhores em detrimento dos mais “fracos”. Além disso, a classificação em cursos gerou aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de *repetência*, que viria a se constituir em um dos maiores problemas do ensino primário em todos os tempos. (SOUZA, 2006, p. 45, grifo original).

Porém, durante algum tempo, o mais comum diante da retenção, era que aluno abandonasse os estudos. Isso era o que acontecia quando os alunos apresentavam mau desempenho nas aulas públicas e particulares, no período imperial, e se manteve, sobretudo nas escolas isoladas (em que alunos de diferentes adiantamentos tinham aulas

em um mesmo espaço conduzidos por um único professor), durante várias décadas da República. Tal abandono que, no período precedente, podia se dar em qualquer período do ano letivo, tende com a implantação da escola seriada a se concentrar cada vez mais no final do ano, imediatamente antes dos exames finais ou logo em seguida de seus resultados.

Para que a repetência se confirmasse como fenômeno escolar foi preciso que à dinâmica interna dos tempos da escolar primária se atrelasse o convencimento social de que a educação escolar era direito e dever de toda a população. Como nos lembra José Silvério Baia Horta (2013, p. 381), “[...] a inclusão do direito à educação entre os direitos sociais se apresenta ao mesmo tempo como uma conquista e uma concessão, um direito e uma obrigação”. Nos debates e processos ocorridos nos séculos XIX e XX, as questões relacionadas à educação como direito, à obrigatoriedade escolar e a expansão da escola primária não são concomitantes mas se atrelam. Ainda que em quase todas as legislações provinciais o direito e a obrigatoriedade escolar tenham figurado, as datas não coincidem e sua instauração foi bastante lacunar (VIDAL, 2013). Já na República, é apenas com a Constituição de 1934 que o princípio da obrigatoriedade escolar será consagrado e disso decorre um período de efetiva expansão da oferta de educação. O processo de expansão da escolarização que se observa a partir dos anos 1930 ficou conhecido como democratização da educação, foi defendido como decorrente da garantia de acesso à escola para toda a população infantil, resultou na ampliação das vagas e na ampliação expressiva das matrículas na primeira série primária (ROMANELLI, 1973). Assim, os educadores, gestores e intelectuais engajados, naquele momento, com a democratização do ensino pretenderam, quase sempre, o que se considerava a garantia das oportunidades de acesso à escola, convencidos que estavam nas capacidades que a escola teria de selecionar com justiça os talentos garantindo trajetórias escolares mais longas para os alunos mais capazes, independentemente de sua origem social. A defesa da escola como direito de todos e o aumento do desejo pelos diplomas para ascensão social, característico das dinâmicas sociais urbanas do século XX (BOURDIEU, 2017), resultou na insistência na permanência das crianças na escola mesmo diante dos resultados escolares insuficientes. E é efetivamente essa combinação de fatores que torna possível a ampla ocorrência da repetência escolar.

Por fim, no que se refere às condições de possibilidade do fracasso escolar percebido como fenômeno social é preciso ainda mencionar a produção de estatísticas

que a partir dos anos 1930 tornam-se cada vez mais rigorosas e detalhadas e permitem observar o movimento dos alunos pela escola e, ao mesmo tempo, às distorções no fluxo escolar. Cabe ressaltar que esses

[...] números não foram produzidos pretendendo-se mensurar o fenômeno da reprovação, da repetência ou, até mesmo, da evasão. A intenção era acompanhar, sobretudo, a ampliação das matrículas e o alcance do ensino primário brasileiro. No entanto, a existência dessas informações vai dar visibilidade a questões inicialmente imprevisas, como é o caso da repetência e da evasão. (GIL, 2018, p. 20).

Ou seja, o fato de existirem estatísticas profusas acerca da escola brasileira, que contam com grande credibilidade já que são produzidas e divulgadas por órgão importantes, como é o caso do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do INEP, dá ensejo desde os anos 1930, mas sobretudo na segunda metade do século XX, a análises críticas sobre o desempenho dos alunos e das escolas. É o caso, por exemplo, do livro *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*, de Maria José Garcia Werebe, cuja primeira edição é de 1966, e onde importante atenção é dada aos números como elementos de caracterização “tanto quanto possível objetiva” da situação do ensino. Igualmente, são as estatísticas que comparecem no quadro analisado por Romanelli (1973, p. 89) e que permitiam à autora a conclusão de que a escola brasileira tinha um baixo rendimento interno:

EVOLUÇÃO, NO SISTEMA ESCOLAR, DA MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO. PERÍODOS, EM NÚMEROS ABSOLUTOS, DE 1942/1953 E 1960/1971

Período Escolar	Ensino Primário				Ensino Médio									Ingresso no Ensino Superior
					Ginasial				Colegial					
	1. ^a Série	2. ^a Série	3. ^a Série	4. ^a Série	1. ^a Série	2. ^a Série	3. ^a Série	4. ^a Série	1. ^a Série	2. ^a Série	3. ^a Série			
1942/53	1.881.699	680.181	461.625	260.811	120.173	90.233	74.340	58.636	57.913	45.721	33.059	16.450		
1945/56	1.758.485	725.056	513.847	297.910	134.194	106.229	89.000	72.366	72.054	55.443	40.419	18.005		
1950/61	2.458.702	946.220	655.697	353.853	212.826	171.280	135.236	110.052	107.769	78.078	64.846	24.705		
1955/66	3.157.680	1.257.915	909.824	589.925	318.623	250.574	202.364	172.314	182.807	135.727	123.647	46.617		
1960/71	3.950.504	1.692.440	1.285.889	916.088	569.496	442.281	382.651	338.187	359.216	287.950	248.712	191.585		

Fonte: Estatísticas de Educação Nacional, 1960/71, MEC.

Maria Helena Souza Patto (1993, p. 1), no livro *A produção do fracasso escolar* publicado em 1988, também parte das estatísticas para o desenvolvimento de suas análises: “A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se

tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência”. Sérgio Costa Ribeiro (1991), no seminal estudo “A pedagogia da repetência”, concentra toda atenção nas estatísticas como base para o argumento de que na escola primária a repetência era ainda maior do que permitiam ver os dados oficiais. Procedendo as análises a partir de um modelo estatístico de correção dos dados oficiais, Ribeiro (1991, p. 15) afirmava a tragédia e perversidade do sistema educacional no Brasil:

Ao analisarmos a probabilidade de reprovação para populações urbanas pobres do Nordeste, verificamos que a probabilidade de promoção para os alunos novos na 1ª série é próxima de zero, sobe para aqueles que já têm uma repetência e só volta a cair para quem foi reprovado mais de duas vezes. Este dado indica claramente que nas escolas das classes menos favorecidas de nossa população existe uma determinação política (ainda que não-explícita) de reprovar sistematicamente todos os alunos novos. Esta prática mostra claramente a tragédia e perversidade de nosso sistema educacional.

PERSPECTIVAS DA EXPLICAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR COMO FENÔMENO SOCIAL

Ainda que a primeira metade do século passado tenha sido o período de criação dos instrumentos de percepção da reprovação e da evasão como um fenômeno escolar, ligado à seriação e à classificação, houve quem já fosse sensível à questão como fenômeno social. Diante dos resultados de rendimento da escola pública da capital federal em 1934, Anísio Teixeira (1935, p. 74), por exemplo, posicionou-se de modo não muito distante da maneira como o problema do fracasso escolar é entendido atualmente:

Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam.

Não é difícil avaliar quanto a modificação veio influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população.

Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado significa não já êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de

preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum.

Nos anos 1930, a inversão da atribuição de responsabilidade pelo fracasso da aprendizagem do aluno para a escola, do indivíduo para a instituição, foi uma das ousadias do discurso de Anísio Teixeira. A seletividade da escola pública era uma atribuição de reputação e qualidade do seu ensino, um valor da cultura escolar implantada com a escola graduada e compulsória. Tomando-se por base a reforma do ensino que o próprio Anísio Teixeira conduziu na cidade do Rio de Janeiro entre 1931 e 1935, vê-se, inclusive, tratar-se de uma característica difícil de contornar. As medidas de reforma não punham em causa o que atualmente se entende como fatores de produção do fracasso escolar: o exame e a seriação na escola compulsória.

Em uma sociedade ainda sem os meios para ampliar, para todos, o atendimento dos serviços educativos, os paradoxos da obrigatoriedade escolar de que fala Anne-Marie Chartier (2013) eram inteiramente desprovidos de eficácia política. Já os dividendos políticos advindos da expansão da escola eram trunfo que tanto os governos oligárquicos da República Velha (CARVALHO, 2000) quanto as lideranças populistas que ascenderam junto com Vargas souberam ostentar (CONNIFF, 2006). As dificuldades em conduzir aprendizagens coletivas sem resignar-se “ao fracasso de uns, por causa do êxito suficiente de outros”, sublinhadas por Chartier (2013, p. 435), não tinham a visibilidade social dos exames públicos ou das listas de promoção dos grupos escolares dos primeiros tempos da escola graduada. Ao contrário, subsumiam como parte das atribuições ordinárias da escola de então: selecionar, distinguir.

O ensino seriado tinha na passagem do século XIX para o XX, quando os grupos escolares foram implantados em São Paulo, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Piauí, Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Santa Catarina, uma forte associação com as noções de racionalização e eficiência da organização do trabalho educativo. Como apontam Souza e Faria Filho (2006, p. 47), os grupos escolares afirmaram a predominância de uma forma de escolarização específica, que mesmo “marcada pela exclusão social, dá a conhecer o significado da educação escolar para mulheres e homens comuns”. Desde os anos 20 do século passado, as propostas de reforma da instrução pública visavam alterar as condições de funcionamento do ensino graduado. Programas e modelos de ensino, materiais didáticos, organização de espaços e tempos escolares foram alterados no sentido de otimizar a progressão dos alunos e aumentar a capacidade de atendimento e o rendimento

da escola. Na década seguinte, Anísio Teixeira também reconhecia a necessidade de melhorar o aproveitamento do sistema escolar e atuou para, além de ampliar o alcance do ensino público, articular serviços de suporte, ou melhor, de apoio técnico e superintendência. Entendeu a qualidade do ensino já não mais associada à seletividade da escola, mas a partir da apuração do aproveitamento do sistema escolar:

Em primeiro lugar, balanceou-se a eficiência do ensino das artes escolares essenciais – ler, escrever e contar.

A eficiência da escola elementar, em relação aos conhecimentos adquiridos nas três técnicas fundamentais da cultura, é hoje verificada, com objetividade e segurança apreciáveis, graças ao aperfeiçoamento de testes e escalas para aferição dos resultados escolares.

À necessidade dessas aferições objetivas veio acentuar-se com o desenvolvimento de grandes sistemas escolares e o regime compulsório do ensino.

Enquanto foi a escola um simples aparelho seletivo, destinado a alguns, pouco importava a sua ineficiência para os que viessem a falhar. Tal “mortalidade” era natural e aceita: estava dentro do espírito da escola, que visava recrutar os mais capazes de continuar a carreira de estudos. Operadas, porém, as recentes transformações sociais, a escola se tornou, na civilização contemporânea, uma necessidade absoluta para todos. (TEIXEIRA, 1935, p. 73).

Ainda que assim, os exames continuavam cumprindo seu papel no tipo de escolarização proposta por Anísio Teixeira entre 1931 e 1935. Todo o sistema escolar operava classificações por meio de exames e testes. No início do ano letivo de 1934 organizaram-se instruções para aplicação de testes a fim de classificar os alunos analfabetos do 1º ano, segundo o grau de maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita. Em seguida, foram publicados seguidos editais visando organizar as provas de reclassificação dos alunos das três séries iniciais do ensino elementar para o segundo semestre de 1934. Igualmente, ocorreram normatizações para as provas parciais e finais da Escola de Comércio Amaro Cavalcanti (Decreto 3963, de 30 de julho de 1932) e da Escola Secundária do Instituto de Educação (Decreto 5000, de 11 de julho de 1934).

Muitas das estratégias para reduzir a reprovação e a evasão escolar e, assim, aumentar o rendimento do sistema de ensino então empregadas por Anísio Teixeira envolveu artifícios de classificação dos alunos e de flexibilização dos programas escolares. Por um lado, a reforma utilizou-se de testes de inteligência e de proficiência em leitura e escrita e em aritmética para organizar salas mais homogêneas. De acordo

com o edital de organização de salas publicado por Anísio Teixeira para o ano letivo de 1934:

Os alunos de mais baixo número de pontos constituirão uma classe até completar a lotação; os de resultados imediatamente superiores, outra, e assim sucessivamente. No caso de numerosos alunos de resultados médios, constituir-se-ão tantas classes do mesmo teor, quantas necessárias. As classes terão, além da designação A, a indicação V, X, ou Y, segundo a predominância em cada uma delas, os alunos que tenham obtido, respectivamente, resultados baixos, médios ou elevados. (TEIXEIRA, 1934, p. 176).

Por outro lado, Anísio Teixeira previu níveis de exigência diferentes para os programas escolares, flexibilizando sua aplicação de acordo com a classificação das turmas em adiantada, normal ou atrasada. De maneira que se pretendeu uma adequação capaz de atender a toda espécie de alunos. Nesse sentido, Anísio Teixeira (1935, p. 91-92) afirmava que a escola devia servir a cada grupo segundo a possibilidade de cada grupo:

Em cada ano do curso temos três grandes tipos de alunos que designamos pelas letras V, X e Y, de acordo com a capacidade de aprendizagem e inteligência.

Cada um desses grupos poderá ser distribuído ainda em outros quatro sub-grupos, de acordo com a aplicação e ainda outros sub-grupos de acordo com a idade cronológica, ou melhor ainda, idade social.

[...]

Esses diversos grupos e sub-grupos de alunos devem progredir desuniformemente através dos anos de estudos de modo que, em média, o aluno V faça um programa de quatro anos em cinco de estudos, o aluno X (normal), cinco anos de programa em cinco anos de estudos e o aluno Y, possivelmente, seis anos de programa em cinco anos de estudos.

Tal regime representará, como é fácil de entender, critérios diferentes de promoção para os mesmos anos, o que exige do professor uma visão mais delicada do progresso dos seus alunos, que se medirá não por um critério objetivo e estranho aos mesmos, mas de acordo com a capacidade de cada um.

Também Teixeira de Freitas¹² preocupou-se, desde os anos 1930, com questões que ganhariam destaque nos debates educacionais apenas décadas mais tarde. A partir da

¹² Formado bacharel em Direito, em 1908, pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, atuou desde o início de sua carreira em órgãos de estatística tendo desenvolvido trabalhos estatísticos considerados relevantes em seu tempo. Nos anos 1930, foi convidado pelo governo Vargas a participar da organização do Ministério da Educação, onde conduziu a Diretoria de Informação, Estatística e Divulgação,

análise das estatísticas do ensino – disponíveis com regularidade desde 1931 – Teixeira de Freitas concluía que, além da insuficiência quantitativa de escolas, expressa pelo pequeno alcance percentual das matrículas em relação à população em idade escolar, a escola primária brasileira sofria de acentuado problema de eficiência. Sua principal preocupação eram os altos índices de evasão escolar, ou seja, o fato de que a maior parte das crianças matriculadas na 1ª série abandonava os estudos antes de ter completado as três primeiras séries. Nesse sentido, afirmava que

[...] o *slogan* que melhor exprimisse as reivindicações da infância brasileira em matéria de ensino primário teria que ser, a nosso ver, êste: ‘antes de mais escolas, melhor Escola’. Entendida como tal, uma Escola convidativa, que retenha, proteja, ensine e eduque verdadeiramente os infantes que lhe são confiados. (FREITAS, 1946, p. 43).

Na compreensão de Teixeira de Freitas não bastava garantir às crianças vagas na 1ª série primária. O cumprimento das funções sociais e políticas atribuídas à escola e o atendimento das necessidades da população dependiam da garantia de que o curso primário fosse concluído por todas as crianças no Brasil. Ressaltava que a incapacidade de a escola melhorar o nível cultural da população acontecia, “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” (FREITAS, 1940b, p. 718).

As estatísticas referentes ao período entre 1932 e 1937 permitiam ver a irregularidade do fluxo escolar ou, nas palavras do autor, “as anomalias de distribuição do discipulado pelas três séries (FREITAS, 1940a, p. 510). Segundo ele, a ocorrência de reprovação e evasão escolar se dava “não só em todos os anos do período estudado com em todas as três séries, sem qualquer tendência progressiva ou regressiva” (FREITAS, 1940a, p. 510). Tal perspectiva de análise deslocava, assim como fez Anísio Teixeira, a preocupação exclusivamente com a contabilização do aumento de matrículas e escolas para observar também o rendimento da escola primária. Ao divulgar seus estudos quantitativos,

[...] a preocupação de Teixeira de Freitas era alertar para algo que considerava não ter sido ainda percebido pelos governantes e que tenderia a se reproduzir em tantas escolas quantas fossem criadas.

e do IBGE, do qual foi secretário-geral até 1948. Foi também presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) entre 1935 e 1938.

Diante dessas informações, o autor concluía que a incógnita do problema educacional não se encontrava onde se supunha. 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. (GIL, 2008, p. 49).

Para Teixeira de Freitas, uma das consequências nefastas da falta de vitalidade da escola brasileira era, portanto, o fato de que as crianças abandonavam a escola precocemente. Em 1940, o autor apresentou na Sociedade Brasileira de Estatística a tese “A evasão escolar no ensino primário brasileiro” (1940b). Tal estudo inicialmente concentrava a atenção no exame das consequências da dispersão demográfica para a escolarização da população, no entanto, o aprofundamento das análises permitiu evidenciar que o maior problema estava afinal, não tanto nos alunos que não chegavam à escola, mas sim naqueles que tinham acesso à matrícula, eram reprovados sistematicamente e acabavam por sair da escola sem concluir o ensino primário. Teixeira de Freitas também já apontava, naquele momento, a gravidade do problema da repetência, que segundo ele respondia em grande medida pelos altos índices de evasão escolar. Suas análises antecipavam a conclusão observada em vários dos estudos sobre a temática desenvolvidos décadas depois:

A atuação da escola, em vez de aproveitar, sob salutar estímulos, a tenacidade do discipulado, transforma-a em estagnação patológica, que se traduz por enorme repetência, máxime na 1.^a série, a repercutir nas séries superiores como aparente evasão escolar, quando esta é, em verdade, a desistência fatigada dos alunos após prolongado insucesso. (FREITAS, 1946, p. 17).

Apesar das análises críticas acerca das taxas de evasão feitas por Teixeira de Freitas e dos bons resultados estatísticos obtidos por Anísio Teixeira na reforma empreendida no Distrito Federal, as denúncias daquele e as soluções deste para reverter os índices de reprovação e evasão da escola pública da capital não lograram reconhecimento na segunda metade do século XX. Após quatro décadas dos estudos sobre evasão de Teixeira de Freitas e das reformas de Anísio no Distrito Federal e a série de mudanças que a política educacional conheceu entre 1935 e 1975, as taxas de reprovação e evasão escolar não cederam. Em 1978, a questão era suficientemente presente para que Otaíza Romanelli aventasse uma explicação histórica para as deficiências quantitativas da expansão do ensino. Ainda na década de 1970, problemas da mesma natureza foram abordados nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas. E, de fato, nesse

período uma outra percepção sobre a questão começa a ser elaborada por meio de estudos quantitativos, sociológicos, culturais e de desenvolvimento psicológico. Mais que o rendimento interno da escola, preocupava a análise da discriminação social. Nesse sentido, Romanelli (1978), Luiz Antônio Cunha (1977) e Souza Patto (1993), entre outros, contribuíram para que temas como o da marginalização cultural explicitassem a seletividade escolar e o baixo rendimento do sistema de ensino brasileiro como resultado de uma organização social em classes antagônicas.

O momento era inteiramente outro em relação àquele de Anísio Teixeira e Teixeira de Freitas. A pesquisa sobre a educação já tinha participação importante da universidade em fins da década de 1970. A produção acadêmica foi uma peça da crítica e da resistência à ditadura de então e fortemente marcada pelo marxismo, quando não pelas teorias reprodutivistas. A reforma universitária, os acordos MEC/USAID, a lei 5692, o Mobral e os demais programas gerados desde 1964 pelo regime militar já haviam alterado a organização do funcionamento do sistema escolar e de ensino no país. Também mudaria o modo de compreender o significado da repetência no processo de escolarização. Paulatinamente, as explicações em torno da marginalização e da carência cultural foram sendo superadas por uma crítica sistemática das condições de escolarização da população. Não o exame, mas os critérios da sua formulação, nem a seriação, mas a forma como a escola classifica e discrimina animaram as pesquisas sobre repetência¹³, evasão e não-aprendizagem na passagem da década de 1970 para a de 1980.

As pesquisas de Maria Helena de Souza Patto no período oferecem um bom exemplo dos termos em que se deu essa mudança de entendimento. Suas conclusões sustentavam que a escola produzia o fracasso por meio de dispositivos de seleção e por um discurso científico capaz de naturalizar esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo de escolarização: professores, administradores, alunos e suas famílias. Como Anísio Teixeira e Teixeira de Freitas, Patto percebeu o fracasso escolar como fracasso da escola e não do aluno. Entretanto, beneficiada da crítica marxista e da discussão reprodutivista própria da universidade e de seus principais programas de pós-graduação à época, avança com a ideia de que:

¹³ O fato de que em decorrência da reprovação os alunos fossem cada vez mais levados a cursar novamente a série – e não necessariamente a abandonar os estudos – gerou um fenômeno específico denominado *repetência*. Ou seja, assumiu relevância estatística o número de alunos que repetiam várias séries escolares ou várias vezes uma mesma série. Tal fenômeno não acabou com a evasão mas empurrou-a para mais adiante na trajetória escolar dos alunos *repetentes*, que passaram a permanecer mais anos na escola sem necessariamente avançar no nível de escolaridade.

Longe de ter qualquer relação com a capacidade intelectual e cognitiva dos alunos, a determinação, numa escola que atende a uma clientela pobre, dos que serão ou não reprovados ao final do ano pode ter, na verdade, muito de aleatória e depender, em grande medida do procedimento usado a cada ano para determinação dos níveis de prontidão, para a formação de classes por nível de capacidade, do *turn-over* das professoras naquele ano letivo, da qualidade do corpo docente com que a escola conta num determinado momento, da política de atribuição de professoras às primeiras séries, das relações que se estabelecem entre cada um dos professores e os que lhes são hierarquicamente superiores dentro da escola, da natureza das relações que se dão entre os educadores e as autoridades e órgãos governamentais numa determinada conjuntura política, do grau de satisfação dos professores com suas condições de trabalho e do alvo que elegem para extravasar sua insatisfação. (PATTO, 1988, p. 77).

O pensamento de Patto (1988, 1993) acerca dos fatores intra-escolares através dos quais se dá a reprovação da clientela escolar pobre percebe o fracasso também como o resultado de relações sociais e políticas. Mais que as características do meio familiar e do horizonte social de origem, essa compreensão problematiza os dispositivos político-administrativos da instituição escolar e as redes de sociabilidade sobre as quais age. Em muitos sentidos, as perspectivas abertas pelas análises de Patto (1993) a respeito da reprovação contribuíram para ampliar o significado da noção de fracasso escolar, fazendo-a abarcar aspectos histórico-sociais do cotidiano da escola.

A recusa de Patto em isolar as raízes escolares do fracasso de seus condicionantes históricos e sociais ao perscrutar o cotidiano escolar foi reconhecida por Jerusa Vieira Gomes (1999) como marca de uma ruptura teórico-metodológica no entendimento da questão. José Sérgio F. de Carvalho (2011, p. 572) mostra ainda que a opção de Patto por estudar esperanças, preconceitos, dramas e sonhos em vez de números, estruturas e objetos contribuiu para a compreensão do papel da escola como mecanismo capaz de dar legitimidade social para a ideologia da meritocracia individual. De fato, as análises de Patto estão no centro de uma outra discussão acerca das causas da reprovação escolar. Segundo ela própria entendia então: renovada agora pela atenção aos aspectos estruturais e funcionais da instituição escolar e pela crítica ao liberalismo escolanovista e às teorias reprodutivistas. As mudanças de foco das análises e de posição política provocam um deslocamento na compreensão do fracasso escolar que vai deixando de ser explicado por inadequação da criança aos métodos e condições de sua escolarização ou da escola à criança *carente* ou *marginalizada*. Sobretudo, passa-se a tomar a reprovação como fenômeno próprio de uma determinada conjuntura social e a pensá-la como o indicador

de um fracasso já não do indivíduo ou da instituição propriamente, mas de todo o processo de escolarização. Nesses termos é que entre os anos 1977 e 1987, o problema do fracasso escolar consolida-se como objeto da pesquisa educacional.

Especialmente a partir da Fundação Carlos Chagas delinea-se uma perspectiva de pesquisa cujo principal pressuposto é o de que o fracasso escolar é uma produção social típica de uma sociedade de classes antagônicas. De acordo com Gina de Faria (2009, p. 184), no primeiro ciclo de reflexão acerca do fracasso escolar na revista dessa Fundação, os *Cadernos de Pesquisa*, entre as décadas de 1970 e 1980, predomina o enfoque do tema da marginalidade cultural. Nesse momento, a abordagem sobre o fracasso escolar busca compreender a relação que o aluno mantém com os saberes escolares e, especialmente, as dificuldades e problemas das crianças das classes populares em se escolarizar. Discutiam-se questões em torno da carência cultural, do déficit de aprendizado na escola e da educação compensatória. Um segundo ciclo de reflexões teria se afirmado, ainda segundo Gina de Faria, entre meados da década de 1990 e os anos 2000 em torno de estudos e pesquisas a respeito da diversidade cultural. A partir de então “as questões relacionadas ao fracasso escolar passam a envolver múltiplas abordagens, desde a ênfase na antropologia até os estudos pós-estruturalistas” (FARIA, 2009, p. 184). As mazelas da escola pública, as questões de gênero, raça e etnia e as formas de a escola lidar com a cultura do aluno são os temas protagonistas das pesquisas. Nesse sentido, a compreensão do fenômeno do fracasso escolar se volta para os modos como a escola pública acolhe as diferenças entre os seus alunos.

As reflexões de Souza Patto e Gina de Faria fazem pensar sobre o quanto as análises a respeito do fracasso escolar têm a ver com as categorias de percepção que o definiram como um fenômeno social. As rupturas teórica e temática de que fala Patto e os ciclos de compreensão identificados por Gina de Faria para explicar o fracasso escolar lembram-nos que, enquanto objeto de pesquisa, esse fenômeno não é um dado empírico acerca do qual se faz o registro de forma independente de um ato de conhecimento. A compreensão do fracasso escolar demandou elaboração científica, ou melhor, foi socialmente produzida, num trabalho de construção da realidade social e por meio deste trabalho, como lembra Bourdieu (2000) acerca da sociologia. Longe de ser um dado objetivo, a noção de fracasso escolar resultou de reflexões que foram capazes de “dar a conhecer e de fazer reconhecer” esse problema como problema legítimo. Da história que se pode fazer do fracasso escolar no Brasil, as condições por meio das quais se pode

objetivar o fracasso escolar numa categoria de percepção dos fenômenos associados à reprovação, evasão e não-aprendizagem são uma parte significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Especialmente a forma como no último quarto do século passado a compreensão sobre o fracasso escolar se estabeleceu na discussão acadêmica e no debate político resultou no questionamento da própria organização das práticas escolares. Por um lado, a avaliação na forma de exames e seu sistema de classificação por atribuição de notas, aferição por testes psicológicos ou seriação foram severamente criticados pelo que contribuíam para a “tragédia e perversidade” do sistema educacional no Brasil. Nesse sentido, estudos como os de Ribeiro e Patto contribuíram para o entendimento de estratégias políticas e ardis muito cotidianos de exclusão sistemática de parcelas inteiras da população escolar. Por outro lado, as estatísticas propiciaram dimensionar a reprovação e a abandono escolar como um fenômeno social de fracasso da escola. Desde as investidas de Anísio Teixeira e de Teixeira de Freitas nos anos 1930 até as compilações de dados que as estatísticas ministeriais permitiram Romanelli e Werebe analisar, as estatísticas ostentaram índices de repetência e evasão absolutamente indignos do ponto de vista da justiça social. E, de fato, ao longo de todo o século passado, o fracasso escolar foi um aspecto relevante do modo como no Brasil de então, segundo Edmundo Coelho (1999, p. 29) a organização social e política fez-se assentar sobre mecanismos “de exclusão ou ‘fechamento’ do mercado de prestação de serviços profissionais” que tinham no credenciamento educacional seu principal dispositivo.

Tão laboriosa quanto a construção da escola graduada entre fins do século XIX e início do XX foi a compreensão do fracasso escolar como um dos seus resultados com maiores consequências sociais. A discussão inicial acerca da expansão e eficiência do rendimento escolar e, depois, as teorias sobre educação compensatória ou as ideias acerca da marginalização cultural e, mesmo, a apropriação das teses de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução sucederam-se no Brasil, mas não só aqui, como modelos de compreensão de um fenômeno que muitos entendem como próprio da escolarização compulsória, mas que também diz respeito à vivência da população escolarizada e seus familiares. Assim, não só foi preciso que à dinâmica interna do funcionamento escolar se atrelasse o convencimento social de que a educação escolar era direito e dever de toda a população para então se perceber a repetência e a evasão escolar como um fenômeno

social, conforme procuramos sugerir aqui. O reconhecimento do fracasso escolar como problema social também dependeu do engajamento das pessoas na busca específica de um direito negado. Nesse sentido, tão importante quanto a crítica que os empreendimentos político-teóricos da análise social afirmou e estabeleceu para a compreensão do fracasso escolar como resultado da forma de escolarização foi a mobilização popular que lhe era contemporânea (PAULILO, 2017).

Ainda assim, revisitar o fracasso escolar sob a perspectiva da sua discussão no último século importa para um melhor entendimento do lugar da reprovação e da evasão escolar nas práticas e cultura escolar do país. Mesmo porque, entre a dinâmica natural e inexorável que os organizadores da escola graduada nos fizeram ver, a questão e os artifícios da reprodução de desigualdades de origem social que os seus críticos já denunciaram, o fluxo educacional do país permanece promovendo classificações de rendimento escolar, de credenciamento profissional e de *status* social que cumpre desnaturalizar e desbanalizar a institucionalização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Uma trama na história: a criança no processo de escolarização nas últimas décadas do período imperial** (Lapa, Província do Paraná, 1866-1886). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- CARVALHO, J. S. F. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, 2011.
- CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-252.
- CHARTIER, A-M. Paradoxos da obrigatoriedade escolar. In: VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2013. p. 421-438.
- COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CONNIFF, Michael. **Política urbana no Brasil**: ascensão do populismo 1925-1945. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. O fracasso escolar nas páginas de Cadernos de Pesquisa: um percurso de investigação. **Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 171-189, jan./jun. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

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

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

FREITAS, M. A. Teixeira de. **O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941**. Rio de Janeiro: IBGE, 1946.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Usos do tempo**: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 01-23, 2018.

GIL, Natália de Lacerda. Teixeira de Freitas e a escola primária brasileira: a questão da qualidade do ensino a partir de análises estatísticas. In: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira**: sua atualidade intelectual. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. p. 45-55.

GOMES, Jerusa Vieira. Prefácio. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 265-289, 2004.

HAWAT, Joseane Leonardi Craveiro El. **A matemática nos exames do ensino primário das escolas isoladas de Porto Alegre (1873-1919)**. Projeto de Pesquisa em nível de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação, obrigatoriedade escolar e extensão da escolaridade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: Edufmt, 2013. p. 381-397.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: INEP, 1955.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

JINZENJI, Mônica Yumi. As escolas públicas de primeiras letras de meninas: das normas às práticas. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 22, p. 169-198, jan./abr. 2010.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A “criança-problema” na escola brasileira: uma análise do discurso pedagógico**. Curitiba: Appris, 2018.

LIMA, Ana Laura Godinho; VIVIANI, Luciana Maria. Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: um estudo de manuais de psicologia e da Revista de Educação. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 93-102, mai./ago. 2015.

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

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Edunesp, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PAULILO, André Luiz. A infância cercada: as políticas de controle da população escolar nas reformas educacionais do Distrito Federal entre 1922 e 1935. In: LOPES, Sônia de Castro; CHAVES, Miriam Waidenfeld (Org.). **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 37-50.

PERRENOUD, Philippe. **La fabrication de l'excellence scolaire: vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalité construites par le système scolaire**. Genève: Librairie Droz, 1984.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 89, de 2 de fevereiro de 1897**. Reorganiza a instrução primária do Estado. Leis, decretos e actos do governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1906. Porto Alegre: Oficinas Typogr. de Echenique Irmãos, 1907.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino. As reprovações na escola primária (O fenômeno das reprovações. Análise das causas. Medidas contra o mal. Dados estatísticos). **Boletim**, São Paulo, n. 7, 1936.

SENRA, Nelson de Castro (Org.). **História das Estatísticas Brasileiras (1822-2002): estatísticas legalizadas (c.1889 - c.1936)**. v. 2. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

SENRA, Nelson de Castro (Org.). **História das Estatísticas Brasileiras (1822-2002): estatísticas organizadas (c.1936 - c.1972)**. v. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

SENRA, Nelson de Castro (Org.). **Organizando a coordenação nacional: estatística, educação e ação política na Era Vargas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. **“O valor do aluno”**: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-83.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Edunesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

TEIXEIRA, A. Edital. **Boletim de Educação Pública**, Distrito Federal, v. 4, n. 9-10, p. 176, jan./jun. 1934.

TEIXEIRA, A. **Educação pública: administração e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Oficina Graphica do Departamento de Educação, 1935.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 73-108, jan.-jul. 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Faces da obrigatoriedade escolar: lições do passado, desafios do presente. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: Edufmt, 2013. p. 11-20.

**PROCEDIMENTOS DA PSICOLOGIA PARA O EXAME DO ALUNO:
OS TESTES E OS ESTUDOS DE CASO¹⁴**

Ana Laura Godinho Lima

INTRODUÇÃO

A escola faz uma série de exigências aos alunos: pontualidade, estudo dos conteúdos curriculares, realização das atividades propostas, obediência às regras estabelecidas para a ocupação dos espaços, para a expressão dos próprios desejos e pensamentos e para os modos de se relacionar com os colegas e os professores. Quando um aluno falha em atender a essas exigências e expectativas de autocontrole e desempenho, apresenta-se um problema para os educadores. Nessas circunstâncias, costuma-se recorrer aos conhecimentos da psicologia e ao auxílio dos psicólogos ou psiquiatras da infância em busca da elucidação das causas do problema e de providências para superá-lo.

No decorrer do século XX, a psicologia se tornou uma disciplina central para auxiliar os professores a administrar a conduta dos alunos em sala de aula, ao permitir fundamentar as práticas escolares em um conhecimento positivo sobre o aluno. De diferentes maneiras, a psicologia procurou auxiliar os professores a enfrentar um conjunto variado de problemas do cotidiano escolar, do mau comportamento às dificuldades de aprendizagem, do sentimento de inferioridade à falta de motivação. Neste texto, procura-se caracterizar modos distintos de intervenção da psicologia na educação escolar, por meio da descrição dos tipos de problemas que se procurou resolver em cada caso, dos conhecimentos que se formularam para compreender suas causas e das providências imaginadas para a sua superação. Examinam-se exemplos de associação entre conhecimentos e técnicas *psi* destinados a investigar características psicológicas dos alunos e solucionar suas dificuldades na escola nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. Os dois primeiros correspondem a testes psicológicos destinados à identificação dos atributos de inteligência e personalidade dos alunos, tendo em vista a adequação do ensino às necessidades individuais. Entre os representantes internacionais ilustres da psicologia

¹⁴ Este trabalho é resultado parcial da pesquisa “A Psicologia Ensinada aos Professores: uma análise dos discursos dirigidos a professores em formação”, financiada pela FAPESP (processo n. 2015/17890-4).

experimental que produziu os testes psicológicos, deve-se mencionar Alfred Binet e Théodule Simon, criadores da escala métrica da inteligência, e Edouard Claparède, autor do livro *A escola sob medida*. No Brasil, destacaram-se Lourenço Filho, inventor dos *Testes ABC*, para avaliação da maturidade das crianças para o início da alfabetização, e a psicóloga russa Helena Antipoff, que se estabeleceu no país em 1929 e criou o teste *As Minhas Mãos*, de análise da personalidade.

Os outros exemplos correspondem às clínicas de higiene mental para o atendimento das “crianças-problema”. Nesses serviços, recorria-se aos conhecimentos da psicanálise nos estudos de caso. Além da aplicação dos testes psicológicos, realizavam-se exames médicos e investigavam-se as condições de vida do aluno, por meio de visitas para a realização de observações e entrevistas com os pais e a professora. Nesses estudos pormenorizados da criança em seu ambiente, priorizava-se a descrição das relações afetivas familiares. No Brasil, esse modelo foi empregado, entre outros, por dois médicos que estiveram à frente dos serviços de higiene mental escolar criados no Distrito Federal e em São Paulo na década de 1930: Arthur Ramos, chefe do Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro e Durval Marcondes, chefe da Seção de Higiene Mental Escolar, subordinada à Diretoria do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação de São Paulo.

No texto “A *expertise* e a *techne* da psicologia”, Nikolas Rose procura distinguir sua própria perspectiva de análise de três outras recorrentes na história da psicologia, às quais ele se refere como histórias das aplicações, histórias das ideias e histórias das profissões. Em vez de pensar a psicologia em termos da aplicação de uma teoria, da evolução de um conjunto de ideias ou do exercício de uma profissão, Rose (2011, p. 123) a entende como *expertise* e como *techne* e esclarece: “Uso o termo *expertise* para referir-me a um tipo particular de *autoridade* social, caracteristicamente desenvolvida em torno de *problemas*, exercendo um certo olhar *diagnóstico*, fundada sobre uma reivindicação de *verdade*, afirmando *eficácia* técnica e reconhecendo virtudes éticas *humanas*”. Em seguida, chama atenção para três características importantes da psicologia como *expertise*: 1. é heterogênea, pois recorre a conhecimentos e técnicas de origens distintas, aos quais procura posteriormente conferir uma unidade na forma de um discurso coerente; 2. é generosa, no sentido de que adquire penetração social por meio da oferta de seus conhecimentos para uso de outros profissionais e atores sociais, como médicos, professores, pais, assistentes sociais etc. 3. proporciona a diversos tipos de autoridades

uma simplificação das práticas relativas à gestão das individualidades e uma justificação ética para o exercício do poder, que passa a ser fundamentado no conhecimento verdadeiro sobre as características e as necessidades daqueles sobre os quais se exerce.

Ao se referir à psicologia também como *techne*, Rose (2011, p. 125) chama atenção para o fato de que a psicologia é mais do que um modo específico de pensar e falar sobre os indivíduos e suas relações e explica: “Uso o termo ‘tecnologia’ para encaminhar nossa análise em direção às formas características pelas quais as práticas se organizam de modo a produzir certos resultados em termos de conduta humana: reforma, eficiência, educação, cura ou virtude”. Dentre essas práticas, o autor destaca os testes psicológicos, que tornam calculáveis aspectos da individualidade humana invisíveis na superfície do corpo, tais como a inteligência, o caráter, as aptidões naturais. Também sublinha a importância da confissão, técnica na qual frequentemente uma pessoa estabelece um vínculo com uma autoridade em torno da tarefa de expressar a verdade sobre si mesma, engajando-se dessa maneira num trabalho orientado para a descoberta de sua própria dimensão psicológica. Essas duas técnicas, o teste e a confissão, foram introduzidos nas escolas tendo em vista a superação de problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos, como se procura mostrar a seguir, a partir de experiências realizadas no Brasil.

OS TESTES PSICOLÓGICOS PARA A AVALIAÇÃO DAS CAPACIDADES E DA PERSONALIDADE DOS ALUNOS

Já na primeira metade do século XX, o elevado índice de reprovações na primeira série do ensino primário mostrou ser um sério entrave para os sistemas públicos de ensino. Na França, em 1904, o Ministério da Educação requisitou a Alfred Binet, que ocupava o cargo de diretor do Laboratório de Psicologia da Sorbonne, que criasse um método para a identificação de crianças deficientes mentais. Pretendia-se desse modo segregá-las das crianças normais, destinando-as a programas de educação especial. Diante da solicitação, Binet elaborou um conjunto de provas que exigiam capacidades mentais distintas, tais como ordenar, compreender, inventar e criticar. Pretendeu criar um instrumento capaz de avaliar a capacidade geral do examinado para a aprendizagem. Surgia assim a primeira versão dos testes de inteligência, que nos anos seguintes passaram por uma série de adaptações e se difundiram internacionalmente.

O livro *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Binet e Simon, foi traduzido para o português por Lourenço Filho, professor de Psicologia da Escola Normal Caetano de Campos em 1929. Além de promover a adaptação e a divulgação dos testes de inteligência no Brasil, ele formulou um conjunto original de testes psicológicos. A apresentação desse novo recurso foi feita no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, publicado pela primeira vez em 1933. O trabalho teve grande repercussão no Brasil e em outros países da América Latina, tendo sido traduzido e divulgado também nos Estados Unidos e na França.

Conforme Lourenço Filho, nos anos de 1928 a 1930 a taxa de reprovações no primeiro ano primário aproximava-se dos 40% na cidade de São Paulo. Esses resultados eram preocupantes para a administração escolar, porque evidenciavam o fracasso da escola em realizar sua função precípua de promover a alfabetização do povo. Para ultrapassar esse obstáculo, o educador formulou os *Testes ABC*, como um recurso para a classificação da população heterogênea de crianças que anualmente ingressava no sistema escolar. Elaborou oito testes para calcular a “maturidade” das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita, cujos resultados produziam uma curva normal e criavam a possibilidade de separar os alunos em três classes homogêneas, para alunos fortes, médios e fracos. Esses testes apareciam como um recurso para uma classificação inicial que permitia prever o tempo necessário para a alfabetização de cada um dos grupos. A classe forte poderia aprender a ler e a escrever no intervalo de um semestre, o grupo médio levaria um ano para conquistar a mesma habilidade e as crianças identificadas como fracas só conseguiriam atingir esse objetivo no prazo de um ano letivo se fossem atendidas em grupos menores, onde pudessem contar com a atenção individualizada do professor. Os testes surgiam como uma tecnologia de governo que permitia criar condições mais adequadas ao ensino e evitar o desperdício de recursos públicos causado pelo excesso de reprovações na primeira série.

Os testes eram aplicados individualmente de modo que, além do cálculo do nível de maturidade, fosse possível realizar um estudo mais pormenorizado da criança, observando-se e registrando-se sua atitude geral. As oito provas destinavam-se a verificar a presença das seguintes habilidades, tidas como necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita: 1. coordenação visual-motora; 2. resistência à inversão na cópia de figuras; 3. memorização visual; 4. coordenação auditivo motora; 5. capacidade de prolação; 6.

resistência à ecolalia; 7. memorização auditiva; 8. índice de fatigabilidade; 9. índice de atenção dirigida; 10. vocabulário e compreensão geral (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 57). Os testes podiam ser realizados em apenas oito minutos e prometiam simplificar a organização das turmas, tornando-a mais racional, econômica e eficiente. Sua aplicação dispensava a presença de um psicólogo, “qualquer pessoa, de satisfatório cultivo” poderia dedicar-se à tarefa, contanto que seguisse estritamente as orientações indicadas:

O que é preciso é ler atentamente este Guia de Exame e dispor-se ao trabalho com boa vontade, compreendendo o alcance das provas. O Examinador deve mostrar-se afável, acolhedor, mas sem excessos de afagos e pieguices, que também perturbam a criança. Iniciado o exame, deve cingir-se rigorosamente às fórmulas adiante indicadas. No caso de a criança não ter entendido, repetirá a fórmula, nada mais. Qualquer que seja a reação do aluno, encorajá-lo, dizendo: ‘Muito bem! Não deve falar muito alto nem muito baixo, mas em tom sempre igual, clara e pausadamente. Deve evitar qualquer gesto de impaciência ou expressão fisionômica que denuncie a má impressão que, porventura, possa ir tendo da criança submetida ao exame. A regra fundamental é a de que a criança esteja à vontade, calma, interessada no trabalho, e confiante no examinador. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 125).

Conforme seu criador, os *Testes ABC* destinavam-se a atacar três problemas enfrentados nas classes de alfabetização. Em primeiro lugar, permitiam classificar os alunos. Destinavam-se a identificar os alunos imaturos que, antes de serem submetidos ao ensino da leitura e da escrita, requeriam inicialmente um programa pré-escolar a ser desenvolvido nos primeiros meses do ano letivo. Serviam ainda como um diagnóstico preliminar de outros obstáculos ao aprendizado, tais como retardamento mental, problemas de visão ou audição e instabilidade emocional, os quais, uma vez identificados, sugeriam a necessidade de uma investigação mais detida do caso. O psicólogo recomendava que se recusasse a matrícula nas escolas regulares às crianças retardadas mentais, as quais deveriam ser encaminhadas para instituições especializadas.

O segundo problema, relacionado ao primeiro, que os *Testes ABC* permitiam solucionar era o do ajustamento do ensino às possibilidades dos alunos. Uma vez selecionadas as turmas a partir do critério da maturidade para a alfabetização, os professores estavam em condições de ajustar as atividades e as exigências ao nível da turma, de modo que cada grupo pudesse avançar tanto quanto possível, de acordo com seu próprio potencial. Tal adaptação contribuiria ainda para a manutenção da disciplina escolar, uma vez que nenhuma criança se sentiria desmotivada ao defrontar-se com dificuldades além das suas forças, nem se sentiria desinteressada pela falta de desafios.

Para Lourenço Filho, os grupos homogêneos evitavam a frustração e a formação do sentimento de inferioridade entre as crianças imaturas, quando reunidas com as crianças mais precoces. Esse era um aspecto fundamental na defesa das classes selecionadas, pois os sentimentos de segurança, autoestima e confiança nos professores eram considerados pré-requisitos para o bom desempenho escolar.

Finalmente, os testes criavam condições para uma avaliação mais justa do trabalho docente. As classes homogêneas adequavam as expectativas de rendimento de cada turma ao seu nível de maturidade e, assim, tornavam possível apreciar o resultado do trabalho dos professores de maneira mais precisa. Evidenciavam as diferenças de rendimento entre classes com níveis equivalentes de maturidade, permitindo identificar as falhas dos mestres cujos alunos apresentassem rendimento aquém do esperado para suas turmas. Tratava-se, portanto, de uma tecnologia de governo destinada a melhorar o desempenho tanto dos professores como dos alunos. Como bem observou Nikolas Rose, a determinação objetiva dos atributos humanos confere à verdade uma forma técnica que legitima o tratamento diferenciado dos indivíduos no interior das instituições. Assim, a distribuição desigual dos lugares, das tarefas, das exigências, das punições e das recompensas pode ser justificada por sua alegada eficácia e humanidade, já que visa atender às diferenças percebidas como naturais (ROSE, 2011, p. 128).

A divulgação de conhecimentos e técnicas da Psicologia aos professores fez com que passassem a exercer sua autoridade tendo em vista a dimensão psicológica dos alunos, procurando compreender suas manifestações a partir de uma grade de classificação psicológica e avaliá-los a partir de cálculos psicológicos. Cada uma das diversas decisões que os professores devem tomar ao exercer sua autoridade – da quantidade de lição de casa ao tempo de recreio e à intensidade do castigo - passou a ser orientada por critérios psicológicos, simplificando o exercício da autoridade por meio da adoção de um conjunto padronizado de modos de compreender os problemas e providências para solucioná-los. E, como observou Rose, a psicologia oferece às autoridades algo mais do que a simplificação de suas tarefas. Ao fazer com que o exercício do poder seja fundamentado nos conhecimentos verdadeiros sobre a natureza dos governados, a psicologia transforma a autoridade em uma “atividade quase terapêutica”.

Com a infusão do conhecimento *psi* no treinamento e no credenciamento dos profissionais da conduta, emerge a possibilidade de que as decisões a serem tomadas por tais autoridades possam ser

empreendidas de forma que pareçam estar de acordo com os interesses daqueles cujas vidas serão afetadas – sejam eles trabalhadores, prisioneiros, pacientes ou crianças. Essa transformação ético-terapêutica é um aspecto da força que liga as diversas autoridades à *expertise* psicológica e que a faz tão poderosa. (ROSE, 2011, p. 132).

Ao incidir sobre os problemas sociais ou institucionais, a psicologia também os transforma. Os problemas passam a ser entendidos em novos termos. As dificuldades de aprendizado são compreendidas como decorrentes do perfil psicológico individual do aluno. Sendo assim, a solução não é pensada em termos da intensificação da prática ou do exercício, mas, pelo contrário, em termos da adequação das exigências às possibilidades do aluno. O mau comportamento das crianças na escola deixa de ser percebido como falta de educação e passa a ser explicado em função de uma degeneração moral hereditária ou desajustamento ao ambiente escolar, consequência de conflitos vivenciados no interior da família. Um aspecto importante das transformações operadas pela psicologia nos termos dos problemas diz respeito às noções de risco e prevenção. Os problemas apresentados pelas crianças na escola deixam de ser percebidos como acidentes para ser vistos como resultados de um conjunto de circunstâncias evitáveis, de modo que se pode calcular os riscos e agir de maneira preventiva, na forma de orientação aos pais e professores sobre como organizar a rotina e preparar a adaptação da criança à escola ou como realizar procedimentos diagnósticos para a identificação das aptidões naturais e formação de classes homogêneas, antes mesmo de qualquer ensino. A preocupação preventiva evidencia-se nitidamente na seguinte passagem de *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*:

A aplicação de maior alcance – do ponto de vista da organização escolar -, é a que nos leva não já à consideração do diagnóstico, mas, sim, do *prognóstico*. Os testes indicam a probabilidade de as crianças aprenderem a ler, mais ou menos rapidamente. Convém, assim, separá-las em grupos ou classes tão homogêneas quanto possível. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 83).

Finalmente, é importante realçar o fato de que as transformações operadas pela psicologia nos termos dos problemas produzem alterações nas relações que as pessoas estabelecem consigo próprias e com os outros ou, como diz Nikolas Rose (2011, p. 135), a psicologia infiltra-se nas “práticas éticas dos indivíduos”:

As técnicas psicológicas introduziram, dominaram e substituíram aqueles regimes teológicos, morais e corporais de dietas – entre outros

– que visavam conduzir o *self* à virtude ou à felicidade, e também aqueles direcionados a reconciliar o *self* com a tragédia e a decepção.

Entre essas técnicas, sobressai a da confissão, que se tornou central para a psicologia. Com a difusão dos conhecimentos da psicologia na formação dos professores e na organização do trabalho escolar, ouvir o aluno, conhecer seus desejos, medos e interesses, bem como entrevistar a família para conhecer a história da criança e as condições do ambiente em que vive tornaram-se tão ou mais importante do que ensinar-lhe os conteúdos escolares. É preciso ter em vista, contudo, que ouvir o aluno e a família não é simplesmente levá-los a expressar a sua individualidade, mas ensiná-los a falar de uma determinada maneira, empregando um certo vocabulário, manifestando seus anseios em termos compreensíveis para os especialistas, sempre prontos a oferecer um modo mais preciso de traduzir os seus pensamentos e sentimentos mal articulados. Assim, as técnicas de confissão não criam apenas uma ligação entre um indivíduo e uma autoridade baseada num vínculo de respeito ou confiança, mas estabelecem uma relação a partir da qual o sujeito constitui a si próprio, tomando-se como alguém dotado de um “interior psicológico” a ser conhecido, a partir das categorias ofertadas pela psicologia, por meio da interlocução com uma figura de autoridade. Para Nikolas Rose (2011, p. 137),

Na minha perspectiva, não se trata de descobrir o que as pessoas são, mas de diagnosticar o que elas consideram que são, os critérios e padrões pelos quais se julgam, as maneiras pelas quais interpretam seus problemas e problematizam sua existência, as autoridades sob cuja égide tais problematizações são conduzidas – e suas consequências. Se nós nos tornamos seres profundamente psicológicos, isso teria se dado, então, não por termos sido equipados com uma Psicologia, mas porque passamos a pensar, julgar, consolar e reformar a nós mesmos de acordo com normas psicológicas de verdade.

No início da década de 1940, a psicóloga Helena Antipoff, professora da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, desenvolveu o teste psicológico *As Minhas Mãos*, criado a partir do recurso pedagógico das redações, atividade tipicamente escolar. A autora considerava que as redações poderiam ser aproveitadas como um “método natural”, de acordo com a designação do psicólogo russo Lazursky, para o estudo da personalidade dos alunos. O valor das redações como meio de acesso ao “*fond d’esprit*” fora reconhecido inclusive por Alfred Binet, que recorrera às redações realizadas por suas duas filhas para comparar suas personalidades. Para Helena Antipoff as redações podiam ser empregadas como instrumento de avaliação psicológica dos

escolares, desde que realizadas de maneira controlada, de modo a permitir um julgamento objetivo. Dizia:

O método da experimentação natural, aplicado à redação, repousa num estudo preliminar de condutas individuais, que leva à descoberta de elementos característicos para a análise da prova. O cômputo numérico de seus elementos permite o levantamento de quadros padronizados, relativos a um número suficiente de pessoas. O confronto dos resultados individuais, com as normas obtidas, oferece ao psicólogo meios mais objetivos para o julgamento da redação e, portanto, de seu autor. (ANTIPOFF, 1948, p. 319).

Uma vantagem do estudo da personalidade dos alunos por meio do método natural das redações escolares era a facilidade de repeti-lo de tempos em tempos, o que permitia ao educador “melhor conhecer o aluno e acompanhar a sua formação espiritual”, a partir da verificação das características que se manifestavam repetidamente. A redação escolar também era conveniente no modo de aplicação, que era rápido e podia ser realizado simultaneamente com um grande número de alunos.

Ao descrever o surgimento do teste, a autora relatava que, a partir de uma série de experiências realizadas com temas distintos, optara-se pela “descrição de objetos”. E que “entre os objetos estudados, nada nos pareceu mais sugestivo que as mãos” (ANTIPOFF, 1948, p. 320). A partir desse tema, outras experiências haviam sido realizadas; até que se chegasse à formulação definitiva:

Esse tema, por sua vez, foi objeto de estudos detalhados em suas diversas variantes a saber: ‘minha mão esquerda’, ‘meus polegares’. ‘As mãos’. ‘As minhas mãos’. Cada um dos temas refletindo de preferência um ou outro caráter individual, foi finalmente adotado este último tema, por serem mais ricas e mais variadas as ‘condutas’ individuais por ele suscitadas. (ANTIPOFF, 1948, p. 320).

A primeira divulgação do teste ocorreu em 1943 nas “Jornadas Psicológicas” de Belo Horizonte. Em 1948 foi apresentado no artigo “Teste de redação”, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Nesse texto, apresentavam-se as instruções para a realização do teste, destinado a indivíduos que contavam com pelo menos 6 ou 7 anos de escolaridade e já escreviam com fluência. Em seguida, apresentava-se a forma de apuração dos resultados, listando-se doze procedimentos que incluíam a contagem do número de palavras, para medir a extensão do texto; a divisão do número total de palavras por minutos, que indicava a fluência da redação e a contagem das porções de sentido, atribuindo-se “a cada uma equivalência psicológica” (ANTIPOFF, 1948, p. 321). A

análise incluía ainda a “determinação de caráter pessoal ou extrapessoal, de cada porção de sentido” (ANTIPOFF, 1948, p. 321). Finalmente, o artigo apresentava exemplos de redações realizadas e os resultados correspondentes. A partir da redação realizada por um menino de 13 anos, produziu-se a seguinte análise:

O autor da redação revela nível escolar relativamente comum para sua idade e meio social. Redige com certa facilidade, pois em 10 minutos escreve 90 palavras, o que lhe dá uma fluência alcançando o percentil 80.

Possui certa vivacidade intelectual e procura ordenar seu pensamento, o que se pode inferir da divisão dos parágrafos que faz questão de por bem em evidência, iniciando-os a boa distância da margem esquerda.

Respeita a margem direita, dada pela instrução do teste, não transgredindo uma vez sequer a linha divisória (obediência à regra).

A estrutura mental não é rígida, equilibrando-se bem a parte pessoal e a geral. Entretanto faltam elementos perceptivos, imaginativos e afetivos. Predominam os elementos de memória e de julgamento subjetivos. Os gerais revelariam uma tendência ao pedantismo escolar, enquanto os pessoais denotam espontaneidade. Os elementos lógicos são poucos, apenas 3, ou seja percentil 35, e são de caráter explicativo e de inferência (um pouco de pedantismo)

O egocentrismo da redação é normal para a idade (percentil 45) mas a tendência seria maior se consultássemos o grafismo do escritor: o nome próprio escrito com letras muito maiores que o resto do texto.

Notaremos também tendência narcisística da maneira com que se refere às suas próprias mãos (“limpinhas”), suas unhas (“bem tratadinhas”). Este emprego dos diminutivos relativos à própria pessoa, assim como a menção de usar anel na hora de sair, revelaria talvez (para menino de 13 anos) um caráter afeminado. Deveria ser observado mais perto para receber uma orientação oportuna. (ANTIPOFF, 1948, p. 332).

O teste *As Minhas Mãos*, assim como os *Testes ABC* evidenciam que a escola constituiu campo fértil para o desenvolvimento da psicologia. Proporcionou tanto um conjunto de problemas relativos à administração da diversidade humana, quanto condições para a realização de experiências controladas com populações de alunos, funcionando como laboratório para a formulação e a aplicação de seus conhecimentos, procedimentos e técnicas.

A transformação da redação escolar em teste psicológico exigiu o controle mais estrito da atividade, especialmente no que diz respeito às instruções fornecidas aos alunos para a sua realização e ao limite de tempo estabelecido para completá-la, de modo a tornar os resultados obtidos em cada aplicação comparáveis aos parâmetros estabelecidos. A redação como modo de expressão da personalidade passou a ser avaliada a partir de novos critérios quantitativos e qualitativos, estabelecidos de antemão. Uma análise minuciosa de sua forma e conteúdo tornou possível identificar capacidades e aspectos da personalidade tão diversos quanto obediência às regras, lógica, imaginação, narcisismo, equilíbrio entre elementos objetivos e subjetivos na descrição de objetos e até mesmo levantar uma suposição acerca da orientação sexual do autor. Avaliada desse modo, a redação escolar tornava-se para o psicólogo e o professor uma via de acesso à personalidade do aluno e um meio de identificar eventuais problemas.

A “OBSERVAÇÃO POLIGONAL” E “EM PROFUNDIDADE” OU ESTUDO “MÚLTIPLO” DOS CASOS DE DESAJUSTAMENTO À ESCOLA

Exemplos do emprego da tecnologia da confissão pela psicologia dedicada à investigação dos problemas vividos na escola encontram-se nas obras *A criança problema: a higiene mental na escola primária* (1939), de Arthur Ramos, e *Noções gerais de higiene mental da criança* (1946), de Durval Marcondes. Os livros foram escritos a partir da experiência acumulada nos serviços de higiene mental escolar do Rio de Janeiro e São Paulo.

A criança problema constituiu, segundo Dante Moreira Leite, o primeiro trabalho publicado no país a oferecer um estudo empírico sobre os problemas de aprendizagem escolar (PATTO, 1990, p. 80). Na introdução do livro, Arthur Ramos explicava que a expressão criança-problema fora criada para distinguir as crianças anormais, portadoras de deficiências físicas, hereditárias ou não, daquelas cujas dificuldades enfrentadas na escola eram associadas à inadequação do ambiente familiar, em especial às relações conflituosas com os pais, que não as compreendiam. Dizia:

Logo se verificou que uma enorme percentagem de crianças classificadas como ‘anormais’, não eram portadoras de nenhuma anomalia mental, mas sofriam a ação das causas extrínsecas. Para que então continuar chamando de ‘anormais’ a essas pobres crianças vítimas da incompreensão dos adultos, do seu meio, da sua família, da escola? Como veremos nas páginas deste livro, muitos casos

classificados mesmo como de atraso mental, são realmente falsos atrasos, como os ‘atrasados afetivos’ a que tanto se refere Gilbert-Robin. As crianças ‘caudas de classe’ nas escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas... na sua grande maioria não são portadoras de nenhuma ‘anomalia’ moral, no sentido constitucional do termo. Elas foram ‘anormalizadas’ pelo meio”. (RAMOS, 1939, p. xvii).

Ao assumir o comando do Serviço de Higiene Mental e Ortofrenia da Secretaria da Educação do Rio de Janeiro, o especialista criara um conjunto de clínicas destinadas à investigação dos escolares, dentre as quais clínicas de hábitos nos jardins de infância dedicadas ao estudo das crianças normais e à orientação das famílias de modo a prevenir os desajustamentos; clínicas ortofrênicas vinculadas às escolas municipais para o estudo, a prevenção e a correção dos desajustamentos. Expandiam-se as instituições e, simultaneamente, os saberes sobre os desvios de conduta e personalidade. Ao privilegiar a dimensão preventiva em relação à corretiva, a psicologia alargou o seu campo de investigação, que passou a abranger não apenas o indivíduo desviante, mas também a personalidade normal, em busca de sinais de desajustamento antes que o problema chegasse a se instalar. O privilégio concedido pela higiene mental à criança explicava-se também pela sua missão precípua de prevenção. Nas palavras de Arthur Ramos (1939, p. xx):

Desde cedo se verificou que estava na infância o principal campo de ação da higiene mental. Se esta visa a prevenção das doenças mentais e o ajustamento da personalidade humana, é para a criança que deve voltar suas vistas, pois aí estão os núcleos de caráter da vida adulta.

Na introdução do livro *A criança problema*, o autor criticava a “extrema atividade ‘testologizante’ que vinha atravancando a pedagogia da época” (RAMOS, 1939, p. xv). Ponderava que as dificuldades apresentadas pelos alunos na escola eram fenômenos complexos, que não podiam ser adequadamente explicados por testes e cálculos estatísticos. Em outro livro de sua autoria, *Educação e Psicanálise* (1934), Ramos (1934, p. 82-83) manifestava a convicção de que a identificação das aptidões intelectuais era insuficiente para a compreensão dos problemas de adaptação da criança à escola.

Os pedagogos – e é a crítica de Jones em seu estudo sobre o inconsciente da criança – são levados geralmente a classificar os escolares em duas categorias: os que possuem aptidões intelectuais e os que não as possuem. Esquecem o dinamismo emocional subjacente. Esquecem o papel formidável do inconsciente, verdadeiramente o motor das ações

humanas. As inibições intelectuais estão aí patentes, todos os dias, até na compreensão do mais simples silogismo quando há uma causa emocional atual ou remota. Todos os testes de inteligência fracassarão aqui redondamente. Nos casos pedagógicos mais complexos, nesta multidão de ‘difíceis’ escolares, e principalmente quando há defeitos mais graves de caráter, então a psicanálise, só ela, poderá resolver a situação, mostrando a decisiva influência que têm os acontecimentos da vida infantil, principalmente no domínio da sexualidade, em todos os atos da vida humana, na família, na escola e na sociedade.

Se os problemas de aprendizagem não eram necessariamente decorrentes da falta de capacidade, mas podiam estar relacionados a uma trama complexa de fatores relativos às condições de vida da criança e à sua história pregressa, da perspectiva da higiene mental o recurso da seleção de classes nas escolas primárias não deveria ser generalizado, mas adotado com bastante cautela e apenas nos casos de verdadeira anormalidade:

[...] higiene mental da criança-problema reage à instalação sumária e aligeirada de ‘classes de anormais’, ou de ‘classes de difíceis’, para a educação ‘especial’ destas crianças. Isto deve ser reservado para o caso dos escolares diagnosticados realmente ‘atrasados constitucionais’.
(RAMOS, 1939, p. 417).

No Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental procedia-se a diversas avaliações pormenorizadas, tendo em vista a produção de um estudo de caso completo de cada criança, incluindo a descrição das condições físicas e emocionais do ambiente onde vivia e os resultados de exames médico-orgânicos e neuropsicológicos, que permitissem avaliar a saúde do aluno. Recorria-se a um método de observação poligonal, caracterizado nos seguintes termos:

Em nosso serviço, não damos preferência exclusiva a qualquer método. Recorremos a métodos combinados, ou a métodos especiais, conforme o caso: observação incidental, fragmentos biográficos, observação sistemática, questionário, história de casos, testes e medidas, experimentação etc. É, porém, o método clínico, que reúne a maior soma de processos de investigação da personalidade, o mais comumente empregado por nós. Poderemos chamá-lo de método de observação ‘poligonal’, pois ele utiliza de todos os dados de observação da criança fornecidos pelo professor de classe, pelos pais etc., tudo isso devidamente controlado pelo pessoal técnico do Serviço.
(RAMOS, 1939, p. 23-24).

Depois da Introdução, a obra *A criança problema* está organizada em três partes: a primeira parte é dedicada à investigação das “causas”; a segunda à caracterização dos “problemas” e, finalmente, à conclusão. Capítulo a capítulo o autor se dedica a examinar

as causas dos desajustamentos escolares, iniciando por considerações gerais sobre os fatores “herança e ambiente” e passando em seguida à caracterização das relações que se estabelecem entre a criança e os seus familiares. Um capítulo é dedicado ao estudo da “criança mimada” e, em seguida, quatro capítulos são destinados à “criança escorraçada”. Os temas “As constelações familiares”, “O filho único” e “Avós e outros parentes” são abordados em capítulos específicos. Na segunda parte do livro, relativa à descrição dos problemas, dedicam-se três capítulos aos “problemas sexuais”; dois à “criança turbulenta” e ao tema do “medo e angústia” e um capítulo a “tics e ritmias”; “as fugas escolares”; “a pré-delinquência infantil: a mentira” e “a pré-delinquência infantil: os furtos”.

O método de investigação dos casos de desajustamento no Serviço de Higiene Mental chefiado por Ramos caracterizava-se pela “observação poligonal” e “em profundidade” da criança, e ainda por recorrer aos métodos “derivados do movimento psicanalítico: escola de Freud, de Adler etc.” (RAMOS, 1939, p. xxiv). Múltiplos saberes e procedimentos, assim como o recurso a diversos informantes que viviam em torno do aluno – a mãe, a professora, eventualmente o pai ou a avó - integravam-se na produção do dossiê de cada criança-problema atendida pelo Serviço, a partir do qual se realizava o diagnóstico e se formulava uma proposta de tratamento que, na maioria dos casos, dirigia-se antes à correção do meio desajustado do que à própria criança. Nas fichas que reuniam os dados sobre cada criança, registrava-se, geralmente, o seguinte: sexo, idade e cor da criança. Nacionalidade, ocupação e características físicas e psicológicas dos pais; condições em que ocorreu a gestação da mãe; doenças ou distúrbios do crescimento, da fala, da marcha; número de irmãos, assim como a idade e o sexo de cada um; o tipo de domicílio, se próprio ou alugado, disponibilidade de aposento e cama para a criança; rotina da criança em casa (brincadeiras, tarefas, passeios, visitas habituais), horário de dormir e acordar, facilidade ou dificuldade de conciliar o sono, presença ou não de medo da escuridão ou do isolamento, eventual enurese noturna; resultado do exame para lues congênita; atitude em casa e na escola: gostos e preferências, comportamento em relação aos pais, irmãos, professores e colegas, qualidade da memória, concentração e aprendizagem. O exemplo a seguir ilustra o modo como se registravam essas informações:

[...] obs. 12 (Escola 'Argentina', ficha no. 269 do S.O.H.M.).

A.R. é um menino de 9 anos, cor parda. O pai, eletricista, é alto, alegre, com tendências a cóleras frequentes: 'ele bate na gente, ele dá na gente', diz o menino. A mãe é costureira, alegre, 'sofre do coração'. Frequenta sessões espíritas, 'para endireitar a vida da família'. Informação da criança: 'uma vez botaram macumba lá em casa, botaram farofa amarela'. Dois irmãos, um de 20, outro de 16 anos. A.R. é o caçula e preferido da mãe.

"Moram em casa alugada, em 'avenida', sem acomodação para a criança, que dorme no mesmo quarto dos pais. Diversões preferidas: cinema, circo; 'fita, só de avião...' Vida matrimonial: conflitos frequentes, poucas visitas em casa. 'Os vizinhos da vila brigam muito por causa da água, são brigões...' Deita-se às 20 horas, levanta-se às 6; tem medo de ladrão. Brinca em casa e na escola; brinca só; quando há companheiro, tendência a dominar. Atormenta os colegas com pancadas; é fanfarrão e tagarela, embirante, mente às vezes, vive piscando os olhos. É insociável, agitado, agressivo, irascível, desconfiado. Aprendizagem difícil. Da sua ficha: 'Irrequieto, brigão, vive a provocar os colegas. Desatento, grita em classe e quando contrariado, põe-se a choramingar. Desobediente, não atende à ordem de ninguém. Canta em classe, arrasta as cadeiras, faz uma algazarra medonha. O menino é muito mimado pela mãe, que sempre lhe perdoa as travessuras, fazendo-lhe todas as vontades'. O Serviço esclareceu a situação, orientando os pais na maneira de agir com a criança". (RAMOS, 1939, p. 36).

A "observação poligonal" interpretada à luz da teoria psicanalítica levava o serviço a atribuir o comportamento desajustado do menino às condutas inadequadas do pai, dado a crises de cólera, e da mãe, que lhe fazia todas as vontades. Assim, em vez de corrigir a criança, o serviço procurava "esclarecer" e "orientar" os pais, na expectativa de que a readequação das relações familiares produzisse a mudança desejada no aluno. A intervenção junto às famílias, contudo, precisava ser cuidadosa para não suscitar resistências. O autor lamentava o fracasso das tentativas realizadas no Brasil de se criar "círculos de pais", que atribuía ao narcisismo dos familiares, os quais se sentiam felizes em participar dessas reuniões apenas para ouvir elogios aos seus filhos, mas recusavam-se a reconhecer sua parcela de responsabilidade quando se tratava de discutir seus problemas de comportamento e caráter. Em outras palavras, os pais resistiam à confissão. Para contornar as resistências dos pais e a sua desconfiança em relação aos visitantes sociais, o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental desenvolvera sua própria estratégia de modo a conseguir exercer a sua influência:

Em nosso serviço, esta ação tem sido lenta e cautelosa. Quase sempre convidamos os pais a discutir questões de ordem puramente medico-

organica dos filhos, e por ahi, insensivelmente, eles recebem os influxos benéficos do Serviço. Os resultados tem sido excelentes. A visita social, em muitos casos, completa a obra. Não essa visita, com aspectos muitas vezes antipático, interpretada pela família como uma intromissão indébita, principalmente nos lares pobres que a tomam como uma ‘afronta’, mas uma visita cordial, aceita e muitas vezes solicitada pela própria família. (RAMOS, 1939, p. 412).

A última parte do livro é dedicada ao tratamento e à assistência à criança-problema. Arthur Ramos considerava que o melhor era conservá-la na escola regular e realizar o seu acompanhamento pelo higienista mental e demais especialistas que pudessem contribuir para a sua recuperação: médico, psicólogo, assistente social. Em primeiro lugar, era necessário proceder ao exame físico para identificar e tratar doenças ou desvios de natureza médico-orgânica. O auxílio necessário à superação desses problemas podia ser obtido em uma série de instituições peri-escolares: os pelotões de saúde, as cooperativas e caixas escolares, as merendas e sopas escolares, as organizações de amigos da escola, os círculos de pais e professores etc. (RAMOS, 1939, p. 406). Uma vez atendidas e tratadas essas necessidades físicas imediatas, passava-se a tratar a dimensão psicológica, mais sutil. Nessa segunda etapa, era preciso procurar esclarecer e corrigir a família, o que se revelava extremamente difícil, pelas resistências já mencionadas dos pais em confessar sua participação nos problemas de comportamento apresentados por seus filhos na escola. Finalmente, procurava-se intervir no ambiente escolar. O autor considerava que a professora podia desempenhar um papel fundamental, por exemplo na recuperação da criança *escorraçada*, pois podia proporcionar-lhe a compreensão que a mãe não podia oferecer-lhe em seu lar desajustado. O higienista vislumbrava para a criança-problema uma educação escolar terapêutica, fundamentada na psicanálise.

A escola completará a obra, procurando compreender a criança, não como uma entidade isolada, portadora de ‘vícios hereditários, de ‘constituições delinquentiais e outras coisas cerebrinas, mas como um ser vacilante, afetivo, em formação, no meio de constelações afetivas dos adultos. O papel fundamental da professora, como temos de repetir tantas vezes neste trabalho, será o de se superpor aos pais sádicos, principalmente à mãe madrasta que não compreende os problemas do seu filho. A professora conseguirá da criança a ‘transferência afetiva’ e dará assim uma compensação a uma alma órfã de afeto. A compensação afetiva dos problemas da criança é o primeiro passo para a sua correção educativa. (RAMOS, 1939, p. 125).

Em *A criança problema*, as dificuldades do aluno são consideradas em termos de desajustamento à escola e atribuídas a conflitos vividos pela criança em suas relações familiares. A criança deixa de ser percebida como a origem do problema e passa a ser vista como a expressão da desordem em seu ambiente familiar. Nessas condições, altera-se o alvo e o sentido das providências. Já não é o caso de procurar testar e classificar crianças para a formação de grupos homogêneos, mas de investigar, a partir da observação “poligonal” e “em profundidade”, as causas específicas das dificuldades vividas pelo aluno e intervir na origem do problema, invariavelmente encontrada na família.

O livro *Noções gerais de higiene mental da criança* (1946) tem uma organização diferente da obra *A criança problema*, mas apresenta um modo semelhante de investigar e de propor o tratamento das crianças consideradas problemas. Consiste em uma coletânea organizada por Durval Marcondes, chefe do Serviço de Higiene Mental Escolar de São Paulo, que reúne os textos de 15 palestras proferidas para professores paulistas pelo pessoal do serviço. Além de Durval Marcondes, autor de dois trabalhos, os colaboradores que assinavam os demais capítulos eram médicos, visitadoras psiquiátricas e psicologistas que atuavam na clínica¹⁵. Na apresentação dos autores, evidencia-se a vinculação entre esse serviço de higiene mental escolar e a Universidade de São Paulo. As colaboradoras eram, em sua maioria, normalistas formadas pelo Instituto de Educação e/ou educadoras sanitárias pelo Instituto de Higiene da USP, com a exceção de Maria de Lourdes Verderese, normalista ela também, mas diplomada em Educação pela Faculdade de Filosofia de São Bento.

Os textos apresentam os diversos aspectos do tratamento da criança-problema, evidenciando o caráter interdisciplinar do serviço: referem-se ao “desenvolvimento psíquico do indivíduo normal”, aos “distúrbios psíquicos da criança” e ao funcionamento da clínica. Em seguida, quatro capítulos são dedicados à explicitação da função específica dos diferentes profissionais que atuavam no serviço: o médico internista, a psicologista, a visitadora psiquiátrica e o médico psiquiatra. Adiante, três capítulos destinam-se ao estudo do “papel do lar” e outros dois ao papel do “lar substituto” e ao “papel da escola e da professora” na higiene mental da criança. Há ainda um capítulo que discute o “nível de inteligência da criança e sua importância como fator de desenvolvimento psíquico” e

¹⁵ São autores os médicos Armando de Arruda Sampaio (médico internista), Joy Arruda (médico psiquiatra) e Mário Vélez, (médico psiquiatra); as visitadoras psiquiátricas Diná Mascarenhas do Amaral; Lígia Alcântara do Amaral, Oraíde de Toledo Piza, e Virgínia Leone Bicudo e as psicologistas Margarida Lisboa Vieira Cunha, Maria José de Moraes Barros, Maria de Lourdes Verderese e Maria Rita Garcez Lobo.

outro que trata do papel da recreação na higiene mental da criança. Finalmente, o último, assinado por Durval Marcondes, trata do tema “A criança e a guerra”.

Em vez da expressão “observação poligonal e em profundidade”, empregada por Arthur Ramos, Durval Marcondes (1946, p. 44) recorria ao termo “múltiplo” para qualificar o tipo de estudo da criança realizado em seu serviço, mas o caracterizava de maneira muito semelhante ao que era descrito em *A criança problema*.

O fundamento da clínica de orientação infantil é o estudo ‘múltiplo’ do caso-problema. Cada caso é nela abordado através de várias técnicas, de modo a abranger a complexidade dos fatores que participam de sua determinação. A causa de desajustamento pode residir no plano anátomo-fisiológico, no plano psicológico ou no plano social, ou ainda em todos eles ao mesmo tempo. A clínica não parte do pressuposto de que a gênese do problema está nesta ou naquela categoria de fatores. Admite a possibilidade da existência de agentes causais os mais diversos e procura determinar o papel relativo que cada um desempenha na trama etiológica.

Tratava-se também no caso desse serviço, de uma proposta que se orientava para o tratamento total: considerava-se a criança em suas dimensões física e psicológica, ao longo do seu desenvolvimento, e tanto a investigação do caso quanto o seu tratamento incidiam não apenas sobre a criança, mas também sobre o meio em que ela estava inserida: a família, a escola. Assim como em *A criança-problema*, de Arthur Ramos, no trabalho da equipe dirigida por Durval Marcondes privilegiava-se a prevenção dos desajustamentos em relação à sua correção, por meio de iniciativas como palestras, cursos e produção de materiais de divulgação dos princípios de higiene mental destinados aos professores. Classificavam-se os tipos de problemas de maneira análoga, como se pode verificar na listagem de Durval Marcondes (1946, p. 45), organizada em ordem decrescente de ocorrências:

- 1) Conduta irregular na escola (abrangendo a desobediência, a rebeldia e a indisciplina em geral);
- 2) furto;
- 3) dificuldades da aprendizagem;
- 4) instabilidade psico-motora;
- 5) mentira;
- 6) enurese;
- 7) fugas (da escola e do lar; incluindo a gazeta);
- 8) problemas sexuais;
- 9) timidez;
- 10) tics;
- 11) sintomas histéricos;
- 12) fobias;
- 13) fantasia excessiva;
- 14) agressividade.

Na clínica de São Paulo, prevalecia a mesma percepção de que, na grande maioria dos casos, o problema do aluno não era devido à causa física e a mesma tendência a encontrar nas relações afetivas entre os pais e a criança a causa do desajustamento, o que

redundava em um modo semelhante de retratar a criança, como se pode observar no exemplo a seguir, em que se descreve inicialmente a aluna e o seu comportamento e depois se busca explicá-lo pela rejeição dos pais em relação a ela.

Celeste, uma escolar de 8 anos de idade, aluna do 1º grau, apresenta-se na escola muito indisciplinada e agressiva, bate nas companheiras, furta objetos escolares das colegas, responde mal à professora, não para um só instante na sua carteira. Em casa, é também excessivamente agressiva, bate nas irmãs que são menores que ela, desobedece a mãe e timbra em executar ao contrário as ordens que lhe são dadas. Quando se vê obrigada a obedecer à mãe, foge para o quintal e dá gritos tão estridentes que a vizinhança fica alarmada. Vive trepada em árvores, desafiando a mãe lá de cima. Nossa primeira impressão foi a de que estávamos diante de uma criatura selvagem. Seu olhar era desconfiado e rancoroso. Ao exame psicológico, revelou dificuldade de compreensão.

A investigação social apurou, nesse caso, intensa rejeição afetiva por parte de ambos os pais. O pai não fala com a filha, não se conformando com esta ser menina, pois desejava ardentemente um filho. Contava Celeste dois meses de idade, quando o pai, importunado com o choro da menina, fê-la calar com uma vigorosa palmada. A mãe vivia em sobressaltos contínuos, pois o marido ameaçava atirar a criança pela janela. Ambos os pais infligem à filha violentos castigos físicos. À medida que Celeste cresce, a rejeição paterna toma a feição de indiferentismo, enquanto a materna aumenta. A mãe maltrata-a muito, fecha-a no galinheiro em companhia de uma cabra que lhe causa medo, manda-a à noite sozinha ao quintal, mesmo sabendo que Celeste é medrosa. (AMARAL, 1946, p. 123-124).

No texto “Clínica de orientação infantil; suas finalidades, e linhas gerais de organização”, Durval Marcondes expunha o procedimento de investigação do caso seguido na clínica do serviço que dirigia. O passo inicial era a “investigação social”, responsabilidade da visitadora, que partia em busca da identificação das “diversas ocorrências prejudiciais” ao desenvolvimento da criança e da caracterização das condições do ambiente familiar e escolar em que ela vivia, por meio do “interrogatório sistemático dos que têm contato com a criança”. Essa investigação abrangia “o estudo individual das pessoas da família (pai, mãe, irmãos etc.), em tudo que diga respeito à sua atitude para com a criança e se relacione com a formação da atmosfera psíquica do lar”, assim como a descrição da rotina e das condições higiênicas em que ela vivia (MARCONDES, 1946, p. 46). Reunidas essas informações, encaminhava-se a criança para a sede da clínica, onde ela era submetida a uma série de testes psicológicos e exames médicos realizados pelos técnicos do serviço. O momento crucial dessa etapa era a

entrevista com o médico psiquiatra, cujos objetivos e procedimentos eram descritos no livro por Mário Vélez (1946, p. 94):

No estudo da criança-problema, o ‘élan’ capital está na entrevista psiquiátrica. Não existem métodos estandarizados ou técnicas consagradas no exame psiquiátrico. As técnicas variam com a criança e com o psiquiatra. Algumas podem ser, por assim dizer, previamente elaboradas, ao passo que outras são improvisadas e empíricas. Além disso, o psiquiatra adquire métodos especiais que animam a criança a falar, de maneira que são realmente significativos e então aumenta a cópia de material útil para fazer suas deduções e induções. Outro valor da entrevista psiquiátrica está em deslocar a criança de seu ambiente e encorajá-la a julgar por si só suas atividades, motivos, impulsões, e outros estados d’alma. Isto traz oportunidade de observar suas maneiras, respostas, tons, tensões, ao lado do conteúdo da linguagem, que fornece indicações sobre suas ideias e emoções. Finalmente, a entrevista psiquiátrica tem seu propósito em preparar o caminho para ulteriores entrevistas, se isso for necessário.

Na etapa seguinte o pessoal do serviço se reunia e cada um dos especialistas apresentava as suas conclusões sobre o caso, tendo em vista propor uma “diretriz harmônica” para o tratamento. Cabia à visitadora, “peça móvel da clínica” a tarefa de levar as orientações aos pais e professores e “zelar pela sua exata observação”. O caso seria ainda acompanhado em reuniões posteriores da equipe, que seguia avaliando os resultados das ações realizadas. A atuação da clínica incidia, portanto, diretamente sobre a criança, por meio do “tratamento médico e psicoterápico” e indiretamente, por meio da intervenção nas “condições ambientais que oneram o seu ajustamento” (MARCONDES, 1946, p. 47).

No capítulo “Papel da escola e da professora na higiene mental”, a psicologista Maria de Lourdes Verderese, afirmava que a professora tinha necessidade de conhecer a psicologia da criança normal e da criança anormal e defendia a inclusão da disciplina de higiene mental na formação docente. Era preciso que ela compreendesse que cada aluno era único e demandava um tratamento individualizado. Considerava que parte das práticas realizadas na clínica poderiam ser empregadas também pela professora na escola. Recomendava que, assim como se fazia na clínica, a professora procurasse conquistar a confiança da criança; que se dedicasse a observar a criança em suas atividades recreativas; observasse os desenhos que a criança faz espontaneamente; desse atenção à opinião da criança sobre outras pessoas; observasse as relações da criança com a professora, tendo em vista a questão da transferência, ou seja, o fato de que o aluno tendia a reproduzir na

relação com a professora as relações afetivas vivenciadas com os pais. Finalmente, aconselhava que a professora tivesse em vista a própria atitude, que muitas vezes era causa do problema de comportamento do aluno. Era preciso, em primeiro lugar, “evitar currículos e programas inadequados à etapa da evolução normal do psiquismo”. Em seguida, convinha criar oportunidades de “expansões adequadas” à sublimação: “competições atléticas e outras atividades recreativas constituem um dos mais importantes recursos para uma derivação satisfatória de sentimentos indesejáveis” (VERDERESE, 1946, p. 138). A autora concluía defendendo o ensino em separado para os oligofrênicos bem como o encaminhamento da criança-problema à clínica de higiene mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da descrição de alguns exemplos para o caso brasileiro, procurou-se evidenciar a dimensão técnica da produção da verdade sobre o aluno no âmbito da psicologia experimental e das clínicas de higiene mental, privilegiando-se a descrição do teste psicológico e dos procedimentos de confissão. Em cada caso, buscou-se apresentar os procedimentos de controle da coleta de informações, dos modos de descrição e quantificação dos dados, num esforço para realizar um estudo quase laboratorial da criança. As verdades produzidas a partir dos dados obtidos de maneira controlada fundamentavam as decisões dos especialistas sobre a organização do ambiente e da rotina da criança. No período considerado, em vez de corrigir a criança, defendia-se o ajustamento do ambiente familiar e escolas às possibilidades e necessidades individuais. E parte fundamental desse ajustamento dependia da orientação dada aos pais e professores sobre o razoável exercício da autoridade – nem mimar nem castigar em excesso – e sobre a adequada expressão dos afetos na relação com a criança.

A psicologia experimental baseada nos testes, ao se aproximar dos métodos das ciências naturais, privilegiou a descrição e a mensuração das capacidades do aluno, tendo em vista estabelecer sua posição em um quadro classificatório. Conforme esse modelo, o aluno poderia ser normal ou anormal e, dentro da normalidade, poderia ser forte, médio ou fraco. Essas categorias podiam ser ainda desdobradas em muitas outras, mas o objetivo era sempre o mesmo: descobrir as aptidões individuais para encontrar a posição certa para o aluno na escola. Sob a psicanálise, o estudo do aluno tornou-se mais abrangente e aprofundado. Passou-se a considerar insuficiente classificá-lo por meio da aplicação de

testes padronizados. Já não bastava medir a inteligência e outras aptidões, mas era preciso realizar uma investigação tão completa quanto possível da psicologia da criança, incluindo sua história e suas condições de vida na família, seus desejos e medos inconscientes. Daí em diante, a contribuição da psicologia para a educação deixou de ser pensada apenas em termos de discriminação e correção da criança anormal, mas passou a incluir uma dimensão preventiva, voltada para toda a população escolar.

Atualmente, na investigação dos problemas apresentados pelos alunos nas escolas, acrescentam-se aos (ou concorrem com os) testes psicológicos e estudos de caso, as tecnologias de ressonância magnética e tomografia computadorizada, que produzem imagens do cérebro em funcionamento. A suposição de que se tornou possível “ver a mente” no cérebro vivo, fez surgirem novos modos de pensar a superação dos problemas de aprendizagem e de conduta. De acordo com Nikolas Rose, a possibilidade de alterar o funcionamento do cérebro por meio da experiência, de estímulos ambientais ou de medicamentos, tornou o cérebro um território governável. Os efeitos dessas novas tecnologias na produção de verdades sobre o aluno e suas consequências para a educação apenas começam a ser estudados e ainda não podem ser inteiramente previstos.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Helena. Teste da redação (1948). In CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.) **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

BINET, Alfred; SIMON, Th. **Testes**: para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

CLAPARÈDE, Édouard. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13. ed. Brasília, DF: INEP, 2008.

MARCONDES, Durval (Org.). **Noções gerais de higiene mental da criança**. São Paulo: Livraria Martins, 1946.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed, São Paulo: Intermeios, 2015.

RAMOS, Arthur. **A creança problema**: a higiene mental na escola primária. São Paulo: Nacional, 1939.

RAMOS, Arthur. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Nacional, 1934.

ROSE, Nikolas; ABI-RACHED, Joelle M. **Neuro**. Princeton: Princeton University Press, 2013.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**. Petrópolis: Vozes, 2011.

A PROEMINÊNCIA DISCURSIVA DAS EXPERTISES PSICOLÓGICAS NO DISCURSO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES SOBRE A REGULAÇÃO DO OFÍCIO DOCENTE

Fabrizio Aparecido Bueno

INTRODUÇÃO

No presente capítulo tenho como proposta articular uma discussão acerca das táticas de controle e regulação da função docente implicadas na acentuada profusão de discursos psicológicos no campo educacional contemporâneo. O argumento central ao qual pretendo oferecer subsídios a partir da presente exposição é o de que o ímpeto psicologizante na produção de enunciados referentes à educação escolar tem produzido, como um de seus efeitos mais contundentes, a (des)legitimação da autoridade docente frente ao ato educativo, ao mesmo tempo em que vem se constituindo como um importante viés de normalização das práticas pedagógicas.

As discursividades psicológicas e os aparatos técnicos por elas disponibilizados contam na contemporaneidade com um expressivo prestígio entre profissionais da área da educação, o que vem sendo revelado tanto por estudos que se dedicam a problematizar os processos de medicalização e psicologização do campo educacional (MACHADO, 2003; BAUTHENEY, 2011; COLLARES; MOYSÉS, 2011; SOUZA, 2011) quanto por indicadores que colocam o Brasil entre os maiores consumidores mundiais de psicotrópicos, nomeadamente de substâncias indicadas para o “tratamento” de disfunções cujas expressões apresentam implicações diretas sobre o trabalho escolar, como a Dislexia e o TDAH (ONU, 2016).

Convém lembrar que o caráter reducionista dos discursos que restringem as explicações sobre as causas das dificuldades escolares a problemas de ordem psicológica, mediante a utilização de referenciais patologizantes em relação à criança em situação de fracasso escolar, vem sendo sistematicamente problematizado no Brasil no decorrer das últimas décadas, sobretudo a partir dos importantes trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1984, 1990) na década de 1980. As contundentes críticas realizadas por essa autora acerca das práticas excludentes e segregatórias às quais os discursos psicológicos hegemônicos vinham historicamente se prestando inauguram um profícuo campo de

estudos e debates no âmbito do qual as ciências psicológicas passam a ser interrogadas em termos dos condicionamentos sociais, políticos e ideológicos que permeiam a produção de seus enunciados, tornando patente, portanto, a fragilidade das alegações em favor da neutralidade dos discursos por elas produzidos.

Não obstante o desenvolvimento desse importante referencial crítico, a ênfase psicologizante na explicação dos problemas escolares não vem demonstrando sinais de enfraquecimento. A frequência com que noções, termos e conceitos provenientes das disciplinas psicológicas comparecem no discurso de profissionais e especialistas da educação, quase sempre aliados a uma obstinada busca por diagnósticos psíquicos que pretensamente explicariam dificuldades nos processos de escolarização, assim como a prática, por parte de muitos educadores, de encaminharem crianças e adolescentes com dificuldades escolares a profissionais e serviços de saúde mental, ainda se apresentam como situações bastante recorrentes no cenário educacional contemporâneo.

Neste trabalho busco chamar a atenção para a proficuidade de se encarar essa proeminente ênfase psicologizante no campo educacional sob a ótica de suas implicações para a regulação do ofício docente. Como tem demonstrado alguns estudos que vêm se dedicando a analisar historicamente a circulação dos discursos psicológicos no campo educacional brasileiro (ASSUNÇÃO, 2007; CARVALHO, 2009, LIMA, 2016, 2017), desde o final do século XIX e, sobretudo, a partir das décadas iniciais do século XX, a psicologia tem sido considerada uma disciplina cujos saberes produzidos são indispensáveis de serem conhecidos pelos educadores, dada a sua pretensa capacidade de oferecer um conhecimento científico sobre o aluno e, em decorrência, de propiciar bases mais seguras para as práticas pedagógicas. Esse conhecimento científico do aluno tornou-se reconhecido como fundamental para a superação de problemas ligados ao baixo rendimento escolar, na medida em que possibilitaria tanto uma melhor alocação institucional dos alunos quanto um melhor ajustamento do ensino às potencialidades “naturais” de cada educando. Tal importância conferida à psicologia outorga a essa disciplina, e por extensão aos seus especialistas, uma posição de relativa autoridade na regulação da produção de enunciados acerca dos processos de aprendizagem, do desenvolvimento psicológico, dos desempenhos escolares e, por conseguinte, das próprias condições de exercício do ofício docente.

Como recurso mobilizador para essa discussão, optei por percorrer analiticamente as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) – um importante

periódico oficial de circulação de ideias e conhecimentos especializados no campo educacional brasileiro, publicado desde 1944 até os dias atuais – no intuito de examinar o modo como os discursos psicológicos circularam por meio dessa publicação. Foram analisados os números publicados entre os anos de 1944 (ano em que foi publicado o primeiro número da Revista) e 2000. Ao todo foram examinados 198 números da RBEP, concentrando-se a análise prioritariamente na leitura de textos (artigos, entrevistas, conferências, textos de imprensa republicados pela RBEP, notas de pesquisa e indicações bibliográficas) nos quais fosse possível identificar enunciações a respeito da funcionalidade das *expertises* psicológicas para o ofício docente.

A discussão aqui empreendida apoia-se nos pressupostos analíticos desenvolvidos por Nikolas Rose sobre o processo de psicologização da vida social, bem como nas interlocuções deste autor com os escritos de Michel Foucault acerca das noções de governamentalidade e liberalismo. Parto premissa de que a evidenciação dos efeitos normatizantes subjacentes aos discursos psicológicos sobre a educação escolar tende a subsidiar a profissão docente no desenvolvimento de uma postura mais crítica e proativa em relação aos saberes especializados, condição essencial para que possa reconquistar um lugar de protagonismo no campo do saber.

PRÁTICAS E MECANISMOS DE REGULAÇÃO NO ÂMBITO DAS FORMAS LIBERAIS DE GOVERNO

Em um trabalho originalmente publicado em 2000¹⁶, o pesquisador britânico Martin Lawn propõe-se convenientemente a explorar uma problemática nem sempre encarada por parte dos estudos que se dedicam a analisar a profissão docente: os mecanismos historicamente inventados com o objetivo de tentar conformar o ofício de professor aos desígnios sociais e políticos imputados à educação escolar. A relevância dessa discussão para os propósitos da argumentação que pretendo desenvolver neste capítulo justifica uma análise mais demorada das considerações apresentadas pelo autor no mencionado estudo.

¹⁶ O texto foi originalmente publicado em 2000 como capítulo da coletânea *A difusão mundial da escola*, organizada por Antônio Nóvoa e Jürgen Schriewer. Um ano depois, foi republicado no número 2, volume 1, do periódico brasileiro *Currículo sem Fronteiras*, sendo a esta segunda versão que o presente trabalho faz referência.

Partindo da premissa de que a gestão da identidade docente é fundamental para a formação dos sistemas educativos modernos, Lawn (2001) sustenta que o Estado se constitui como um importante agente operador de manobras de gerenciamento da identidade dos professores. Uma das teses centrais que o autor defende é a de que o Estado procura regular as identidades através do discurso traduzido por sofisticados métodos de controle e eficazes formas de gerenciamento das mudanças. O autor se vale da noção de “governança através do discurso” para designar a atuação de um conjunto de táticas de construção e policiamento das fronteiras da identidade dos indivíduos utilizadas pelo Estado como formas de garantir as condições de viabilização de um sistema nacional de educação.

A centralidade que Lawn (2001) confere à esfera estatal como instância articuladora de mecanismos de regulação das identidades se revela na afirmação de que “as tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século [século XX], têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida” (LAWN, 2001, p. 120). Para o autor, essa importância atribuída à regulação da identidade docente se deve ao fato de serem os professores agentes centrais para a produção de um sistema de educação eficaz:

Um novo sistema de educação não poderia ser disseminado sem novas tecnologias, a mais importante das quais era o professor. Assim, à medida que, neste século [século XX], o sistema da “escola de massas” se foi desenvolvendo e se tornou significativo, no âmbito do planeamento do Estado, a produção de uma identidade fidedigna do professor também se tornou relevante. (LAWN, 2001, p. 120).

Lawn ainda salienta que uma das formas pelas quais o Estado busca intervir na produção de identidade dos professores é através do discurso oficial, por meio do qual procura difundir modelos ideais do exercício da função docente, tanto em termos profissionais como pessoais. Esses discursos possibilitam, segundo o autor, o exercício da função de policiamento das fronteiras da identidade docente, aspecto crucial tanto no âmbito de regimes totalitários como também nas sociais democracias, em que o exercício do controle passa a ocorrer por meio de mecanismos mais indiretos e sutis. O autor também avalia que nas últimas décadas do século XX, diante do aparecimento de imperativos de mudança da função social da escola, que colocam em xeque antigos modelos de eficácia do exercício profissional docente, a gestão da identidade do professor

passou a enfrentar um conjunto de novos desafios. Uma nova identidade passou a ser exigida dos professores, pautada pelas exigências do trabalho em equipe, de estar motivado e de ser responsável, enfim, de contribuir com os valores organizacionais da instituição. Lawn conclui que cada vez mais os métodos de produção das identidades vêm se transferindo do nível nacional (dos discursos oficiais) para o nível organizacional da escola, acarretando uma importação das práticas empresariais e das companhias privadas para a esfera do contexto escolar.

Uma das potencialidades da perspectiva apresentada por Martin Lawn está em pensar a ação dos mecanismos de regulação da identidade docente para além de aspectos estritamente formais, como os regulamentos legais ou normativos, mostrando o quanto ela se faz presente em uma série de outras plataformas, como serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, circulação de ideias nos meios de comunicação, dentre outras. Importa, entretanto, ponderar a respeito da ênfase argumentativa que o autor atribui ao papel do Estado como agente mobilizador das estratégias de controle e regulação. Em que medida um enfoque tão circunscrito a essa noção de Estado como instância emanadora e articuladora de dispositivos de regulação não tende a ofuscar o reconhecimento de práticas mais amplas de poder que, de forma tão ou mais incisiva que as ações designadamente estatais, operam efeitos reguladores sobre as condutas e sobre processos de formação de subjetividades e até mesmo sobre as próprias ações estatais? Não se trata aqui de uma contraposição ao argumento de que o Estado possa se constituir como uma instância mobilizadora e articuladora de mecanismos de regulação, e sim de chamar a atenção para a insuficiência elucidativa dessa conclusão. Em que medida a própria noção de Estado e o direcionamento das ações designadamente estatais não se apresentam como campos sobre os quais também costuma incidir a atuação de mecanismos de regulação?

Esses questionamentos deixam transparecer a orientação teórica que norteia a presente exposição. Para pensar a problemática das práticas de regulação, procuro aqui me amparar em alguns pressupostos analíticos seguidos por Michel Foucault em suas considerações sobre a noção de poder. Na perspectiva assumida pelo autor, a análise acerca do funcionamento das práticas de poder contrapõe-se a uma postura que busca atribuir a uma instância central ou superior, como o Estado, a condição de detentora dos mecanismos de controle e regulação do poder. Para Foucault, para além da esfera estatal, o poder se exerce e produz efeitos a partir de uma série de táticas e estratégias de

regulação das condutas, nem todas atreladas ou possíveis de serem compreendidas a partir de uma lógica de funcionamento estatal. Uma premissa central dessa perspectiva é a de que o enfoque na atuação dos dispositivos do Estado sobre as subjetividades, ainda que mantenha a sua utilidade para a análise de determinadas formas específicas assumidas pelo funcionamento do poder nas sociedades modernas, não é mais suficiente para a compreensão de como o poder se estende para domínios tão íntimos da conduta humana.

Essa perspectiva passa a se delinear de maneira mais clara no pensamento de Michel Foucault em suas produções dos anos finais da década de 1970, sobretudo a partir do aparecimento da noção de “governamentalidade”. Foucault (2008) cunhou este conceito para designar o que considerou uma nova racionalidade política que desde notadamente a segunda metade do século XVIII passa a exercer forte predomínio sobre o modo como as relações de poder se articulam para regular as ações dos indivíduos.

O surgimento da população como um problema político para o Estado estabelece, segundo Foucault (2008), as condições para o desenvolvimento desse tipo de racionalidade cuja ênfase está em garantir não somente a segurança dessa população, mas, sobretudo, o seu desenvolvimento, fortalecimento e o bem-estar dos seus indivíduos. Essa entrada da população no pensamento político faz com que fenômenos tais como o quantitativo de pessoas em uma dada coletividade, suas idades, sua longevidade, seu estado de saúde, seus hábitos, seus vícios, suas taxas de reprodução, entre outros aspectos, passem a se configurar como objetos de governo. Há, nesse contexto, uma modificação no direcionamento das ações e cálculos das autoridades, que passam a ter como objetivo promover a maximização das forças da população como um todo, e de cada indivíduo em particular, seja minimizando seus problemas, seja organizando-os de modo eficaz.

No decorrer do século XIX, com o ganho de proeminência do liberalismo, um deslocamento importante se processa nas formas de se conceber as artes de governo. A insistência dos princípios liberais sobre a necessidade de se impor limites à atuação do poder coloca um conjunto de novos desafios às autoridades políticas cujo grande dilema passa a ser como governar e garantir que as coisas ocorram da melhor forma, intervindo o menos possível. O poder que o liberalismo reconhece como pertinente ao governo é o de assegurar que os elementos das esferas individuais e coletivas funcionem em benefício da nação como um todo, mas sem a violação de processos ligados ao funcionamento supostamente natural e particular dessas esferas. Governar, do ponto de vista das mentalidades liberais de governo, se transforma, portanto, em uma função extremamente

dependente de formas de tornar inteligíveis e praticáveis as condições para a produção e administração de uma política de cidadãos livres e pretensamente autônomos.

Nikolas Rose (1998, 2012) sublinha que é no quadro conjuntural constituído por essas novas formas de configuração do funcionamento do poder, perfiladas aos princípios de liberalização das racionalidades de governo, que as *expertisess* encontram as suas condições de aparecimento, fortalecimento e proeminência social. Isso porque governar uma população, a partir de princípios liberais, implica conhecê-la em termos das características e dos processos que lhes são próprios, o que somente se torna possível mediante o desenvolvimento de tecnologias capazes de tornarem seus traços observáveis, dizíveis, materializáveis e explicáveis. Em outras palavras, esse conhecimento necessário para governar a população precisa possibilitar uma transformação de fenômenos dessa população em materiais sobre os quais o cálculo político possa atuar. Fenômenos tais como o nascimento, a dieta, os hábitos, a riqueza e a pobreza da população, para que possam adquirir visibilidade, precisam ser traduzidos em traços materiais, isto é, em relatórios, mapas, gráficos, tabelas, números etc.

A prática de quantificação dos atributos da população, surgida no século XVII com o aparecimento da estatística, será, nos séculos seguintes, estendida para campos cada vez mais específicos. Se em um primeiro momento tratava-se de quantificar as pessoas em termos de suas idades, taxas de natalidade e mortalidade, doenças e deslocamentos, no século XIX já se percebe um avanço para a quantificação e dados referentes aos arranjos domésticos, aos tipos de emprego, à dieta, a graus de pobreza e necessidades. Novas problemáticas de governo emergem a partir dessas quantificações: o pauperismo, a delinquência, o crime, a insanidade, etc. Na exata medida em que esses problemas passam a adquirir condições de se tornarem enunciáveis, um conjunto de novos desafios emergem: como explica-los em termos de suas causas e quais as medidas necessárias para poder remediá-los? (MILLER; ROSE, 2012).

Para Rose (2011), é ao longo desse processo que os aspectos subjetivos dos sujeitos começam a se tornar pertinentes e disponíveis para os governos, na medida em que direta ou indiretamente tanto as tentativas de explicação para os problemas quanto a formulação de providências para solucioná-los acabam implicando, em alguma medida, levar em consideração a conduta dos indivíduos. É esse o aspecto principal que explica essa forte dependência das práticas de governo em relação aos conhecimentos, de uma forma geral, mas cada vez mais especificamente em relação àqueles tipos de

conhecimento ligados à problemática da subjetividade e da intersubjetividade humanas. Foi por meio dos sistemas conceituais oferecidos pelas ciências humanas, e nomeadamente pelas ciências psicológicas, que fenômenos atribuídos ao campo da subjetividade e da intersubjetividade puderam começar a fazer parte dos cálculos das autoridades, propiciando condições para a proeminência de um tipo particular de *expertise*, especializada em assuntos referentes a fenômenos atribuídos à esfera da vida psíquica dos indivíduos.

Essas *expertises* psicológicas, através não só de seus sistemas conceituais, mas também dos instrumentos de avaliação e mensuração por elas mobilizados, forneceram os meios para a materialização de propriedades da alma humana em termos calculáveis. Uma vez documentados, os traços da individualidade e da *psique* humana tornam-se disponíveis para serem reunidos, catalogados, comparados e avaliados, constituindo-se, portanto, como um corpo de conhecimentos. Nesse sentido, as características psicológicas da população como um todo tornaram-se passíveis de serem conhecidas, possibilitando uma parametrização dos indivíduos relativamente a essas características. Assim se configura, em suma, a relação entre governo liberal e os conhecimentos oferecidos pelas ciências psicológicas: as inscrições psicológicas da individualidade possibilitam que o governo possa incidir sobre essas esferas mais íntimas e privadas, atribuídas ao campo da subjetividade, sem expressamente violar os princípios liberais e democráticos de limitação do poder.

A PROEMINÊNCIA DA ÊNFASE PSICOLOGIZANTE NO CAMPO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A REGULAÇÃO DO OFÍCIO DOCENTE

As premissas levantadas por Martin Lawn (2001) acerca do papel exercido pelo Estado sobre a regulação das identidades docentes deixam de fora a consideração do importante lugar ocupado pelas *expertises* nas dinâmicas democrático-liberais de gerenciamento das subjetividades. Ainda que o autor reconheça que a ênfase das estratégias de regulação das identidades tem recaído contemporaneamente cada vez mais sobre mecanismos que visam levar os próprios indivíduos a se auto-gerenciarem, pouco se dedica a discutir os processos por meio dos quais esses mecanismos atuam.

Amparado nas análises de Foucault (2007) e Rose (2011) acerca das configurações assumidas pelo funcionamento dos dispositivos de poder no âmbito das formas liberais de governo, no presente trabalho busco assinalar que a expressiva influência das *expertises* psicológicas na produção de enunciados sobre a educação escolar tem se constituído como um importante viés de regulação do ofício docente. Para melhor ilustração desse argumento, foram aqui analisados discursos que circularam através da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), importante periódico educacional brasileiro editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁷, e que tiveram como escopo central de enunciação a afirmação acerca da importância dos conhecimentos, técnicas e intervenções relacionadas às especialidades *psi* para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e, em decorrência, do trabalho docente.

O recurso ao estudo de um periódico da imprensa educacional como fonte de investigação sobre a circulação de discursos psicológicos relacionados ao ofício docente ampara-se nas considerações de Catani (1996) acerca das potencialidades de se tomar as revistas especializadas em educação como fontes para o estudo da constituição e da dinâmica do campo educacional em uma perspectiva histórica. Para a autora, essas revistas

[...] constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional na medida em que fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. (CATANI, 1996, p. 117).

Cabe pontuar que a análise de uma publicação vinculada a um órgão estatal, como o INEP, oferece justamente a possibilidade de verificarmos a incidência de dispositivos de regulação não necessariamente estatais, tais como práticas discursivas produzidas pelas *expertises* psicológicas, no âmbito do próprio discurso operacionalizado pelo Estado.

¹⁷ Apesar da manutenção da sigla durante toda a existência desse órgão, sua nomenclatura sofreu algumas modificações no decorrer do tempo. Criado em 1937, o INEP recebeu o nome de Instituto Nacional de Pedagogia, mas somente iniciou de fato seus trabalhos no ano seguinte, quando passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em 1972, essa denominação foi alterada para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Em 2001, o INEP passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em homenagem ao educador baiano que dirigiu o Instituto de 1952 a 1964.

Foram analisados textos publicados na RBEP desde 1944, ano em que a revista começou a circular, até os anos finais do século XX. Foge aos objetivos deste trabalho efetuar uma caracterização exaustiva do aparecimento dos discursos psicológicos no âmbito desse periódico; o objetivo concentra-se em chamar a atenção, a partir dos trechos de discursos aqui apresentados, para o caráter de normalização do ofício docente implicado em seus enunciados, no quanto comportam de prescritividade e de regulação para as ações dos professores frente ao ato educativo.

As ciências psicológicas, e em particular a Psicologia, angariaram no decorrer do século XX um reconhecimento como campos do conhecimento importantes para o oferecimento de subsídios para as práticas pedagógicas. Estudos que se dedicam a analisar o ingresso dos discursos psicológicos no campo educacional brasileiro (TAVARES, 1995; LIMA, 2016; MARGOTTO, 2000) destacam que tal processo se deu em um contexto, historicamente situado na passagem do século XIX para o século XX, no qual se buscava erigir um discurso que permitisse conferir cientificidade às práticas educacionais e pedagógicas. A psicologia científica nascente foi vista como um dos campos do conhecimento que poderia contribuir para solucionar de forma técnica e mais efetiva problemas emergentes no âmbito das ações educativas.

Essa afirmação sobre a importância dos conhecimentos psicológicos para o campo educacional adquire cada vez mais força no decorrer do século XX, em especial a partir da projeção dos ideais escolanovistas nos anos finais da década de 1920 (ANTUNES, 2007), sendo bastante recorrente nos textos publicados na RBEP ao longo de todo o período analisado. Os conhecimentos provenientes da Psicologia são enunciados como úteis para conferir à prática docente uma maior cientificidade e efetividade, o que pode ser facilmente visualizado nos cinco trechos a seguir apresentados a título de exemplo:

Há, como é óbvio, verdadeira dependência de causa e efeito entre os métodos ou processos didáticos e as concepções educativas, porque o arcabouço da dinâmica educacional reside na trama complexa de valores, que não só constitui seu fundamento e suporte, como lhe empresta orientação. Ora, como a educação, em última análise, se realiza numa individualidade bio-psíquica — o educando — segue-se que, ao tratarmos das técnicas didáticas, devemos verificar se a filosofia que lhe é implícita não vai de encontro aos dados fornecidos pelas ciências e, de modo particular, pela psicologia. (SONNEWEND, 1945, p. 406).

Por muito tempo, a ignorância em que os professores viviam a respeito da psicologia da aprendizagem (ignorância que não era responsabilidade deles porque não havia estudos especializados

disponíveis), lhes fêz supor que, levando o educando à repetição freqüente e múltipla do ajustamento desejado, fosse êle a matemática, a língua, as ciências, etc, era garantia bastante de aprendizagem. [...] Investigações recentemente conduzidas vieram contar outra história: a prática e o exercício repetidos têm pequeno ou nenhum valor. [...] Para que o exercício seja frutífero, duas condições fundamentais precisam ser satisfeitas: 1) que haja tempo para a maturação das reações desejáveis; 2) que ao exercício se siga um efeito. Maturação e efeito são, por conseguinte, as causas da aprendizagem. Nunca o exercício. Este só opera eficiente na medida em que permita maturação e em que seja seguido de um efeito. (RUDOLFER, 1954, p. 217).

Os numerosos estudos realizados pelo psicólogo Jean Piaget e sua equipe, com o objetivo de compreender o comportamento infantil fornecem explicações ponderáveis sobre o raciocínio particular das crianças. [...] Esses mesmos estudos nos permitem supor que o êxito na alfabetização não está relacionado apenas a fatores como a idade das crianças, esforços realizados pela professora, pelos alunos ou por ambos e a fatores como a saúde física e emocional etc. Há outro fato de grande importância nesse êxito: a escolha adequada do método a ser utilizado. A escolha desse método estaria na dependência da identificação de características que informassem sobre o desenvolvimento mental de cada criança, ou seja, na dependência da identificação do estágio, e conseqüentemente, das necessidades de cada uma. Para isso seria necessário a aplicação de testes individuais que obedecessem a um planejamento. Mesmo sem aplicarmos tais testes, poderemos nos beneficiar dos referidos estudos, desde que compreendamos como se processa o desenvolvimento mental da criança para uma escolha mais satisfatória do método a ser utilizado, método esse que deveria levar benefício à maioria e não, prioritariamente, a crianças mais capazes, deixando de lado aquelas cujo desenvolvimento mental se faz em ritmo mais lento”. (NOVAES, 1976, p. 54-55).

A teoria piagetiana dos estágios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, concreto e formal) é fundamental para a pedagogia, pois, constitui um padrão de medida que permite avaliar o que a criança já é capaz de processar e que lhe escapa por ausência das estruturas adequadas para compreender e assimilar certos conteúdos escolares. Ela fornece, pois, um critério para a organização curricular, que precisaria adequar-se melhor aos patamares cognitivos atingidos pela maioria dos alunos de uma certa faixa etária. O conhecimento das estruturas cognitivas e dos mecanismos de sua organização facilita o reconhecimento das dificuldades de aprendizado dos alunos, possibilitando ao professor a reorganização didática do material de modo a torná-lo assimilável. Neste ótica, a educação escolar teria como objetivo primordial ajudar a criança a desenvolver os seus instrumentos do conhecimento, facilitando-lhe o atingimento dos patamares mais elevados na organização mental. (FREITAG, 1989, p. 321).

À luz da teoria construtivista piagetiana, muitos autores passaram a pesquisar as representações que os indivíduos constroem sobre objetos específicos do conhecimento humano. É o caso de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, cujo objeto de pesquisa foi a construção da escrita na criança. Num campo não abordado por Piaget, as autoras introduziram o essencial de sua teoria e de seu método científico, mostrando que as crianças têm idéias, teorias, hipóteses, que continuamente colocam à

prova a realidade e que se confrontam com as idéias dos outros. As pesquisas de Ferreiro acabaram por questionar os métodos de alfabetização comumente utilizados tradicionalmente. [...] Assim, ao se considerar a criança como um sujeito ativo do processo de aquisição da escrita, não há mais sentido em alfabetizá-la, considerando-a como um ser passivo, à espera do conhecimento pronto e acabado a ser oferecido pelo professor”. (LEITE; PALMA, 1994, p. 172).

Em que pese a diversidade de cada um desses discursos, tanto do ponto de vista do contexto no qual foram produzidos quanto do enredo argumentativo do texto no qual aparecem inseridos, todos em alguma medida comportam a afirmação acerca da proficuidade, para a estruturação de práticas pedagógicas, do apoio em conhecimentos derivados das ciências psicológicas, em especial da Psicologia. No primeiro dos trechos citados, datado de 1945, Paulo Sonnewend manifesta uma argumentação particularmente alinhada aos princípios do movimento escolanovista – que contavam à época com expressiva notoriedade no campo educacional brasileiro – segundo a qual sendo o educando uma entidade biopsíquica, os métodos ou processos didáticos devem se apoiar em dados fornecidos pelas ciências, sendo a psicologia, dentre estas, a ciência principal. No segundo trecho, Noemi Silveira Rudolfer, uma das expoentes tanto do movimento escolanovista quanto da difusão dos discursos psicológicos no campo educacional brasileiro, exalta as contribuições trazidas pela psicologia da aprendizagem para a correção do que considera como práticas inadequadas e ineficientes de ensino, prevalentes, a seu ver, de uma época em que não havia estudos especializados em psicologia disponíveis para orientar os professores.

Os demais trechos, datados respectivamente das décadas de 1970, 1980 e 1990, carregam as marcas da proeminência angariada no discurso educacional brasileiro das ideias provenientes do campo da psicologia do desenvolvimento, em especial das formulações teóricas do psicólogo suíço Jean Piaget. A ênfase escolanovista no princípio de que o ensino deve se adequar às particularidades dos atributos do psiquismo dos educandos encontrará, com especial relevo a partir da década de 1970, um apoio na visão de que o desenvolvimento psíquico se processa através de estágios evolutivos que se sucedem, cabendo a cada idade específica métodos e práticas pedagógicas condizentes com as especificidades do estágio do desenvolvimento no qual os indivíduos se encontram. Nas décadas de 1980 e 1990 ganha força um movimento pedagógico fundamentalmente atrelado aos preceitos da psicologia genética de Jean Piaget e que ficou conhecido como construtivismo. O princípio estruturante do construtivismo, inicialmente

direcionado às discussões sobre os métodos de alfabetização mas muito rapidamente estendido a outras discussões sobre a organização das práticas pedagógicas, é o de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado e na construção do próprio conhecimento. Baseado na teoria piagetiana, o construtivismo defende que o desenvolvimento das estruturas do pensamento se dá pelo contato entre os indivíduos e as circunstâncias oferecidas pelo meio, constituindo-se, portanto, como um processo natural em relação ao qual cabe às ações educativas um papel meramente de mediação entre o aluno e os objetos ou conteúdos a serem aprendidos. O educador, nesse sentido, é colocado em uma posição secundária na relação pedagógica, visto ser a aprendizagem, e não o ensino, a ênfase principal da prática educativa.

O triunfo das alegações em favor da utilidade das ciências psicológicas para o estabelecimento de práticas educativas mais adequadas e eficientes implica em um conjunto importante de consequências do ponto de vista da produção de enunciados referentes ao trabalho docente. A construção do aluno como um sujeito psicológico, isto é, como dotado de um conjunto de faculdades e processos interiores possíveis de serem conhecidos, mensurados e estimulados, e a consolidação da tese segundo a qual o desempenho escolar está atrelado ao funcionamento da vida mental dos indivíduos, engendram um novo tipo específico de encargo para o ofício de professor, que é o de contribuir com o agenciamento de estratégias dedicadas a garantir um desenvolvimento razoável de atributos do psiquismo dos educandos (como a inteligência, a personalidade, as atitudes, as emoções, os comportamentos, as habilidades etc.).

Três parecem ser os principais desdobramentos discursivos provocados pela proeminência dessa perspectiva. Em primeiro lugar, enfatiza-se que devem os conhecimentos psicológicos constituírem-se como parte indispensável do corpo de saberes docentes. Os dois trechos apresentados a seguir expressam claramente essa concepção. No primeiro, proveniente de um texto originalmente publicado no jornal *O Estado de São Paulo* e republicado pela RBEP em 1945, o autor afirma ser indispensável para uma melhor fundamentação das ações educativas que o professor possua um bom entendimento acerca da significação psico-pedagógica da infância; no segundo, constituinte de um relatório apresentado pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP, uma das conclusões que aparece destacada é a necessidade de um maior preparo dos professores quanto à formação em conhecimentos de Psicologia.

Começamos por esclarecer a significação psico-pedagógica da idade infantil. Para que serve a infância, com efeito? Que é uma criança? São indagações estas de capital importância, a que Eduardo Caparède, o autorizado psicólogo de Genebra, deu respostas cabais e que, a seguir, nos esforçaremos por resumir, já que "tomar uma atitude em face da criança, informar-se do valor da infância é o primeiro dever do educador cuidadoso". (CARDOSO, J., 1945, p. 456).

Observações realizadas em classes primárias, contatos com professores em reuniões de estudo e em Cursos de Aperfeiçoamento, análises de depoimentos de professores e órgãos de orientação e pesquisa, conduziram à conclusão de que o ensino de Psicologia nas Escolas Normais não vem atendendo aos objetivos desejáveis, não habilitando o professor primário a resolver com sucesso os problemas específicos de seu trabalho diário com a criança. [...] O preparo básico em Psicologia é fundamental para que o professor resolva, adequadamente, uma série de problemas de manejo de classe, de aprendizagem e de orientação dos alunos, em geral, bem como problemas relacionados aos colegas, da direção e aos pais. (INEP, 1971, p. 346).

Em segundo lugar, afirma-se a necessidade dos professores manterem-se atentos às recomendações especializadas provenientes dos especialistas (*experts*) em conhecimentos psicológicos. Ainda que apareça enunciado como necessária e desejável a apropriação, por parte dos professores, dos saberes e terminologias psicológicas, há delineada uma distinção em relação ao nível de especialização do professor e dos agentes especializados, cabendo a estes o reconhecimento de uma autoridade prescritiva no tocante ao oferecimento de referenciais que possam nortear um melhor ordenamento das práticas e intervenções educacionais daqueles:

Com a autoridade que lhe confere uma experiência relativamente longa nestes assuntos, o educador suíço Hans Zulliger, em seu livro "A psicanálise na escola" dá conselhos práticos aos professores sobre a aplicação dos métodos psicológicos: "Todo mestre, diz Zulliger, tem em sua classe alunos nervosos, anormais, com os quais não sabe geralmente o que fazer. Não vou me ocupar deles, mas mostrar que na criança considerada "normal" atuam forças subconscientes que dificultam seu desenvolvimento psíquico, como por exemplo, no caso das distrações, espertezas, fantasias de imaginação, preguiça, mentira, roubo, gagueira, medo, timidez ou perturbações exageradas entre crianças impulsivas, teimosas, implicantes, cruéis, pretensivas, perversas, vingativas ou rancorosas. (NELSON, 1945, p. 341).

O psiquiatra fala longamente com os pais e com o próprio menino, obtendo tantas informações quantas possíveis sobre os fatores que podem explicar os problemas do menino. Aconselha os pais quanto ao tratamento do menino, sobre quaisquer mudanças necessárias na situação do lar e sobre qualquer tratamento físico necessário. Dá sugestões ao diretor e professores sobre os cuidados com o menor na escola, particularmente sobre o tratamento psicológico do menino. O

psiquiatra determina também as necessidades do escolar relativas à terapia psiquátrica intensa ou à hospitalização destinada a mais estudo e observação. (HALL, 1948, p. 75).

A pista fornecida pelas reações ao teste ABC conduziu-nos a um diagnóstico psico-social que permitiu orientar a ação educacional na escola, bem como na família. Tratava-se de criança extremamente reacionável aos estímulos do ambiente; sôbre esse terreno se desenvolve com facilidade o complexo a que os americanos dão o nome de "burnt-child", isto é, complexo da criança machucada, querendo significar que as influências do meio, tendo sido violentas, feriram a sensibilidade exagerada da criança, levando-a a temê-lo, condicionando-lhe uma atitude de inibição e de evasão, diante do grupo. (CARDOSO, O., 1954, p. 168).

Em terceiro lugar, por fim, reconhece-se que a complexidade de determinados problemas educacionais pode eventualmente impedir que o professor consiga, por si próprio, estabelecer diagnósticos precisos ou intervir eficazmente. Nesse caso, recomenda-se que o adequado é que recorra ao auxílio de profissionais especializados, seja solicitando pareceres técnicos ou encaminhando para tratamento casos de alunos que apresentem dificuldades escolares mais graves em face das quais o docente se veja como inapto para conseguir intervir.

A despeito dos esforços que se possam fazer para desenvolver no professor o sentido clínico, e apesar das vantagens que haveria em poder sempre realizar na própria escola o diagnóstico dos atrasados gerais ou específicos, torna-se indispensável recorrer, em certas circunstâncias, a especialistas e sair, portanto, do local escolar. Médicos e psicólogos virão então auxiliar o professor. Com efeito, casos insolúveis ou muito complexos apresentar-se-ão fatalmente na escola e não se pode exigir do pedagogo que seja ao mesmo tempo homem de bom senso, médico, psicólogo, lecionador. (PLANCHARD, 1945, p. 197-198).

Neste artigo, interessa-me, sobretudo, focar o valor do diagnóstico psicológico para a readaptação das chamadas crianças difíceis e o papel do psicólogo como orientador. Seguindo a opinião de A. Rey, devem considerar-se abrangidas pela designação de difíceis ou irregulares todas as crianças cuja educação e instrução suscitem um problema, apresentem uma dificuldade. O comportamento irregular, a desadaptação da criança não de ter uma causa. O diagnóstico psicológico tem por fim descobri-la, pôr a claro o processo formativo da irregularidade, encontrar o mecanismo que a condicionou, desvendar a complexidade dos fatores que explicam o comportamento anômalo. [...] A esta dificuldade devem acrescentar-se muitas outras, tais como as de incompreensão da linguagem empregada, os defeitos da técnica, etc, que fazem da psicologia aplicada uma ciência assaz complexa e que só pode ser manejada por especialistas. (COSTA, 1949, p. 21 e 23).

Com a proeminência conferida aos discursos psicológicos no campo educacional o professor torna-se um agente privilegiado do ponto de vista do funcionamento dos dispositivos de regulação mobilizados pelas *expertises* psicológicas, o que, como busco mostrar, produz efeitos um tanto quanto ambivalentes em relação à sua condição enquanto autoridade no âmbito das ações educativas.

Um primeiro desses efeitos guarda relações com o que Nikolas Rose (2011) assinala como uma promessa de “eticização das autoridades” oferecida pelas *expertises* psicológicas. Conforme o autor, as maneiras psicológicas de pensar e agir vêm sustentando e transformando um leque de práticas de gerenciamento de pessoas e condutas nos mais variados contextos sociais, mesmo naqueles em que durante algum tempo a tradição garantiu com relativa solidez a legitimidade das assimetrias de poder (como na escola, na família, no exército, etc.). Isso porque as *expertises* psicológicas oferecem uma forma específica de ética ao poder das autoridades que se diferencia de outras formas de ética (como a teológica, a moral, a jurídica ou a legal, por exemplo) pelo fato de ancorar sua fundamentação não em verdades externas, mas em uma pressuposta verdade interna aos sujeitos que se pretende governar.

Um importante aporte ético oferecido pelos discursos psicológicos advém da capacidade de tornarem as diferenças concebíveis em termos de uma inteligibilidade calculável, isto é, como possíveis de serem mensuráveis e predizíveis. Práticas organizacionais cotidianas desenvolvidas no âmbito de aparatos sociais construídos para atender a uma série de objetivos específicos nas sociedades ocidentais (como educação, reforma, cura, prevenção etc.), constituíram como demanda, sobretudo a partir do século XIX, a necessidade de organizar massas de pessoas de uma forma racional sem, contudo, violar as suas liberdades individuais. É nesse contexto que a problemática das diferenças humanas ganha relevância para o campo científico: como hierarquizar, classificar e selecionar as pessoas sem confrontar os valores liberais e democráticos da liberdade e da autonomia?

Retomando as análises de Michel Foucault, Rose (2001, p. 130) sustenta que o surgimento das ciências humanas, e em particular das ciências psicológicas, encontra-se intimamente atrelado a essa problemática colocada pela emergência das formas liberais de governo:

Em cada caso, o sonho é que a *expertise* psicológica possa produzir técnicas que permitam um contínuo ajuste das decisões tomadas pelas autoridades, ou do tipo de justificação oferecida para tais decisões, à luz dos compromissos subjetivos, dos valores e das motivações daqueles sobre quem a autoridade deve ser exercida. Através desse processo, a autoridade se torna tanto efetiva quanto legítima na medida em que é exercida à luz de um conhecimento compartilhado por aqueles que são governados.

Exercer o poder, nesse sentido, para que seja justificável, precisa em alguma medida se constituir como uma atividade ético-terapêutica e isso explica, de acordo com o autor, o incremento do prestígio dos discursos psicológicos entre os diferentes tipos de agentes que no âmbito das sociedades contemporâneas são colocados na posição de exercerem alguma função de autoridade.

Convém ponderar, entretanto, que a eticalização que as *expertises* psicológicas proporcionam às autoridades não produz efeitos somente relativos ao oferecimento de referenciais de legitimação. A psicologização das formas de pensar e agir engendra uma gramática específica de visualização dos acontecimentos cotidianos a partir da qual as práticas institucionais passam a ser encaradas em termos psicológicos, sendo suas forças e fraquezas enunciadas em termos psicológicos e as decisões que nelas se processam passíveis de cálculos, diagnósticos e intervenções psicológicas.

Nisso reside um dos principais aspectos da ambivalência, há pouco mencionada, que caracteriza os efeitos que a adesão aos preceitos proclamados pelas *expertises* psicológicas acarreta para o exercício da autoridade docente. O expressivo ganho de proeminência dos discursos psicológicos no campo educacional, na exata medida em que proporciona o incremento de referenciais que prometem conferir bases mais seguras para o exercício da autoridade do professor, acaba por produzir efeitos de regulação sobre as condições para o estabelecimento dessa autoridade. A consequência mais visivelmente manifesta dessa disposição expressa-se na postura de subserviência das autoridades escolares a tecnologias e discursos disponibilizados pelas *expertises* psicológicas como amparo às suas práticas institucionais e pedagógicas.

Tomemos, a título de ilustração dessas considerações, um estudo desenvolvido por Bautheney (2011) no qual a autora analisou relatórios escritos por professores com o objetivo de encaminhar alunos para serviços especializados de saúde mental escolar de um município da Região Metropolitana de São Paulo. Esse estudo permite evidenciar a forte presença, entre professores que encaminham alunos para o atendimento de

profissionais da área *psi*, do pressuposto de que as especialidades psicológicas dispõem de mecanismos eficazes para garantir uma maior efetividade das práticas educativas, seja por pretensamente comportarem um conhecimento acerca do modo como os indivíduos “funcionam”, seja por oferecerem técnicas para um melhor gerenciamento das condutas e dos processos de aprendizagem, seja ainda por deterem instrumentos capazes de promover o ajustamento das subjetividades. Ainda de acordo com a autora, o otimismo contido nesses pressupostos expressa-se também em uma frequente procura dos docentes por formação em psicopedagogia e na recorrente demanda por cursos e palestras ministradas por profissionais “psi”.

Esses professores recorrem aos profissionais “psi” amparados em frases como “eu não sei como agir com meu aluno X”, “tenho medo de trabalhar de determinada forma com meu aluno Y e isso desencadear algum problema psicológico”, “preciso que vocês me digam o que fazer com S., porque não sou especialista”. As orientações e dicas provenientes da fala desses especialistas dão muitas vezes a impressão de serem prescrições, isto é, receitas, que embora apresentem o caráter de verdade sobre o sujeito não aplacam a angústia dos profissionais da área de educação de não conseguirem saber “tudo” sobre seu aluno. (BAUTHENEY, 2011, p. 30).

Nota-se, pelo teor das falas destacadas pela autora, o clamor dos professores por uma espécie de tutela das próprias práticas. Tem-se, nesse sentido, configurada uma situação em que o ofício docente aparece relegado a uma condição de segundo plano no tocante ao protagonismo para enfrentar os desafios inerentes à própria profissão. Por certo, isso está relacionado a uma maior exposição do professor aos efeitos de mecanismos de regulação, estejam estes atrelados ou não à esfera estatal.

A análise dos discursos psicológicos que circularam na RBEP no período analisado revela que, agregado às afirmações a respeito da importância dos conhecimentos psicológicos para as práticas pedagógicas, tais discursos comportam uma normatização do trabalho docente que atinge níveis de particularidade pouco prováveis de serem atingidos por outros mecanismos de regulação.

Devem os mestres, pois, esforçar-se por motivar as atividades escolares. Como? Não é simples, muitas vezes, mas é quase sempre possível. Entre aprendizagem motivada e aprendizagem interessada não há, praticamente, diferença. Se a criança está interessada no trabalho escolar [...] o ensino está motivado, isto é, satisfaz as aspirações que a animam, imediatas ou mediatas. Para motivar um trabalho escolar é conveniente apresentá-lo como atividade ou experiência interessante,

de útil finalidade, ou como situação problemática, que o aluno deve solucionar. São fontes de motivação pedagógica: as tendências instintivas da criança, suas atividades naturais (próprias da idade) os hábitos, os desejos e aspirações, etc. O que está de acordo com esses pendoros, agrada, causa prazer. [...] Vê-se, portanto, que as atividades lúdicas [...] são copiosas fontes motivadoras da aprendizagem. [...] Outras fontes de motivação enumeradas por psicólogos e pedagogistas são as seguintes, entre muitas: ganhar prêmios (recurso de que não se deve abusar), obter compensações morais, fazer coleções, ouvir histórias, auxiliar colegas, cantar e tocar algum instrumento, conhecer animais e plantas, desenhar, ver figuras, dramatizar, fazer coisas que provem habilidade, realizar atos denotadores de argúcia, coragem (espírito de aventura), etc. (SOUZA, 1947, p. 542-543).

Qualquer efeito, positivo ou negativo, levará à aprendizagem? E. L. Thorndike, que se tornou mundialmente conhecido pelos seus estudos de aprendizagem, inicialmente afirmou, em virtude de tais estudos que: 1) o efeito bem sucedido reforça a reação que o produziu; 2) o fracasso enfraquece equivalentemente a reação que o causou. [...] Depois de 1930, suas investigações, aliás, muito rigorosas e válidas, o levaram a conclusões diferentes: o êxito, ou em outros termos, a recompensa, reforça as reações. Mas, o fracasso, ou antes a punição, não as elimina. Estes fatos são muito importantes para nós: se temos que recompensar aquilo que fazem nossos alunos ou que puni-los, que devemos preferir? Por certo a recompensa, já que Thorndike prova que o fracasso não tem nenhum efeito ou o tem pequeno em eliminar as respostas indesejáveis. Mais vale, portanto, recompensar que punir. E nada há como a recompensa, o elogio, a nota boa, — para incentivar cada vez mais, e melhor, a aprendizagem”. (RUDOLFER, 1954, p. 217).

Muito se tem discutido sobre a repercussão da ansiedade do professor, chegando alguns autores à conclusão de que dentre as condições emocionais básicas para o exercício do magistério estaria a ausência de ansiedade. Gostaria, entretanto, de esclarecer que não é a ausência da ansiedade o importante, uma vez que é constante no indivíduo, mas sim o seu controle e o que representa na atuação profissional do professor. [...] Sendo uma das funções essenciais do professor a de ajudar o aluno a se desenvolver, só poderá fazê-lo se tiver condições para se desenvolver pessoalmente, conhecendo a si mesmo, lutando pela sua auto-realização profissional, uma vez que na sua atividade diária enfrenta situações difíceis, sendo obrigado a fazer opções, a tomar decisões, a se responsabilizar, por suas conseqüências e a contornar suas limitações pessoais. (MIRA, 1971, p. 301-302).

Relatos de literatura e testemunhos informais de docentes demonstram que as primeiras conseqüências das concepções construtivistas, junto aos docentes considerados tradicionais, provocam, geralmente, desequilíbrios nas suas representações do processo de alfabetização escolar. Mas a compreensão adequada dessas relações tem facilitado novas posturas e práticas em sala de aula. Observa-se hoje que há um aumento progressivo de professores que dizem estar desenvolvendo práticas pedagógicas inspiradas na teoria construtivista, ou seja, práticas pedagógicas inspiradas nas idéias de Piaget e nas constatações de Emilia Ferreiro quanto à aquisição da língua escrita pela criança. (LEITE; PALMA, 1994, p. 172-173).

É possível identificar no âmbito desses quatro últimos trechos apresentados e em outros mencionados no decorrer deste trabalho o aparecimento de preceitos que estão para além de uma simples proposição de conhecimentos a serem apropriados pelos professores mas de prescrições referentes ao *modus operandi* do ofício docente, isto é, relacionadas a escolha de métodos e processos didáticos, orientação de práticas pedagógicas, organização de tempos de ensino e de aprendizagem, estabelecimento de técnicas e critérios de avaliação, mobilização de estratégias para solução de problemas ligados ao desempenho escolar dos alunos e até mesmo indicações sobre a necessidade do professor melhor saber gerenciar aspectos da própria subjetividade. O que convém considerar é que em relação a outras práticas discursivas com efeitos de normalização, as discursividades psicológicas levam uma vantagem importante, qual seja a de se apresentarem como proposições inscritas no domínio das verdades e não explicitamente como discursos com efeito de regulação; eis certamente um dos principais condicionantes da sua expressiva proeminência angariada no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho espero ter conseguido atingir o objetivo de chamar a atenção para a proficuidade de se encarar as discussões acerca da regulação do trabalho docente e da psychologização das relações pedagógicas como problemáticas que em muitos aspectos se entrecruzam. Por meio da análise de discursos psicológicos referentes à educação escolar que circularam no campo educacional através de um importante periódico da imprensa pedagógica brasileira (RBEP), busquei evidenciar o quanto tais discursos comportam de normatividade em relação ao trabalho docente não só por se colocarem como conhecimentos indispensáveis de serem apropriados pelos professores, mas sobretudo por carregarem prescrições em relação aos objetivos da prática docente, aos modos convenientes de ensinar e até mesmo às formas adequadas de se portar perante os educandos.

Sitiados entre, por um lado, uma vertente discursiva que transfere cada vez mais para a esfera individual a responsabilidade por gerir e encontrar soluções para os problemas escolares e, por outro, uma profusão de discursos apresentados como potentes para garantir uma intervenção ética e eficiente sobre esses problemas, não chega a ser surpreendente que muitos professores acabem por sucumbir ao fascínio despertado pelas *expertises* psicológicas e suas promessas. O que aparenta estar muito pouco claro para

esses professores é o quanto a adesão imponderada às formulações psicologizantes predispõe o ofício docente a uma arriscada posição de vulnerabilidade. Ao outorgarem para outras autoridades a prerrogativa de regular os saberes referentes à própria profissão, os docentes concorrem para um processo de depreciação do próprio ofício, dos próprios saberes e, em decorrência, da própria autoridade.

Difícilmente seria possível reunir em um mesmo cenário condições tão favoráveis para a atuação de mecanismos liberais de regulação das identidades e dificilmente tais mecanismos conseguiriam tanta efetividade para atuar sobre um público alvo tão extenso e heterogêneo, como o corpo docente, se não fosse pelos discursos mobilizados pelas *expertises* psicológicas. É por meio do consórcio estabelecido com essas *expertises* que as práticas de regulação passam a ter condições de ocorrer de forma cada vez mais indireta e sutil, ao ponto de praticamente deixarem de ser percebidas como regulação por parte daqueles que a elas se submetem, e sim reconhecidas como proposições inscritas no domínio das verdades.

Uma maior valorização social e profissional do ofício docente passa irrevogavelmente por um reposicionamento do professor em relação aos saberes que subvencionam as práticas pedagógicas. E as condições para que haja tal reposicionamento estão diretamente correlacionadas a um maior protagonismo docente frente à produção de saberes e à capacidade de posicionamento crítico em relação aos conhecimentos especializados. Afinal, como bem advertido por Antônio Nóvoa (1999, p. 29), se os próprios professores não assumirem o protagonismo na definição dos rumos e dos referenciais norteadores de sua cultura profissional, é evidente que outras instâncias buscarão ocupar esse território deixado livre, “[...] reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 5. ed. São Paulo: Educ, 2007.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Os livros didáticos de psicologia educacional: pistas para análise da formação de professores(as) – (1920-1960). **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 69-84, jun. 2007.

BAUTHENEY, Kátia Cristina Silva Forli. **Transtornos de aprendizagem: quando ‘ir mal na escola’ torna-se um problema médico e/ou psicológico**. 2011. 279 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARDOSO, José. Tarefas para casa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 455-456, 1945.

CARDOSO, Ofélia Boisson. Maturidade, problemas relacionados à maturidade e o Teste ABC de Lourenço Filho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 154-174, 1954.

CARVALHO, Luís Miguel. Parte II: Sobre a circulação do conhecimento educacional: três incursões. In: Ó, Jorge Ramos; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil**. Lisboa: Educa, 2009. p. 155- 272.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, v. 10, n. 15, p. 115-130, jul./dez. 1996.

COLLARES, Cecília Azevedo L.; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CRP. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 193-213.

COSTA, Maria Leite da. O diagnóstico psicológico nas crianças difíceis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 19-39, 1949.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAG, Barbara. Alfabetização e Linguagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 70, n. 166, p. 317-345, 1989.

HALL, Margaret E. Educação especial para anormais nas escolas públicas de Chicago. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 33, p. 63-77, 1948.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Psicologia no trabalho do professor primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 124, p. 346-365, 1971.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; PALMA, Luciane Vieira. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, n. 179-181, p. 170-210, 1994.

MIRA, Maria Helena Novais. Condições emocionais para o exercício do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 124, p. 299-305, 1971.

NELSON, Ernesto. Necessidade do estudo da criança no lar e na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, p. 329-352, 1945.

NOVAES, Dulce Jucá. Psicologia genética de Piaget e problemas de alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 137, p. 54-68, 1976.

PLANCHARD, Emilio. Dificuldades escolares e pedagogia clínica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 186-206, 1945.

RUDOLFER, Noemi Silveira. A importância do fenômeno da motivação na aprendizagem da infância. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 216-221, 1954.

SONNEWEND, Paulo. O trabalho por equipes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 406-415, 1945.

SOUZA, Fernando Tude de. Motivação Pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 28, p. 542-247, 1947.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LIMA, Ana Laura Godinho. A psicologia ensinada a normalistas: um estudo de manuais de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 23-31, jan./abr. 2016.

LIMA, Ana Laura Godinho. Verdades sobre os problemas de aprendizagem na escola e providências para superá-los: uma análise dos discursos da psicologia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2017.

MACHADO, Adriana Marcondes. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê?. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARGOTTO, Lilian Rose. **A psicologia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo -1890-1930)**. 2000. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. São Paulo: Paulus, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ONU. International Narcotics Control Board. **Psychotropic substances: statistics for 2015 assessments of annual medical and scientific requirement**. 2016. Disponível em: <https://www.incb.org/incb/en/psychotropic-substances/technical_reports/technical_reports-index.html>. Acesso em: 6 nov. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

SOUZA, Marilene Proença Rabello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CRP. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 57-67.

TAVARES, Fausto Antônio Ramalho. **A ordem e a medida**: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930). 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

IDENTIDADES DOCENTES E RENDIMENTO ESCOLAR: DISCURSOS ASSISTENCIALISTAS PRODUZIDOS EM CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (DÉCADA DE 1930)

Luciana Maria Viviani

Em um momento de ampliação do acesso ao ensino básico, em que determinados grupos sociais começavam a entrar na escola, os olhares se voltavam para as famílias que não teriam condições de garantir aos seus filhos a assistência material, cultural, médica e até mesmo moral que se entendia ser fundamental para a formação do país. Para Freitas (2005), a rusticidade e o arcaísmo das culturas infantis que estavam chegando ao ambiente escolar, a partir das iniciativas republicanas de universalização do ensino, não foram incorporadas como se pretendia. Com o objetivo de adequar os alunos pobres, órfãos e não brancos a parâmetros considerados urbanos e civilizados, foi proposta uma homogeneização desde o início frágil, em que a ação das novas pedagogias científicas, com o apoio de técnicas de mensuração e classificação, não efetivou. Confirmaram-se diferenças sociais que continuavam identificando esses alunos como o outro, o diferente, em relação àqueles que já cursavam o ensino elementar. Poderiam ainda, sem dúvida, serem civilizados e direcionados a algo útil, evitando a transgressão das leis: ao mundo do trabalho.

Mesmo em relação às propostas ditas renovadoras, segundo Cunha (2007), o discurso da superioridade da instituição escolar na tarefa educativa esteve presente, com o apoio de profissionais que dominavam os saberes especializados, o que acabava legitimando o direcionamento dos estudantes para a atuação social que entendiam ser adequada para a sociedade que queriam construir. Tais projetos traziam direcionamentos específicos para crianças pobres e suas famílias, consideradas incapazes em todos os sentidos, motivo pelo qual a escola deveria praticar a assistência infantil e se aproximar dessas famílias para implementar um modo de vida mais saudável e eficiente, especialmente em relação ao trabalho.

O objetivo deste estudo é justamente analisar processos de construção identitária profissional ao longo da formação inicial docente em instituições da capital de São Paulo, na década de 1930, em sua vertente assistencialista, em associação a problemas de

rendimento e eficiência escolar e também quanto a propostas de soluções baseadas em práticas escolares.

As questões assistencialistas faziam parte de projetos de grande amplitude social, em que a população brasileira e, mais especificamente, o trabalhador brasileiro, deveria tornar-se mais eficiente para permitir a civilização e o progresso do país. Na década de 1930, a importância da instituição escolar como mediadora de projetos de normalização social foi liderada pelo grupo de educadores conhecidos como reformadores do ensino, que se associaram, em vários estados do país, e em diversos níveis de aproximação, a outros importantes intelectuais da época – médicos, engenheiros, bacharéis e literatos, para formular e implementar seus ideais.

Em vertente de pensamento liberal, a instituição escolar seria considerada uma sociedade em miniatura em que o ensino tido como democrático, praticado com base na liberdade do estudante e tendo em vista a formação de indivíduos livres seria suficiente para criar uma sociedade democrática (AZANHA, 1987). Dentro dessa mesma linha de argumentação, a formação de alunos eficientes em suas funções escolares poderia ser transladada para a eficiência social que se pretendia implementar.

A eficiência escolar se associava à racionalização de tempos e espaços produzida pelos processos de ampliação da escolarização e graduação do ensino, instaurados desde o início do século XX, quando a classificação dos alunos e a ordenação dos fluxos escolares tomaram grande importância. Isso se deu por meio de várias medidas, incluindo a aplicação regular de exames como base para aprovações e reprovações escolares, bem como para a indicação do momento de mudança de série ou da conclusão do curso (CORREIA; GALLEGOS, 2004). Mais tarde, a partir dos anos de 1920, no âmbito dos projetos ditos renovadores, os processos mais rígidos de disciplinamento cederam lugar à moldagem de corpos e mentes que se adaptassem ao ideal de sociedade requerida, moldada pelo ritmo da modernidade, da técnica e da máquina (CARVALHO, 1997).

O discurso da eficiência dos alunos referia-se ao seu trabalho escolar, dentro de parâmetros renovados, com bons níveis de frequência e rendimento, de maneira a evitar problemas de repetência e de evasão, produzidos pela organização seriada do sistema escolar. A repetência foi alvo de muitas considerações por parte da intelectualidade de todo o país, na produção de discursos que buscavam explicações e soluções para o baixo rendimento do ensino, especialmente em relação ao ensino rural e ao período de alfabetização, em que a reprovação alcançava índices ainda maiores.

Os processos de formação docente desempenharam uma função primordial na elaboração de projetos sociais considerados renovadores, envolvendo a construção de uma nova identidade docente, voltada à formação de indivíduos mais aptos para o trabalho e para a vida considerada moderna e civilizada. Precisariam ter bem claro os parâmetros a serem trabalhados com os alunos da escola elementar em suas práticas docentes. Mais do que isso, deveriam ser os próprios docentes os representantes dos novos padrões culturais a serem difundidos socialmente.

Essa nova identidade, criada pelo discurso oficial, pode ser pensada, segundo Lawn (2000), como uma forma de governo dos professores, em que discursos são mobilizados pelo Estado para organizar mudanças e criar formas complexas de controle, perfazendo parte importante do discurso oficial, em propostas educativas, relatórios, artigos, descrições, etc.

No entanto, não é possível pensar que propostas educacionais oficiais possam, por si sós, modificar o cotidiano escolar ou as identidades docentes. Nesse sentido, é importante ampliar a noção de identidade docente, abordada por Lawn como possibilidade gestora, para considerar também os processos de apreensão e mesmo de rejeição, em vários níveis, desses ideais, por parte de instituições educacionais, docentes e de outros profissionais da educação.

Para Hall (2011), as identidades sociais são consideradas não como fixas, permanentes ou essenciais, mas como identidades que se formam e se transformam continuamente, até mesmo de maneira contraditória, em interação com diferentes momentos históricos e diversos sistemas de significação social e representação cultural. Apesar de reconhecer que o processo de formação identitária do professor ocorre em inúmeras e complexas instâncias sociais e individuais, parte-se do pressuposto que o período de formação inicial é muito importante nesse processo.

Ponto central dessa nova identidade docente, o discurso da eficiência do professor, veiculado desde os cursos de formação inicial, apontava para a apreensão de técnicas ditas inovadoras de ensino, como a aplicação de testes psicológicos, o trabalho com classes homogêneas e o desenvolvimento do ensino ativo em várias de suas dimensões (trabalho com projetos, criação de museus e laboratórios, visitas externas, etc). Outra característica dessa nova identidade, igualmente relevante, voltava-se para a importância das práticas de assistência social, direcionadas para as crianças e suas famílias, que poderiam garantir a frequência e rendimento dos alunos das famílias pobres, recém-chegados ao sistema

escolar, e ainda instruir e ajustar o modo de vida de suas famílias a um modelo considerado ideal.

Neste estudo serão enfocadas algumas formas de produção das identidades docentes em suas vertentes assistencialistas, ao longo de sua formação inicial, tomando como base duas instituições em que a necessidade de implantar práticas renovadas circulava com grande potência, especialmente na área de biologia educacional, conforme será abordado a seguir.

AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E OS PERIÓDICOS EM ANÁLISE

A primeira Escola Normal de São Paulo foi fundada em 1846 e teve uma trajetória inicial incerta, até que se instalou definitivamente em um prédio construído especialmente para abrigá-la em 1894, em local central e de grande visibilidade. Em 1933 é fundado o *Instituto de Educação Caetano de Campos*, integrado à Universidade de São Paulo em 1934, dando início à formação docente em nível superior, que se encerraria abruptamente em 1938. Essa proposta surgiu para responder à demanda de alguns grupos de educadores e intelectuais ditos renovadores, sob a liderança de Fernando de Azevedo, que entendiam ser necessária a ampliação e aprofundamento da formação do professor, tendo em vista um projeto pedagógico de vertente técnico-profissional e também a implantação de um projeto de regulação social civilizadora. Nesse momento os cursos oferecidos eram o Curso de Administradores Escolares, Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário e Curso de Formação do Professor Primário, além dos cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão (EVANGELISTA, 2001). As escolas anexas, primária e secundária (fundamental e complementar) eram tidas como campos de observação, experimentação e prática de ensino. O Instituto pretendia se firmar como “centro de pesquisas nos diversos campos de estudos e de investigação” (ARCHIVOS..., 1935, p. 4), não como uma ambição, mas como um dever:

Todo o Instituto se está organizando para que possa desempenhar essa missão científica, sem dúvida difícil e ardua, de poder contribuir, com as suas investigações, para a melhor compreensão e solução de problemas bio-psicológicos e sociais, e portanto, para o progresso dos ramos de conhecimentos, que constituem as bases científicas das profissões ligadas à educação”. (ARCHIVOS..., 1935, p. 4).¹⁸

¹⁸ Foi mantida a grafia original presente nas fontes.

A segunda Escola Normal da cidade de São Paulo, a *Escola Normal Padre Anchieta*, foi criada como *Escola Normal do Braz* em 1912 e instalada em 1913, já com prédio próprio, para atender a demanda de professores para o ensino de uma grande quantidade de crianças da região, que estava fora da escola, em comparação com outros bairros da cidade. Esperava-se também reverter a tendência de instalação de escolas particulares, financiadas por entidades estrangeiras e direcionadas aos muitos imigrantes e filhos de imigrantes que ali viviam. Essa situação poderia colocar em risco o interesse governamental em prol da assimilação dos imigrantes à cultura nacional. O prédio de três andares, amplo, de fachada suntuosa e localizado na avenida principal do bairro, foi construído dentro dos moldes médicos e higiênicos vigentes à época, em local seco, com eficientes sistemas de água e esgoto, materiais adequados, espaços de circulação planejados, salas arejadas e bem iluminadas (PALMA, 2004).

As duas instituições citadas comunicavam visualmente à população, por meio de seus prédios, a importância social que se queria dar à educação e à ciência racional para a formação de um cidadão modelar, em atenção ao Código de Educação instituído em 1933 por Fernando de Azevedo. A *Escola Normal Padre Anchieta* não passou pela condição de universitarização.

Foram analisados discursos veiculados na revista pedagógica *Archivos do Instituto de Educação*, com quatro números publicados entre 1935 e 1937 pelo Instituto de Educação; e na revista *A Biologia Educacional* publicada na *Escola Normal Padre Anchieta* de 1938 a 1941, em nove números de periodicidade irregular.

O primeiro periódico tinha como objetivo registrar o trabalho desenvolvido no *Instituto de Educação*, especialmente aqueles de caráter experimental levado a cabo nos laboratórios já implantados ou em fase de implantação no Instituto. Também estavam presentes artigos teóricos, doutrinários ou de aplicação prática. Além disso, havia uma seção de indicações e críticas bibliográficas e outra com notícias e comentários. O número de artigos não era muito elevado, em um total de 16 artigos nos quatro números publicados (dois em 1935 e dois em 1936) sendo que os autores foram, em sua maioria, os professores responsáveis pelas matérias do Instituto. Não foram encontrados estudos sobre esse periódico, apenas um estudo sobre o jornal *Nosso Esforço* (PINHEIRO, 2000)¹⁹.

¹⁹ Pinheiro (2000), em seu estudo sobre o jornal *Nosso Esforço*, produzido no Curso Primário e publicado entre 1936 e 1939, verificou iniciativas de controle discursivo aos artigos produzidos pelos alunos. Por

Quanto ao periódico *A Biologia Educacional*, foi criado como um veículo estudantil de apoio ao estudo de questões biológicas associadas à educação e ao preparo para a futura prática profissional. A partir do n. 6, de maio de 1940, na chamada nova fase da revista, os objetivos iniciais se ampliaram para “cooperar na orientação do ensino de Biologia Educacional (...) [com] o apoio intelectual dos mais destacados professores dessa matéria em nosso Estado e fora dele” (A NOVA FASE... 1940, p. 1). Com isso, veicularam-se temas relativos à área disciplinar que se pretendia criar, a biologia educacional, enquanto o registro das práticas dos estudantes restringiu-se a uma seção da revista. Seu fundador e diretor, Reynaldo Kunz Busch (1898-1974), foi professor da cadeira de Biologia Aplicada à Educação na instituição entre 1937 e 1942 e manteve o controle do periódico ao longo de todo o período da publicação, o que se nota pela homogeneidade discursiva dos artigos, ainda que a autoria dos textos fosse diversificada, repartida entre normalistas e docentes da instituição, bem como de professores de outras Escolas Normais, médicos e cientistas renomados²⁰.

Apesar de serem dois periódicos com objetivos e organização diversa, foram selecionados para esta pesquisa por apresentarem discursos semelhantes quanto à produção de identidades docentes e quanto à importância e significado de práticas de assistência social, no sentido de tornar mais efetivo o ensino e garantir bons níveis de frequência e rendimento dos alunos. Os discursos sobre iniciativas assistenciais na área médica, odontológica, alimentar e material são mais frequentes no periódico *A Biologia Educacional*, enquanto nos *Archivos do Instituto de Educação* o tema da puericultura como iniciativa assistencial foi mais abordado.

As análises foram realizadas com base nos escritos de Foucault, buscando-se descrever alguns dos discursos mais frequentes nas fontes consideradas e que se associam aos objetivos deste estudo, bem como as formas de ordenação desses discursos. Dentre as características da função enunciativa, segundo o autor, é importante ressaltar, neste caso, a construção da posição de sujeito, “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2012, p. 115). Em um momento de transição em que estudantes estão se formando como professores, é

meio de ações disciplinares, hierárquicas e até mesmo de censura foram enunciadas no periódico as boas e más qualidades dos alunos, a importância da escolarização e da higiene, bem como a necessidade de esforço individual e da inteligência para permitir a ascensão social. A autora identificou discursos voltados à necessidade de regeneração social que acabavam (re)produzindo diferenças sociais entre os alunos da instituição.

²⁰ Para maiores informações sobre a publicação (Cf. VIVIANI, 2015).

especialmente relevante verificar formas de (re)criação de discursos identitários, em que esses jovens poderiam assumir novas posições se sujeito, não apenas referentes à docência em termos genéricos, mas em associação a uma determinada prática tida como inovadora, a uma determinada identidade docente.

No próximo item, serão abordadas as formas discursivas em que esses dois grupos – alunos e professores – foram diferenciados, tanto na esfera escolar como na social, e como isso funcionou para que o grupo de normalistas se identificasse como tal. Além disso, uma identidade docente especial estava em formação nessas instituições, o professor renovado, cuja vertente assistencial se produziu mediante discursos institucionais descritos no último item deste texto.

A PRODUÇÃO DE DISCURSOS SOBRE DOCENTES E ESTUDANTES

Em pesquisa anterior (LOPES; VIVIANI, 2012), com base em estudo arquivístico, verificou-se que no final da década de 1930 a maioria de estudantes da *Escola Normal Padre Anchieta* era do sexo feminino, filhas de pais brasileiros (aproximadamente 62%) e nascidas na capital de São Paulo (ao redor de 54%). Entre os pais estrangeiros, destacavam-se os italianos e em segundo lugar os de nacionalidade portuguesa. Em relação ao local de residência das alunas e à profissão dos pais, observou-se que nos anos de 1939 e 1940 houve predominância de bairros próximos à escola e as profissões mais frequentes foram prendas domésticas (73,4%) para as mulheres e empresário (34,75%) e funcionário público (29,07%) para os homens, sendo considerados como empresários os proprietários de terras, comerciantes e negociantes.

Esses dados indicam um elevado nível sócio econômico das famílias, o que vai ao encontro de indícios presentes em entrevistas de professoras formadas na *Escola Normal Padre Anchieta*, constantes do *Livro Jubilar* da escola, escrito por volta de 1937 como parte das comemorações de seus 25 anos de criação. Esse livro traz o registro do trabalho de nove grupos de normalistas, sendo que dois desses grupos realizaram um total de 19 entrevistas, de alunas formadas em diversos momentos da história da instituição. A maioria das ex-alunas fez elogios à qualidade e organização da escola, citando o rigor dos diretores, a disciplina nas atividades diárias da escola e os professores que tiveram, por vezes enérgicos, mas geralmente amáveis e amigos. Os discursos produzidos por esse

conjunto de entrevistas referem-se a uma ótima escola, organizada e disciplinada, direcionada a um grupo social diferenciado, como se nota no excerto abaixo:

A Escola Normal “Padre Anchieta” era uma escola de alunas selecionadas, cujo diretor, Dr. Roldão, apesar de ótimo dirigente daquele estabelecimento, levava ao máximo seu rigor, referindo-se quer ao comportamento das alunas, quer à ordem da escola. As alunas só podiam tomar os bondes que lhes eram reservados tendo um modelo único de uniforme que era saia xadrez, tendo uma barra azul marinho com suspensórios presos por duas argolas prateadas e blusa branca (entrevista da professora Áurea Barreto, formada em 1922. (JUBILEU..., s/d).

Apenas alguns trechos de certas entrevistas citavam problemas na organização da escola ou menções à indisciplina das alunas, como a ocorrência de greves, fugas das aulas ou a atitude de ficar olhando para a rua através das janelas, reprimida pela servente, e ainda críticas ao esquema organizacional e disciplinar praticado na escola em 1935, considerado contrário aos princípios escolanovistas que ali se disseminavam. São indícios de atitudes de resistência às propostas modernizadoras do ensino.

Em relação aos alunos da escola primária anexa, no entanto, a visão relatada pelas normalistas era diversa, apontando para um perfil popular considerado problemático que demandava intervenções sociais por parte da instituição escolar. Por meio da análise do periódico *A Biologia Educacional* percebe-se a importância dada a iniciativas que permitissem o conhecimento do estado de saúde e de higiene da comunidade escolar, tanto no que se referia às alunas da Escola Normal como aos estudantes da escola primária. Nessa publicação, distribuem-se oito textos sobre pesquisas realizadas por grupos de alunas, dentro dos temas: estudo antropométrico, verminoses, estado das amígdalas palatinas e da dentição definitiva.

Os artigos citados têm organização semelhante, revelando os cuidados com a coleta, o tratamento e a análise de dados, e ainda a comparação com a bibliografia especializada em circulação na época e com pesquisas desenvolvidas em outras escolas primárias ou normais. O treinamento para a coleta de dados, realizado por Busch para garantir a homogeneidade de condutas, o uso de instrumentos especiais, tabelas e o tratamento estatístico dos dados quantitativos apontam para a valorização de procedimentos que pudessem demonstrar o caráter preciso e científico dessas práticas. As alunas da *Escola Normal Padre Anchieta* eram levadas a desenvolver pesquisas entre a

população da escola primária anexa, que funcionava como um laboratório. Com base em métodos científicos, os resultados legitimavam discursos sobre características dessa população, em associação à sua inserção social e cultural, bem como sugestões para superar os problemas detectados segundo princípios do ensino renovador.

No primeiro dos temas de pesquisa acima citados, o estudo antropométrico (INVESTIGAÇÃO..., 1938c), foram coletados dados de altura, peso, perímetro torácico e capacidade vital das normalistas e de alunas da escola primária, com vistas à comparação com estudos de outras instituições de São Paulo e do Rio de Janeiro. As conclusões indicaram as porcentagens de paulatina evolução das medidas e também que as alunas da instituição eram mais altas, em média, do que as outras, mas com perímetros e capacidade torácica menor. Quanto às verminoses (INVESTIGAÇÃO..., 1938b, 1938c), os resultados mostraram um pior estado de saúde, pois no ensino elementar o número de alunos parasitados foi bastante elevado (43,73%), ainda que mais baixo do que em outras pesquisas trazidas ao texto, referentes a fazendas do interior do estado. Os dois últimos temas revelaram uma situação bastante precária de saúde da população pesquisada, tanto nas alunas da Escola Normal (61,53% de hipertrofia das amígdalas), como nos estudantes da escola primária, de 7 a 14 anos, que mereceram um estudo completo da dentição e do estado das amígdalas em relação ao peso corporal, tipo de alimentação, frequência escolar e situação econômica dos pais. Chamam a atenção os dados referentes a peso corporal, em que 49,3% das 582 alunas envolvidas na investigação indicavam deficiência de peso, em comparação com uma tabela tida como padrão. As conclusões desse estudo revelaram altos índices de incidência de hipertrofia das amígdalas (75,7%) e de problemas no 1º molar (55,4%), bem como correlações entre esses fatores e baixo peso, desnutrição, baixa frequência escolar e baixa renda familiar.

Esses resultados apontavam para uma caracterização bastante negativa do estado de saúde e higiene da comunidade escolar da instituição, especialmente no que tange à escola elementar. Um dos objetivos educacionais citados pelo professor Reynaldo ao registrar uma das pesquisas sobre verminoses foi a necessidade de “convencer nossos alunos de que há verminoses entre escolares de todos os meios, de ensiná-los como pesquisar parasitoses e colaborar nos trabalhos de profilaxia das mesmas” (INVESTIGAÇÃO..., 1938b, p. 9). Mesmo no Brás, região urbana por ele considerada como central, existiriam tais problemas, ainda que em menor grau do que em zonas rurais, naquele momento tidas como mais deficitárias em termos de saúde de suas populações.

Nos *Archivos do Instituto de Educação* somente um artigo traz elaborações nessa vertente, sobre a caracterização nutricional de famílias de professores e de outras famílias consideradas de classe média. Almeida Jr.²¹, catedrático de *Biologia Educacional* do Instituto, assina o texto que relata uma pesquisa realizada mediante a aplicação de questionários a esse grupo e também a um grupo de um internato, com a colaboração de estudantes do Instituto e da Escola de Sociologia e Política. O objetivo declarado refere-se à realização de um exercício prático para apreender noções de higiene, já que, segundo Almeida Jr., “o hábito da alimentação sadia é, antes de tudo, um problema de educação” (ALMEIDA JR., 1935, p. 34).

Com base em extensa bibliografia nacional e internacional, que traz parâmetros ideais de ingestão de calorias e de diversos nutrientes, o autor constrói um perfil da situação alimentar desses grupos em cada quesito. O texto apresenta-se como um relato de pesquisa dentro de parâmetros metodológicos bastante precisos, adotando um discurso voltado a práticas de orientação científica à qual estariam dedicados os professores do Instituto.

A precariedade nutricional se coloca mais fortemente em relação aos internos, com destaque para a falta de proteínas que, no caso das crianças, seriam necessárias em maior grau devido à fase de crescimento em que se encontravam. Isso se resolveria pela maior ingestão de leite, verduras e frutas. Tal situação seria ainda pior no interior, pela falta de vontade de manter hortas e pomares, o que inibiria o hábito da alimentação saudável. A escola teria um papel preponderante nesse problema, através da iniciativa de realizar campanhas para despertar o gosto pela plantação e pela criação. A questão econômica também é abordada, comprovando a mesma tese da falta de certos alimentos na dieta dos dois grupos indicados.

No final do artigo, Almeida Jr. traz uma conclusão geral sobre a situação nutricional conjunta dos dois grupos, com destaque para a classe média em que estariam incluídos os professores, retomando o objetivo inicial e reforçando o papel do professor

²¹ Antônio de Almeida Jr. (1892-1971), teve uma vida profissional expressiva em várias áreas de atuação: medicina, higiene, educação e direito. Participou da administração estadual, na esfera educacional e da saúde, ocupando cargos de grande prestígio, inclusive como Diretor de Ensino. Na área acadêmica, foi catedrático no Instituto de Educação e na Faculdade de Direito, publicou grande quantidade de livros e artigos versando sobre múltiplos temas e foi um dos principais criadores e divulgadores da *Biologia Educacional* como área de ensino e pesquisa. Para maiores informações sobre suas atividades na área da higiene e da biologia educacional (Cf. VIVIANI, 2015).

primário para encaminhar questões de higiene coletiva. Para isso, o professor deveria ter noções básicas das necessidades humanas, tanto na área alimentar como em tantas outras.

Segundo propostas renovadoras do ensino presentes em formulações da disciplina *Biologia Educacional* na década de 1930, as normalistas precisavam de uma sólida formação biológica para conhecer o ser humano em suas múltiplas particularidades, em suas individualidades, quanto à hereditariedade e quanto às influências ambientais, para entender os limites do processo educativo e assim planejar um ensino eficiente (VIVIANI, 2007).

A análise das individualidades associa-se a elaborações direcionadas à classificação e formação de grupos homogêneos, passíveis de normalização. No processo de conhecimento das populações, quando a coletividade é considerada, os fenômenos individuais, aleatórios, são apresentados com determinadas características e ao longo de certos períodos. Essa tecnologia de poder trata de estabelecer previsões, estimativas e, sobretudo, de intervir nos fenômenos a fim de garantir “estados globais de equilíbrio, de regularidade” (FOUCAULT, 2005, p. 294).

No caso da área médica, cujos saberes referem-se também à disciplina do corpo, a higiene pública e a medicalização da população se produzem por meio da organização de tratamentos, gerenciamento da informação, campanhas de difusão de conceitos e práticas higiênicas, etc. Questões reprodutivas, de natalidade e de morbidade, relativas à interação do ser humano com o meio e, por outro lado, fenômenos referentes à improdutividade, como doenças, acidentes e anomalias, são alvo dessa biopolítica a partir do início do século XIX, com a expansão da industrialização. Segundo o autor, para fazer frente a esses fenômenos, apresentam-se novos mecanismos de assistência que, diferentemente das antigas iniciativas religiosas, são mais sutis e racionais, como a seguridade e a poupança individual e de grupo.

Mediante essas análises pode-se dizer que no *Instituto de Educação*, nesse momento já pertencente à Universidade de São Paulo, interessava aos professores produzir um discurso científico sobre as características nutricionais desse grupo profissional, contribuindo para o processo de construção das suas identidades docentes.

Na *Escola Normal Padre Anchieta*, no momento enfocado por este estudo, foi possível produzir conhecimento sobre os grupos de alunos ali presentes quanto a aspectos higiênicos, tendo também como princípio legitimador a pesquisa científica ancorada em

procedimentos metodológicos e estatísticos aceitos como modernos. Confirmou-se o discurso circulante referente à existência de uma população pobre, doente e ineficiente em um bairro fabril, mas apenas quanto às famílias dos alunos da escola elementar pois, através dos discursos produzidos no periódico, as normalistas assumiam uma posição de sujeito como pertencentes a um grupo diverso, mais privilegiado econômica e culturalmente, apesar de grande parte das alunas morarem na mesma região periférica da cidade.

Essas práticas levadas a cabo no âmbito das matérias do curso de formação profissional, notadamente em *Biologia Educacional*, registradas nos periódicos em estudo, mostram a existência de oportunidades de aprendizado sobre a importância de se conhecer a comunidade docente e a comunidade estudantil, bem como as diferenças sociais entre elas. Possivelmente apreenderam também formas pelas quais esses saberes poderiam ser produzidos, conhecimentos e técnicas potencialmente úteis para aplicação ao longo de sua futura vida profissional. Os discursos sobre os diferentes grupos de professores e de alunos da escola elementar, com determinadas características, poderiam ser a base de processos de intervenção e regulação social, mediados por suas futuras ações educativas. Dessa forma produziram-se aspectos culturais identitários relacionados à profissão docente, com a (re)criação de discursos voltados para a atuação inovadora e de base científica por parte dos professores.

A PRODUÇÃO DE DISCURSOS SOBRE A ATUAÇÃO ASSISTENCIAL DOCENTE

A ideia de que a comunidade da escola em foco apresentava problemas de saúde demandou várias iniciativas locais para solucionar esse problema, mediante a assistência médica e odontológica, bem como o levantamento de sugestões para uma possível disseminação de trabalhos semelhantes aos que ali se faziam e relatos sobre a organização de campanhas de inspeção escolar por parte do Serviço Sanitário do Estado. A orientação para a organização de campanhas de inspeção escolar por parte desse Serviço, em favor da saúde infantil, revela uma preocupação abrangente quanto ao trabalho de profilaxia e tratamento de doenças na sociedade em geral.

Os cuidados na **área médica e odontológica**, que o Estado não tinha condições de oferecer gratuitamente a todos, poderiam ser conseguidos mediante colaborações de

instituições públicas ou particulares, por meio de solicitações pessoais do professor Reynaldo. Em um dos artigos sobre verminoses (INVESTIGAÇÃO..., 1938b) há o relato de um primeiro tratamento conseguido junto ao Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação, prescrito pelo médico desse Departamento e aplicado pela educadora sanitária. Em continuidade, os quadros anêmicos decorrentes dessas verminoses foram combatidos por meio de suplementos alimentares comprados pela escola ou doados por laboratórios. Em 1939 foi instituída uma clínica médica gratuita para crianças da primeira infância em uma sala do pavimento térreo da escola, com a designação de um pediatra do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação. As normalistas foram convidadas a fazer aí um breve estágio, podendo observar e participar do atendimento das crianças da comunidade que se matriculassem na clínica (CLÍNICA..., 1939).

N' *A Biologia Educacional* foram identificados cinco artigos sobre ações realizadas para melhorar a **alimentação** de escolares pobres, aspecto considerado fundamental para otimizar sua condição de saúde e, conseqüentemente, seu rendimento escolar. Em 1938, foram publicados dois artigos (A SÔPA..., 1938; OS BENEFÍCIOS..., 1938), um deles de autoria de uma aluna e outro referente a uma transcrição de uma matéria de um jornal diário, ambos falando dos benefícios da sopa escolar distribuída em outras escolas públicas, gratuitamente para os que não pudessem pagar ou mediante uma taxa para os outros, e da visita realizada por um grupo de alunas até o 3º grupo escolar do Brás, para verificar o funcionamento desse serviço. Em 1940 (SAVASTANO, 1940), há o relato de uma jornada sobre a alimentação na escola, por iniciativa do professor Busch, em que foi iniciada a distribuição da sopa escolar para todos os alunos, no mesmo sistema citado acima. A inspiração veio de outra jornada, instituída pelo Idort, Instituto de Organização Racional do Trabalho, cuja atuação tinha como objetivo aumentar a eficiência dos trabalhadores. Paralelamente, as atividades de ensino foram utilizadas para disseminar bons hábitos alimentares tanto na Escola Normal como na escola primária anexa, sendo que nestas últimas as orientações foram ministradas pelas normalistas e pelas professoras de classe. No âmbito do curso de formação de professoras, conforme relatado na revista em estudo, havia aulas teóricas e práticas sobre o preparo de alimentos, tipos de alimentos e suas funções, alimentação adequada para as diferentes idades e a importância de veicular noções sobre a boa alimentação junto às mães. Ainda em 1933, em trabalho apresentado na Conferência Nacional de Proteção à Infância, Almeida Jr.,

menciona o processo de instituição da sopa escolar no 3º grupo escolar do Braz, com todas as dificuldades encontradas, mas com resultados avaliados como bastante promissores para a escola, com melhorias no aproveitamento e na disciplina dos alunos. Por influência do diretor dessa escola, cujo relato em uma reunião de diretores de grupos escolares no Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar foi considerado muito bem sucedido, outras 25 escolas instituíram a mesma prática (ALMEIDA JR., 1934a).

A **assistência material** foi uma das mais citadas no periódico *A Biologia Educacional* e incluía o fornecimento de roupas, calçados e material didático, como cadernos, lápis, livros, etc. Muitos desses materiais eram captados junto à iniciativa particular como, por exemplo, a doação de cerca de 300 Kg de papelão para a confecção de cartazes didáticos de geografia e história pelas alunas, direcionados ao *Museu Didático* que servia a toda a escola. Esse material foi conseguido pela professora da disciplina *Prática de Ensino*, Leontina Busch, esposa de Reynaldo, junto a uma fábrica situada no interior de São Paulo, em Limeira, cidade de origem do casal, indicando a importância da iniciativa pessoal e também das relações interpessoais no âmbito educativo. Outro relato refere-se ao material utilizado em aulas práticas de higiene dental na escola primária, em que as normalistas conseguiram em laboratórios a doação de amostras de dentifrício e de colutório para os alunos e presentearam crianças pobres com escovas de dente.

Na área da **puericultura** as atividades assistenciais foram muito mencionadas nos dois periódicos, em associação à realização de estágios e visitas. Essa área consistia em um conjunto de ensinamentos referentes a prescrições médicas, higiênicas e eugênicas sobre os cuidados à criança, desde o período gestacional até a primeira infância. Esses saberes e práticas eram direcionados às normalistas, futuras mães e professoras, consideradas naturalmente responsáveis pelo cuidado às crianças, fossem seus filhos ou alunos, mediante ensinamentos constantes da disciplina *Biologia Educacional*.

No final do primeiro ano e início do segundo ano do Curso Profissional da *Escola Normal Padre Anchieta* as normalistas faziam um estágio de puericultura de no mínimo três dias em cada período, previsto na disciplina *Biologia Educacional*, primeiramente em centros de puericultura fora da escola e depois no dispensário da própria escola, a partir de sua instalação em agosto de 1939. Tais observações e práticas de estágios visavam a formação profissional, bem como a participação em atividades assistenciais aí desenvolvidas. O trabalho realizado no Dispensário de Puericultura da escola indica existirem iniciativas assistenciais também em relação às famílias dos estudantes, por meio

de palestras informativas, cuidados médicos e dentários voltados às crianças e pela produção de enxovais distribuídos para as futuras mães.

Já no *Instituto de Educação*, em 1933, segundo relatos presentes nos *Archivos*, foi criado o primeiro Centro de Puericultura do Brasil por iniciativa de Almeida Jr., subordinado à cadeira de *Biologia Educacional*. Seus objetivos eram o ensino de noções de puericultura e higiene infantil para normalistas de várias escolas, mediante observações e estágios, bem como o ensino de crianças das escolas primárias e suas famílias. Apesar de ter como objetivo primeiro o apoio à cadeira de *Biologia Educacional*, o Centro atuou na assistência médica, sanitária e educativa às crianças necessitadas que se matriculavam em um Dispensário anexo, mantido pelo Serviço Sanitário do Estado, com um médico pediatra, uma educadora sanitária e todo o material necessário para o seu funcionamento. Em relato presente no primeiro número desse periódico, assim se coloca o papel assistencial do Centro:

Procurando servir aos alumnos, o Centro veio servir a centenas de famílias. Tornou-se a concretização de uma ideia actualmente tão difundida, e apoiada por todos os que se interessam pelo problema educacional; a assistência á criança, o cuidado da sua saúde, que deve preceder, tornando-o mais eficaz, o trabalho da sua educação. Ouvimos há pouco uma voz autorizada²² que, numa frase vibrante, focalizou o problema na sua face mais real e mais viva: ‘Que vale educar uma criança, se ella vae para a escola faminta? Que vale ensinal-a se a sua fraqueza physica impede o seu desenvolvimento mental?’ O Centro de Puericultura é uma réplica a esse brado. (CENTRO..., 1935, p. 205).

Em artigo de 1936 dos *Archivos*, intitulado *Laboratório de Biologia Educacional* e sem autoria declarada, há uma minuciosa apresentação das ações desenvolvidas no Centro de Puericultura, em seu departamento administrativo e técnico, sendo este último responsável pelas seções: ensino de Puericultura; matrícula, fichamento e pesagem; lactário; confecções; visitas domiciliares; serviço de raios ultravioleta. Os estagiários, alunas e alunos dos primeiros anos do Curso de Formação e do Curso de Aperfeiçoamento do Professor Primário, passavam obrigatoriamente por todas as seções, permanecendo quatro dias em cada uma delas. Segundo o texto, o ensino de Puericultura era ministrado aos estagiários, que então ensinavam as mães das crianças matriculadas e também as crianças dos 4^{os} anos da Escola Primária anexa ao Instituto de Educação, na chamada

²² A autoria da afirmação é indicada em nota de rodapé: Marcos Pinheiro, em um trabalho da Assistência a Menores do Rio de Janeiro.

Escola de Mãezinhas. Uma listagem de temas ensinados consta do artigo. As estagiárias também atuavam na matrícula e confecção de fichas das crianças, bem como no preparo da alimentação infantil a ser fornecida para as mães e na confecção de roupas, sendo requisitadas a fazerem um enxoval de 10 itens para crianças de até 30 meses. Além de aprender sobre o preparo de fórmulas alimentares próprias para cada fase infantil, distribuía alimentos e roupas para a população sem condições econômicas para comprar esses itens. Quanto às visitas domiciliares, dividiam-se entre aquelas solicitadas e também as de propaganda, nas casas pobres do setor próximo ao Centro, quando as estagiárias falavam para as famílias da necessidade de matricular as crianças no Centro. As visitas eram consideradas muito importantes para estabelecer uma ligação entre o Centro e o lar, pois

[...] de nada adiantaria ao Centro pregar, ensinar e fazer cumprir sob seus olhos, preceitos de Higiene Infantil e Geral se as pessoas ao chegarem em casa os esquecessem completamente. É necessário que o lar seja constantemente visitado, afim de ser orientado e também assistido moral e materialmente em suas necessidades. (LABORATÓRIO..., 1936, p. 168).

Nota-se a iniciativa de apresentar números que comprovassem a extensão da atuação do Centro, referentes a matrículas, aulas ministradas, visitas, peças de roupas e alimentos distribuídos. Esse movimento era considerado ainda insuficiente para atender a comunidade, mas havia a expectativa de inaugurar novos espaços e expandir os serviços, bem como de criar responsabilidades para a atuação social docente e de iniciar uma discussão sobre o projeto social a que se propunha o Centro, especialmente:

[...] pela sua atuação, limitada que seja, sobre as famílias que a ele recorrem, e, muito mais, pela visão real do problema que oferece aos alunos, futuros professores, futuros participantes na responsabilidade da situação educacional, O Centro está exercendo uma ação valiosa e duradoura sobre o nosso meio, criando nelle um ambiente favorável ao debate e, talvez, á solução do problema. (CENTRO..., 1935, p. 205).

No caso da Escola Normal Padre Anchieta, não há dados sobre o alcance e a efetividade da atuação assistencial descrita no periódico, mas fica claro que eram práticas limitadas pelas possibilidades econômicas de financiamento do governo ou de particulares.

No encerramento da *Conferência Nacional de Proteção à Infância*, em 1933, pondera-se que as participações dos diferentes estados se referiam mais a aspirações que a realizações. Promovia-se, dessa forma, a necessidade de continuar envidando esforços para ampliar a assistência à criança, direcionada às seguintes diretrizes: centralidade das ações de proteção e estudo da infância, de forma ampla, incluindo as crianças anormais, pobres e pré-escolares, tendo em vista a formação do futuro trabalhador e levando em conta a instituição escolar como instrumento de aperfeiçoamento humano e como demanda de todos os setores laborais da sociedade (ALMEIDA JR., 1934a).

O baixo orçamento estatal para a área da saúde e da educação impedia o adequado atendimento das crianças em centros de saúde ou clínicas especializadas, bem como o fornecimento de material escolar e uma boa alimentação ao longo do período letivo, sendo que a verba necessária era frequentemente suprida por aportes da *caixa escolar*. Essa instituição destinava-se a captar contribuições de familiares, empresas particulares e pequenos comerciantes da comunidade para viabilizar a assistência ao escolar pobre e assim facilitar a sua frequência obrigatória às escolas primárias. Segundo a legislação que criou as caixas escolares em 1920, estas deveriam ser instaladas em cada um dos municípios do estado de São Paulo, com dotação estatal anual e verbas complementares das Câmaras Municipais, donativos e contribuições de sócios. Na década de 1930 já estavam presentes em quase todos os grupos escolares da capital, mantidas com o pagamento de taxas por parte de alunos, professores e particulares (ALMEIDA JR., 1934b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de facilitar a frequência obrigatória à escola primária, a assistência às crianças tinha como objetivo a melhoria de seu estado físico e mental, o que intensificaria o rendimento escolar. A citação abaixo, que conclui o artigo sobre verminoses, esclarece:

Com o tratamento das crianças infestadas fechou-se o ciclo de atividades dos professorandos no campo propriamente biológico. Eles motivaram a pesquisa, fizeram-na, comunicaram os resultados, doutrinaram as crianças e assistiram a aplicação da terapêutica. Restalhes agora observar as reações de ordem física e psíquica que se espera venham a ocorrer nas crianças, voltando-lhes a saúde, **a melhor disposição e vivacidade para o aprendizado**. (INVESTIGAÇÃO..., 1938b, p. 7, grifos nossos).

Verifica-se que a assistência praticada é bastante orientada e racional, afastando-se do espírito caridoso constante de iniciativas religiosas frequentes em períodos histórico-sociais anteriores e associa-se a processos de regulação e normalização social das populações, conforme já mencionado neste texto, mediante análise de Foucault (2005). Pode-se melhor entender esse processo por meio da análise de Jacques Donzelot (2001), em relação aos processos de tutelarização social que caracterizaram as campanhas sanitária e moral iniciadas na Europa do final do século XIX, produzindo uma verdadeira intervenção nas famílias pobres. Por outro lado, o autor refere-se aos processos de contratualização social, pelos quais as famílias poderiam obter maior autonomia mediante a apropriação de práticas e normas socialmente aceitas: em vez do governo das famílias, o governo através das famílias.

O controle sobre a saúde dos alunos nas escolas consideradas tinha aspectos de intervenção, especialmente em relação às famílias pobres, a despeito dos cuidados familiares que as crianças poderiam estar recebendo em um âmbito educativo privado que não foi sequer mencionado ao longo dos relatos presentes nos periódicos analisados. Há registros apenas de convites para participação das famílias dos alunos em comemorações e palestras, além da assistência médica oferecida pela clínica pediátrica e pelo Centro de puericultura mantidos pelas instituições, o que poderia permitir apenas a adesão dessas famílias ao projeto pedagógico escolar, e não a participação efetiva da comunidade nos processos decisórios institucionais, confirmando a análise de Cunha (2007), acima citada. Paralelamente, por meio dessa atuação assistencial, havia a possibilidade de integração dessas crianças ao universo escolar, favorecendo melhorias em seu rendimento escolar. A vida escolar dentro de certas normas habilitaria os estudantes a tornarem-se mais frequentes e mais eficientes, implementando os índices de aprovação e, mais tarde, a atuarem como cidadãos aptos a entrar em um mercado de trabalho que necessitava de operários para manter o crescente processo de industrialização do final dos anos de 1930.

No âmbito da atuação educativa renovadora, as atividades de conhecimento e de assistência à comunidade, com vistas à normatização social, mencionadas acima, revestiam-se de valor formativo, pois tais propostas objetivavam uma escola que funcionasse em contato com o ambiente e com a vida circundante, organizada mediante uma estrutura social, como uma comunidade em miniatura, em que os alunos se iniciariam no trabalho em grupos, em atividades didáticas e sociais. Dessa forma poderiam aprender a viver em sociedade, de maneira a “penetrar na corrente do progresso material e espiritual

da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar” (AZEVEDO, 1932, p. 56). Assim, as alunas da Escola Normal poderiam, mediante todas as atividades já mencionadas, apreender e replicar procedimentos inovadores em sua futura atuação como professoras, participando ativa e efetivamente do progressivo desenvolvimento da sociedade da época.

Nas escolas consideradas verificou-se o direcionamento do trabalho para a produção de conhecimento sobre aquela comunidade, baseada em saberes científicos atualizados, e focados em ampla atuação social. As formas de assistência citadas poderiam ser implementadas localmente, pela própria instituição, e constituíram-se em uma resposta àqueles problemas assinalados pelas pesquisas realizadas nas unidades. Por meio dessa atuação buscava-se uma maior eficiência dos processos de ensino e aprendizagem e a difusão de uma nova identidade profissional para o professor, uma nova cultura profissional, associada a uma intensa atuação social regeneradora, bem como a ampliação desses padrões culturais para além dos muros escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JR., A. Clínicas de nutrição e merendas para escolares. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 1., 1933, Rio de Janeiro. **São Paulo na Conferência Nacional de Proteção à Infância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1934a.

ALMEIDA JR., A. O nosso diário alimentar. **Archivos do Instituto de Educação**, n. 1, p. 34-52, 1935.

ALMEIDA JR., A. Qual a maneira mais prática de organizar a assistência à criança na idade escolar? In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 1., 1933, Rio de Janeiro. **São Paulo na Conferência Nacional de Proteção à Infância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1934b.

A NOVA fase desta revista. **A Biologia Educacional**, São Paulo, n. 6, p. 1, 1940.

ARCHIVOS do Instituto de Educação. São Paulo, n. 1, p. 3-6, 1935.

A SÔPA escolar. **A Biologia Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 7-8, 1938.

AZANHA, J. M. P. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.

AZEVEDO, Fernando de. **A reconstrução educacional no Brasil**: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF, 1997.

CENTRO de Puericultura. **Archivos do Instituto de Educação**, São Paulo, n. 1, p. 203-5, 1935.

CLÍNICA infantil. **A Biologia Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 13, 1939.

CORREIA, A. C. L.; GALLEGO, R. C. **Escolas públicas primárias em Portugal e São Paulo**: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920). Lisboa: Educa, 2004. (Cadernos prestigie; 21).

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-259, jul. 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREITAS, M. C. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos**: o pensamento social no campo da educação. São Paulo: Cortez, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

INVESTIGAÇÃO antropométrica nas alunas da Escola Normal “Padre Anchieta”. **A Biologia Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 6-9, 1938c.

INVESTIGAÇÃO de verminoses. **A Biologia Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 3-7, 1938b.

INVESTIGAÇÃO e profilaxia de verminoses. **A Biologia Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 9-10, 1938a.

JUBILEU da Escola Normal “Padre Anchieta”. São Paulo, s/d. Acervo da E. E. “Padre Anchieta”.

LABORATÓRIO de Biologia Educacional. **Archivos do Instituto de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 160-171, 1936.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Ed.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

LOPES, F.; VIVIANI, L. M. A Escola Normal “Padre Anchieta”: configurações institucionais no início do século XX. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 64., 2012, São Luís. **Ciência, cultura e saberes tradicionais para enfrentar a pobreza**. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2012. p. 1.

OS BENEFÍCIOS da sôpa escolar. **A Biologia Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 9-10, 1938.

PALMA, C. M. S. **O espaço que educa**: políticas educacionais, sanitárias e urbanísticas na construção do espaço escolar da Escola Normal do Braz (1911-1915). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

PINHEIRO, A. R. **A imprensa escolar e o estudo das práticas pedagógicas**: o jornal “Nosso Esforço” e o contexto escolar do curso primário do Instituto de Educação (1936 a 1939). 2000. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SAVASTANO, H. Jornada sobre a alimentação. **A Biologia Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 12-14, 1940.

VIVIANI, L. M. A biologia educacional: exercitação e propostas inovadoras em um periódico educacional paulista (1938-1941). **Revista brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1 (37), p. 269-300, jan./abr. 2015.

VIVIANI, L. M. **A biologia necessária**: formação de professoras e escola normal. Belo Horizonte: Argymentvm, 2007.

***A APROVAÇÃO NA SÉRIE INICIAL DA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA
ENTRE 1934 E 1937***

André Luiz Paulilo

Silvia Vallezi

O interesse em se conhecer quantitativamente o alcance da escolarização é remoto. Os *Pareceres* de 1882 de Rui Barbosa (1946), ou o ensaio de Ricardo Pires de Almeida (1889) já estão repletos de estatísticas escolares. As iniciativas oficiais, de acordo com Gil (2007) vêm da década de 1870. Conforme discute Gil e também Caldeira-Machado (2016, p. 35), as estatísticas foram propostas com entusiasmo pelas elites intelectuais já no século XIX, uma vez que emergiram sob a égide da objetividade e cientificidade.

A partir do último quarto do século XX, as pesquisas de Romanelli (1978) e Infantosi (1983), por exemplo, sublinharam, através de quadros estatísticos, que havia um projeto político elitista sustentando a intensificação da expansão do ensino ao longo da República. Mais recentemente, Faria Filho, Neve e Caldeira (2005), Gil (2007, 2014), Caldeira-Machado (2016) e Paulilo (2013), entre outros, contribuíram para afirmar a percepção de que dirigir o olhar aos aspectos estatísticos da educação pressupõe a análise da construção de uma cultura do número forjada a partir da representação de escola, de aluno e de professor que se queria divulgar. Em muitos sentidos, a preocupação desse conjunto de estudos com o uso que é feito dos números e com o modo como as categorias são selecionadas e acionadas nos arranjos estatísticos acompanham o esforço crítico da historiografia da educação.

E, de fato, entre a demonstração da eficiência ou da inépcia do alcance do sistema público de ensino e a crítica ao discurso da racionalidade que o registro estatístico ampara, reconhece-se que as técnicas estatísticas têm a capacidade de criar padrões para viabilizar a ação governativa, reorganizar, homogeneizar, classificar a população escolar possibilitando a elaboração de planos para administrar e *racionalizar* a educação, concebendo-a como um campo previsível e controlável. Esse entendimento não difere das conclusões de estudos que se ocuparam das práticas de organização do Estado, como é o caso dos estudos de Revel (1989), Foucault (2008) e Besson (1995), por exemplo. Na política, como na educação, a estatística era um privilégio do Estado (REVEL, 1989, p.

132), a maneira de a ação governamental impor suas razões (FOUCAULT, 2008, p. 366) ou bem simular uma ordem (BESSON, 1995, p. 64).

Reconhecendo nos resultados acumulados por esses estudos uma perspectiva de análise válida para a discussão das ações de reforma do ensino público posteriores à padronização das estatísticas escolares pretendidas pelo Convênio Interadministrativo firmado em 1931²³, quisemos acompanhar a discussão feita por Antônio de Almeida Júnior, então diretor geral do ensino em São Paulo, acerca dos índices de alfabetização alcançados pela escola primária paulista entre 1935 e 1937 com dois objetivos. O primeiro deles foi compreender o tipo de *acomodação* do conceito de alfabetização que os números permitiram realizar em São Paulo à época. Assim, inicialmente, importou apontar a arbitrariedade da associação que as estatísticas de então atestavam entre a alfabetização e a aprovação na primeira série. O outro objetivo aqui é observar o uso dessa acomodação para produzir uma política de reforma capaz de apurar mais sistematicamente a eficiência e o rendimento escolar. De modo que, depois, buscamos mostrar as justificativas que Almeida Júnior então apresentou acerca das diferenças dos índices de alfabetização alcançadas no Estado como centrais ao esforço da Diretoria Geral de Ensino em propor uma revisão da lei de educação. A hipótese que quisemos desenvolver aqui considera essa estratégia de Almeida Júnior um exemplo de instrumentação política da estatística escolar.²⁴

O que se segue, portanto, está dividido em duas partes e acompanha os objetivos pretendidos. A primeira parte detém-se nas distinções que os quadros estatísticos faziam entre os índices de aprovação na série inicial da escola primária em cada tipo de estabelecimento – estadual, municipal ou particular e se grupo escolar ou escola isolada – e zona – rural, distrital ou urbana. Na segunda parte, ocupamo-nos do entendimento que Almeida Júnior produz a partir dos quadros estatísticos de alfabetização alcançados pela escola primária paulista. Nesse percurso, esperamos por em perspectiva histórica a relação entre aprovação escolar e alfabetização na educação primária paulista de meados da década de 1930.

²³ Decreto Federal n. 20.826 de 20 de dezembro de 1931. Aprova e ratifica o convênio entre a União e as unidades políticas da Federação para o desenvolvimento e a uniformização das estatísticas educacionais e conexas.

²⁴ Os quadros estatísticos analisados neste capítulo foram antes estudados por Sílvia Vallezi em sua tese de doutorado intitulada *Práticas administrativas de Almeida Júnior e a expansão do ensino no Estado de São Paulo entre 1935 e 1938*.

ALFABETIZAÇÃO E APROVAÇÃO NAS ESTATÍSTICAS ESCOLARES ENTRE 1934 E 1937

A questão da alfabetização era vista de perspectivas diferentes pelos intelectuais da educação que buscavam renovar o campo educacional. Ao discutir a pertinência social da escola, Lourenço Filho (1940, p. 660) afirmava que a alfabetização se completava nos dois primeiros anos do curso primário. Já Teixeira de Freitas (1940, p. 717) acreditava que, para um aproveitamento integral, o aluno deveria concluir a terceira série, porque com um currículo de três anos, a escola não poderia fazer mais do que uma simples *alfabetização educativa*, tais as condições de organização e funcionamento. Segundo suas análises, ainda que se utilizasse um critério de *excessiva elasticidade*, admitindo-se que a escola primária conseguisse ensinar a escrita e a leitura a todos os discentes que lograram aprovação no seu 1º ano, os dados estatísticos não confirmaram que a população brasileira adulta pudesse ser considerada alfabetizada por obra da escola fundamental comum em apenas um ano.

Almeida Júnior, Diretor do Ensino do Estado de São Paulo entre 1935 e 1938, se deteve na discussão acerca do conceito de analfabetismo. Para ele, no exame do problema, a primeira dificuldade eram as definições. Questionava:

Que é um analfabeto? Desde que idade devemos considerar como tal o indivíduo que não lê e não escreve? Qual a linha demarcatória entre o analfabeto e o alfabetizado? [...] Sabe ler, porventura, quem lê soletrando? Quem se demora tanto na leitura de uma frase, que, ao chegar ao fim, já esqueceu o princípio? Quem desconhece o sentido de 30 ou 40% das palavras de uma página de livro comum? Quem lê mas é incapaz de explicar o texto lido? Por outro lado - que é "saber escrever"? Apenas desenhar o nome, copiado de um modelo, ou mesmo sem copiar? Escrever garranchos ilegíveis, desconhecer os elementos da ortografia, não ser capaz de redigir decentemente uma carta? (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 40- 42).

Almeida Júnior explicava que, para facilitar a conceituação de "analfabeto", havia certa tendência em exprimir a antítese "analfabeto-alfabetizado" nos termos de escolaridade. Mencionava a Associação Americana para a Educação de Adultos, que definia como alfabetizado o indivíduo que lia e escrevia "como o faria o menino aprovado no quarto grau primário". No entanto, concluía que se fosse fixada a exigência do mesmo nível cultural, talvez não bastasse, visto que no Estado de São Paulo havia o regime de

escolas tresp dobradas²⁵. Afirmava que, de fato, alunos recém-diplomados por grupo escolar, se mostraram “incapazes de ler corretamente e de reproduzir com clareza um simples comentário de jornal. Quanto mais escrever uma carta! São analfabetos ‘funcionais’” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 42).

Apesar dessas considerações Almeida Júnior, como outros educadores do período, utilizou as estatísticas escolares considerando as bases numéricas como *ponto de apoio em qualquer providência de boa administração* (LOURENÇO FILHO, 1936) ou como *uma bússola para a administração pública* (ALMEIDA JÚNIOR, 1966). No caso de Almeida Júnior, os números que mensuraram a alfabetização tiveram uma atenção especial, uma vez que as estatísticas demonstravam alto índice de repetência no primeiro ano da escola primária. Desse modo, os recortes realizados e os discursos proferidos pelo Diretor do Ensino fizeram parte de um conjunto de estratégias que se firmaram no sentido de fazer valer o discurso oficial da administração do ensino.

A alfabetização, aprovação e repetência estavam no rol de questões passíveis de serem compreendidas a partir do levantamento de dados estatísticos que serviriam como mote para justificar, melhorar e minimizar o baixo rendimento da escola primária. A eficiência da escola primária, regulada pelo Código de Educação de 1933²⁶ requeria o estabelecimento de mecanismos de controle para operacionalização da lei no interior da escola. Assim, a porcentagem de alfabetização se constituiu em um tópico importante nas estatísticas escolares divulgadas entre 1934 e 1937. Os documentos apresentam, em destaque, uma tabela intitulada “Trabalho Alfabetizante”, que se ocupava em classificar os alunos como alfabetizados ou não alfabetizados.

Ainda que houvesse dificuldade e controvérsias na definição do termo, nos quadros estatísticos a classificação parecia ser clara. Nessas tabelas, a porcentagem de alfabetizados coincidia com a quantidade de aprovados no primeiro ano da escola primária. No ano de 1935, por exemplo, a tabela que traz os algarismos referentes ao ensino primário comum, compreendendo as três dependências administrativas

²⁵ O tresp dobramento consistia em manter escolas funcionando em três turnos diários. A medida iniciou-se em 1928 como “solução de emergência” para um prédio escolar da Capital, mas logo se generalizou. Nessa organização, a primeira turma era atendida no período das 7h50 às 10h50. A segunda turma das 11h05 às 14h e a terceira turma das 14h15 às 17h15. Em 1937, existiam no Estado de São Paulo 113 grupos tresp dobrados.

²⁶ Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. O Decreto reúne 992 artigos detalhando e prevendo intervenções, medidas, leis, experimentos, estratégias e técnicas que já vinham sendo testadas e constituídas desde o início do século XX.

(estabelecimentos estaduais, municipais e particulares), apresenta 319.161 matrículas gerais, 232.975 matrículas efetivas, 109.482 aprovações no primeiro ano e 47% como porcentagem de alfabetização. Dessa forma, as estatísticas computavam como alfabetizadas aquelas crianças que eram aprovadas para o segundo ano da escola primária. Ou seja, a partir dos resultados das estatísticas, a alfabetização concretizava-se com um ano de frequência à escola.

Nesse sentido, a Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, representada por Almeida Júnior, deixava de fora as discussões acerca do significado da alfabetização e divulgava como a quantidade real de alunos alfabetizados todos aqueles computados no quadro “Trabalho Alfabetizante”. Atentava-se às condições de funcionamento da escola e às características individuais e sociais dos alunos para justificar os índices de alfabetização retratados pelos números.

As taxas de promoção e alfabetização dimensionaram o que se convencionou chamar no período de “rendimento da escola primária”. As estatísticas mostram as taxas de alfabetização identificando-as pelas zonas (urbana, distrital, rural) e pela dependência administrativa (estadual, municipal, particular):

Porcentagem de alfabetização (aprovados no 1º ano)

Estabelecimentos estaduais, municipais e particulares – por zona

	1934			1935			1936			1937		
	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P
Urb.	61,1	44	53,9	58,4	45,5	54,5	66,6	48,6	58	65,5	49,4	56,7
Distr.	50,1	42,7	40	47,8	34,5	26,3	57,1	34,8	42,8	55,4	36,6	39
Rur.	39,7	29,7	35,4	35,1	30,2	38,2	47,3	37,3	36,6	44,5	37,5	26,9
Total	51,4	34,4	51,3	48	33,8	51,7	57,4	39,3	54,5	55,8	39,5	51,3

Fonte: (SÃO PAULO, 1936, 1937a, 1937b, 1938).

Por esses resultados, verifica-se que as taxas de alfabetização na zona urbana, apesar das variações, detêm o maior índice do período. A zona rural apresenta a menor porcentagem de alfabetização, com exceção aos estabelecimentos particulares no ano de 1935 e nos municipais em 1936 e 1937, nos quais essa região supera a quantidade de alfabetizados em relação aos distritos. O maior índice verificado é de 66,6% nos

estabelecimentos estaduais urbanos no ano de 1936; e a menor taxa registra-se no ano de 1935, nos estabelecimentos particulares distritais, somando apenas 26,3% de alfabetizados.

Se comparadas as taxas de alfabetização entre as entidades mantenedoras, o rendimento foi menor nos estabelecimentos municipais, variando entre 33,8% no ano de 1935 e 39,5% em 1937. Esses números informam que mais de 60% dos alunos matriculados no primeiro ano dessas unidades escolares terminavam o ano letivo sem estarem alfabetizados e, portanto, eram reprovados. A situação é mais acentuada na zona rural, que registra 29,7% de alfabetizados no ano de 1934, chegando ao máximo de 37,5% em 1937.

Os estabelecimentos mantidos por particulares registram taxas semelhantes àquelas verificadas para os estaduais. Em relação à alfabetização, apenas no ano de 1935 as unidades de ensino particulares da zona rural aparecem na estatística com 38,2% de alfabetizados, superando os números vistos nos estabelecimentos estaduais rurais que registram 35,1%.

A estatística do ano de 1935 especifica a porcentagem de alfabetização e aprovação em grupos escolares e escolas isoladas em quadros distintos. A alfabetização corresponde ao número relativo aos alunos que eram aprovados para o segundo ano. A aprovação engloba todos os alunos que foram promovidos para o ano seguinte.

Porcentagem Alfabetização e aprovação – Estabelecimentos estaduais – 1935

	Alfabetização Escolas Isoladas	Alfabetização Grupo escolar	Aprovação Escolas Isoladas	Aprovação Grupo escolar
Urbano	44	60	51,2	68,7
Distrital	39,8	51,7	51,5	64
Rural	34,2	53,9	44	67,5
Total	35,7	58,7	45,4	68,2

Fonte: (SÃO PAULO, 1936, 1937a, 1937b, 1938).

É possível observar que tanto a alfabetização quanto a aprovação atingem coeficientes mais altos nos grupos escolares. O índice de aprovação é bastante próximo

nas diferentes localizações territoriais. Registram-se 68,7% de aprovações na zona urbana para 67,2% na zona rural nos grupos escolares.

Tomando como base esse quadro estatístico, seria possível afirmar que era menos a localização da escola que sua organização o fator que interferia no rendimento dos alunos, reafirmando a melhor qualidade dos grupos escolares em relação as escolas isoladas²⁷. Ainda que as escolas isoladas fossem em número maior em relação aos grupos escolares, a representação de escola que se queria inscrever era do grupo escolar como símbolo da modernidade pedagógica.

Gouvêa e Souza (2016) advertem que tomar qualquer um desses tipos de escola como objeto histórico requer considerar o significado político e sociocultural da diferenciação da rede escolar de ensino público. Segundo as autoras, a diferenciação interna da rede escolar é um problema central para a compreensão das desigualdades educacionais que predominaram na instrução pública do país.

Escolas isoladas, grupos escolares, escolas ambulantes, provisórias, rudimentares, promíscuas, reunidas, mistas, noturnas, entre outras denominações, diferenciaram modos de ensino, tempo de duração do curso primário, programas escolares, nível de formação dos professores, condições salariais, localização espacial, etc. Por sua vez, essas múltiplas diferenciações implicaram e justificaram dotações diversas de recursos públicos. Da perspectiva pedagógica, sobressai a diversidade da produção da escola e da experiência docente. (GOUVÊA; SOUZA, 2016, p. 230).

Nessa perspectiva pode-se supor que não foi só o tipo de escola – grupo escolar – que possibilitou a visualização de um maior rendimento dos alunos nas estatísticas. Também a coincidência entre o tipo de escola (mais bem organizada, fiscalizada e localizada), os alunos que a frequentavam (da zona urbana e com maiores possibilidades de frequência) e os professores (normalistas) pode explicar os resultados.

²⁷Conforme Faria Filho (2000, p. 31), a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para ‘organizar’ o ensino, mas, principalmente, como uma forma de ‘reinventar’ a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade, compatível com o projeto republicano de modernização da sociedade e de civilização de massas. A questão da superioridade dos grupos escolares em relação à escola isolada é amplamente estudada pela historiografia. Rosa Fátima de Souza (1998), Faria Filho (2000), Natália Gil e Sandra Caldeira (2011), Virginia Ávila (2013) realizaram estudos significativos nessa área.

JUSTIFICATIVAS PARA AS TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO

Discutindo os índices de aprovação e alfabetização do ano de 1935 no Anuário do Ensino (SÃO PAULO, 1937b, p. 92), Almeida Júnior apresentava a comparação do rendimento escolar entre a escola rural e grupos escolares. Em sua compreensão o grande número de repetentes de 1º ano na escola isolada – dos 67.884 alunos acusados pela matrícula efetiva nessas escolas e nesse grau, 20.866 eram repetentes – relacionava-se com a “maturidade mental e psicológica” da criança.

Essa maturidade, além das condições sociais, era vista como fator que interferia no rendimento do escolar. Para justificar a questão, Almeida Júnior também se utilizava das estatísticas, trazendo, para o corpo do texto do Anuário do Ensino recortes dos quadros que buscavam comprovar, por meio dos números, suas afirmações, como o que segue:

Distribuição dos escolares segundo a idade na cidade e na roça (1935)

IDADES	URBANO			
	MASC.	FEM.	GERAL	%
Menos de 8 anos	17.302	17.405	34.707	12,04
De 8 a 11 anos	86.521	84.046	170.567	60,08
Mais de 11 anos	41.933	33.004	74.937	26,8
Total	145.756	134.455	280.211	100

IDADES	RURAL			
	MASC.	FEM.	GERAL	%
Menos de 8 anos	12.732	11.040	23.772	14,7
De 8 a 11 anos	54.625	46.999	101.624	62,7
Mais de 11 anos	20.888	15.674	36.562	22,6
Total	88.245	73.713	161.958	100

Fonte: (SÃO PAULO, 1937b, p. 90).

Analisando tais números, o Diretor do Ensino afirmava que na zona rural havia a tendência de começar cedo o curso primário (14% de crianças de menos de 8 anos, em confronto com 12% na cidade) e igual tendência de abandonar a escola mais cedo (22,6% de mais de 11 anos na zona rural e 26,8% na cidade).

No entanto, segundo suas reflexões, era na cidade – e especialmente nas cidades melhores²⁸ – que a criança amadurecia mais cedo para a escola primária. Aos sete anos, já solicitava matrícula e muitas vezes aos seis anos reclamava a tolerância dos diretores de grupo escolar. Nesse sentido, apesar das tendências numéricas relativas à idade de ingresso, Almeida Júnior entendia que, com sete anos, geralmente a criança da cidade aproveitava o programa no ano inicial do curso, o que não era verificado na zona rural. Explicava que a natureza não se regia apenas pela cronologia, “os frutos de uma mesma florada não ficam todos bons ao mesmo tempo. Para a maturidade do espírito também importa o *atrato social* que na cidade é muito mais intenso e mais variado que na roça” (SÃO PAULO, 1937b, p. 92, grifos acrescentados).

O que Almeida Júnior chamou de *atrato social* remete à questão das maiores possibilidades de vivência, além da cultura escolar que, na concepção ampliada de Viñao Frago (2001), permite a compreensão de que existem tantas culturas escolares quanto instituições de ensino:

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33).

Nesse entendimento, a cultura escolar na cidade e na zona rural era diversa, pelas práticas cotidianas, pelos docentes que atuavam em cada localidade e também pelo público atendido que na cidade teria maior convivência com o mundo letrado e, portanto, maior cultura. Além disso, características específicas da dispersão geográfica da população pelo Estado também interferiam na organização das escolas e seu rendimento. Por um lado, nas zonas de população densa, o professor poderia prescindir das crianças de 7 anos. Já em locais de população rarefeita e flutuante, era necessário atender às

²⁸ Almeida Júnior usa a expressão “cidades melhores” referindo-se àquelas que, no período, eram mais urbanizadas, possuíam grupos escolares com professores mais experientes e vencimentos mais elevados, conforme previsto no Código de Educação de 1933.

crianças dessa idade para manter a classe em funcionamento e não ficar privado de receber seus rendimentos.

Almeida Júnior (SÃO PAULO, 1937b, p. 91) utilizava-se dessa premissa para afirmar que, embora entrasse cedo para a escola (a lei lhe permitiria entrar aos oito anos, mas a professora precisava das crianças de sete para preencher o mínimo regulamentar), as crianças da zona rural aproveitavam menos o primeiro ano de estudo. Mostrava, por meio de índices, que a classe de mais baixo rendimento era o primeiro ano das escolas rurais:

Porcentagens de aprovação e alfabetização 1935

Aprovações, nos grupos escolares urbanos	68,79
Aprovações, nos grupos escolares rurais	67,57
Alfabetização, nos grupos urbanos	60,04
Alfabetização, nos grupos rurais	53,97
Aprovação, nas isoladas urbanas	51,29
Aprovação, nas isoladas rurais	44,08
Alfabetização, nas isoladas urbanas	44,07
Alfabetização, nas isoladas rurais	35,73

Fonte: (SÃO PAULO, 1937b, p. 91-92).

O Diretor do Ensino discutia esses números com a pretensão de comprovar sua hipótese: “daí o grande número de repetentes de primeiro ano na escola rural. Em 1935, dos 67.884 alunos acusados pela matrícula efetiva, ou do fim do ano, nessas escolas e nesse grau, 20.866 eram repetentes” e questionava acerca dos motivos do baixo rendimento. “Por deficiência da própria escola? Por imaturidade do aluno? Talvez pelas duas coisas. Mas o que interessa é o resultado e, no caso, é mais fácil mudar o fator – idade do aluno – que o outro – a escola – com todos os seus componentes” (SÃO PAULO, 1937b, p. 92).

Com essa hipótese, foi possível a Almeida Júnior indicar a legislação que delimitava a idade como a principal responsável do baixo rendimento da escola rural, ainda que considerasse as deficiências da própria escola. Nesse aspecto, a legislação pôde

ser utilizada como justificativa por conter dispositivos de exclusão relacionados à faixa etária.

Contrapondo as condições sociais da criança urbana e rural, o Diretor do Ensino afirmava que, enquanto para a primeira se acentuava o desejo de prolongar-lhe o estudo, quer pelo aumento de mais um ano no curso primário, quer pelo ingresso em escolas mais adiantadas, a criança da zona rural era considerada apta para o trabalho aos dez ou onze anos de idade. Reconhecia que a questão se aplicava às crianças urbanas dos “meios mais cultos”, visto que o problema do trabalho infantil também se verificava na cidade²⁹. O Diretor chamava de “força social” a extensão da fronteira de idade na zona urbana, enquanto que, na zona rural, a “faixa útil da vida infantil para a aprendizagem escolar, ainda se mantinha em desoladora estreiteza” (SÃO PAULO, 1937b, p. 92).

Nessa linha de compreensão, o amadurecimento tardio da criança prejudicava o início proveitoso da escolaridade e a *força social* procurava antecipar-lhe o término. A sugestão para minimizar tal entrave era que se intensificasse o programa e a *exigência* para que ela pudesse aproveitar o tempo de três anos de escolarização que lhe era concedido. Nas palavras de Almeida Júnior era “imperioso, pois, que tiremos tudo quanto é possível tirar desses três anos concedidos à escola” (SÃO PAULO, 1937b, p. 92). O que parece não estar em pauta nessa discussão é se uma maior *exigência* para a criança que estava na escola rural – em situação de desvantagem em relação à criança urbana, ou pelas condições materiais da escola ou pelas condições sociais nas quais estavam inseridas – não elevaria os índices de reprovação e, conseqüentemente, de abandono antes do término do curso primário.

A ineficiência da escola rural era tratada por Almeida Júnior como uma lógica contínua ao longo do tempo. Avaliava que a proporção de analfabetismo entre indivíduos maiores de 18 anos na zona rural, apurada pelo censo, “causava desolação”. A “reação” sugerida era a revisão da lei que estabelecia a faixa etária da escolarização primária, visto que, segundo as “autoridades” e demonstrado pelas “estatísticas”, as crianças de sete anos

²⁹O texto de Almeida Júnior intitulado “O hiato nocivo na vida legal dos menores” já discutia que o trabalho, ora afastava a criança da escola ora se exercia em conjunto com a atividade escolar. Assim, o trabalho dos menores apresentava-se aos seus olhos uma questão ao mesmo tempo social, legal e higiênica. E, ainda, um problema de educação pois surgiam conflitos frequentes entre a escola e as ocupações extra-escolares. Esse texto foi escrito no ano de 1933, republicado no ano de 1966. No Anuário do Ensino de 1937, o Diretor se remete a esse escrito para reafirmar seu conhecimento e indignação acerca das questões que permeavam o trabalho infantil.

estavam na escola apenas para fazer número. “E para perturbar o ensino; e para avolumar a taxa de reprovação” (SÃO PAULO, 1937b, p. 92-93).

Nessa percepção, seria melhor não aceitar as crianças de sete anos, que aumentavam o índice de reprovação no primeiro ano. No entanto, se isso acontecesse, escolas rurais poderiam ser fechadas por escassez de alunos. Novamente, a sugestão era a revisão da legislação.

O Código de Educação, em seu artigo 253, dispunha que, para localização de escola isolada, era indispensável a existência de pelo menos 40 crianças em condições de matrícula dentro de uma área de dois quilômetros de raio. O parágrafo único desse artigo prescrevia que não poderiam ser mantidas as escolas que apresentassem, em três meses consecutivos, matrícula inferior a 30 alunos, e frequência média inferior a 24 alunos. Segundo Almeida Júnior, essa exigência era compreensível até aquele momento, no entanto, já estava se constituindo como um dos maiores embaraços para a distribuição e manutenção de escolas na zona rural. Afirmava que, em pouco tempo, os mínimos legais teriam que ser diminuídos a 24, a fim de que se pudessem beneficiar com o ensino primário as populações infantis menos densas do Estado. Com essa ação, Almeida Júnior entendia que, embora empobrecidas na matrícula, essas escolas se tornariam mais eficientes, mais produtivas e, por isso, menos onerosas, atendendo crianças mais velhas. Nessa perspectiva, é de se supor que a proposta de exclusão das crianças rurais de sete anos se pretendia, sobretudo, como um benefício para o sistema de ensino pela possibilidade de elevar os índices de aprovação nas estatísticas escolares.

Nessa linha de pensamento, a observação demonstrava que, em escolas convenientemente instaladas, com programa razoável, bons professores, alunos “normais” e frequentes, a porcentagem de promoções se avizinhava de 100%. Nas condições da escola pública, porém, nem a frequência era de 100%, nem todos os alunos eram de “inteligência normal”. Continuava suas reflexões mostrando que se fossem considerados os 10% de “débeis mentais escolares” e 10% dos pouco assíduos, poder-se-ia concluir que, “nas condições práticas de São Paulo”, 80% dos alunos deveriam ser promovidos.

Como o rendimento apurado pelo cálculo estatístico ficava em torno dos 60%, Almeida Júnior afirmava que algum defeito particular existia, “a desafiar a argúcia dos educadores”. Levantou a discussão acerca das causas da insuficiência, entendendo que

estava relacionada tanto ao aluno quanto ao professor e à máquina escolar. Sugeriu que era mister melhorar a todos:

Melhorar o aluno, curando-o, alimentando-o, ajustando-o fazendo-o assíduo. Melhorar o professor, preparando-o convenientemente na escola normal, selecionando-o pelos concursos, assistindo-o, orientando-o, estimulando o seu trabalho, dando-lhe o mínimo de conforto material e moral a que tem direito, como criatura humana. Melhorar, por fim, o regime escolar, instalando bem a escola, regulando o seu programa, o seu funcionamento, o seu sistema de promoções. A insuficiência não decorre, pois, de uma moléstia parcial, com situação topográfica definida e etiologia precisa. É antes doença geral do aparelho, a que só as medidas terapêuticas de conjunto poderão remediar. (SÃO PAULO, 1936, p. 130).

Ainda que fosse de conhecimento dos administradores do ensino a existência de alunos que concluíam o quarto ano do grupo escolar que poderiam ser considerados “analfabetos funcionais”, ao utilizar a estatística detinham-se no sentido sugerido pelo resultado numérico de aprovados na primeira série, considerando-os alfabetizados. Nesse sentido, grande parte da discussão acerca da melhoria do rendimento do aparelho público escolar feita por Almeida Jr resultou de premissas excludentes, baseadas numa certa ideia de eficiência e racionalidade. Por outro lado, o esforço de ampliação do alcance da escola pública por parte de Almeida Jr e o seu reconhecimento de que as taxas de reprovação expressavam o mau funcionamento geral do aparelho de ensino reagiam à heterogeneidade das condições de escolarização no Estado com medidas compensatórias: tratando o aluno, assistindo e amparando-o a saúde e a alimentação. No entanto, frente à insuficiência escolar que os quadros estatísticos atestavam, aguardar a maturidade da criança, estigmatizar a população rural do Estado ou remediar o funcionamento do regime escolar foram ações que afixavam uma política de reforma da educação pública cujos critérios de equidade e justiça eram, de fato, socialmente pouco efetivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Pires de. **L’instruction publique au Brésil: histoire et legislation**. Rio de Janeiro: Imp. G. Leuzinger & Filhos, 1889.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. **A escola pitoresca e outros estudos**. v. 2. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1966. (Série XI – Os grandes educadores brasileiros).

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. **E a escola primária**. São Paulo: Nacional, 1959.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952):** uma abordagem comparada. 2013. Tese de (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

BARBOSA, Ruy. **Obras completas de Ruy Barbosa:** reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. v. 10. tomo 4. Rio de Janeiro: MEC, 1946.

BESSON, Jean-Louis. As estatísticas: verdadeiras ou falsas? In: BESSON, Jean-Louis (Org.) **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Edunesp, 1995. p. 25-67.

CALDEIRA-MACHADO. Sandra Maria. **A voz dos números:** imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940). 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. 2000.

FOUCAULT, Michel. A “governamentalidade”. Curso do Collège de France, ano 1977-1978. In: **Ditos e escritos:** estratégia poder-saber. v. IV. São Paulo: Forense Universitária, 2003. p. 281-305.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Mario A. Teixeira de. A evasão escolar no ensino primário brasileiro. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, out./ dez. 1940.

GIL, Natália de Lacerda. **A dimensão da educação nacional:** um estudo sócio histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005.

GIL, Natália de Lacerda. O convênio, as estatísticas escolares e o discurso político educacional. In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). **Organizando a coordenação**

nacional: estatística, educação e ação pública na Era Vargas. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. p. 241-266.

GIL, Natália; CALDEIRA, Sandra. Escola isolada e grupo escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, n. 1, p. 166-181, nov. 2011.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. SOUZA, Rosa Fátima de. Escolas isoladas e reunidas: a produção da invisibilidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 2 (41), p. 229-231, abr./jun. 2016.

INFANTOSI, Ana Maria. **A escola na Velha República:** expansão do ensino primário em São Paulo. São Paulo: EDEC, 1983.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Alguns aspectos da educação primária. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, out./dez 1940.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Relatório da administração. In: SÃO PAULO. **Anuário do ensino do Estado de São Paulo - 1935-1936**. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino. Tipografia Siqueira, 1936.

PAULILO, André Luiz. O rendimento da escola no Distrito Federal entre 1922 e 1935. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 570-595, maio/ago. 2013.

PAULILO, André Luiz. **Políticas públicas de educação:** a estratégia como invenção. Rio de Janeiro, 1922-1935. Campinas: Edunicamp, 2015.

PAULILO, André Luiz; GIL, Natália. Rendimento do ensino no Brasil: os problemas que os números configuram e os usos das estatísticas de educação (1910-1938). **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 35-59, jan./abr. 2017.

REVEL, Jacques. **A invenção da sociedade**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SÃO PAULO. **Anuário do ensino do Estado de São Paulo - 1935-1936**. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino. Tipografia Siqueira, 1936. Organizado pelo professor Almeida Júnior, Diretor do Ensino, e abrangendo o ensino primário e pré-primário estadual, municipal e particular, o ensino secundário estadual e o ensino normal, estadual e livre.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - 1936-1937**. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino. Tipografia Siqueira, 1937b. Organizado pelo professor Almeida Júnior, Diretor do Ensino, e abrangendo o ensino primário e pré-primário estadual, municipal e particular, o ensino secundário estadual e o ensino normal, estadual e livre.

SÃO PAULO. **Estatística escolar de 1931 a 1934**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Diretoria do Ensino Serviço de Estatística e Publicidade, 1937a.

SÃO PAULO. **Estatística escolar referente a 1937**. São Paulo: Departamento de Educação, 1938. Trabalho elaborado com base no convênio nacional de 1931, abrangendo o ensino primário geral – estadual, municipal e particular, o ensino secundário – estadual e o anexo às escolas normais e o ensino normal – estadual e livre.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo. Edunesp, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? In: SBHE. Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

OS EXCLUÍDOS NA ESCOLA: AS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS NA TRILHA DOS ELIMINADOS

Gorete Losada

Haverá decerto quem proteste por não ver nesta Conservatória Geral uma só máquina de escrever, para não falar de instrumentos mais modernos ainda, por os armários e as estantes continuarem a ser de madeira natural, por os funcionários ainda terem de molhar aparos em tinteiros e usarem mata-borrão, haverá quem nos considere ridiculamente parados na história, quem reclame do governo a rápida introdução de tecnologias avançadas nos nossos serviços, mas se é verdade que as leis e os regulamentos podem ser alterados e substituídos em cada momento, o mesmo não pode acontecer com a tradição, que é, como tal, tanto no seu conjunto como no seu sentido, imutável. Ninguém irá viajar ao tempo passado para mudar uma tradição que nasceu no tempo e que pelo tempo foi alimentada e sustentada. [...] E se o fizessem estariam a perder o seu próprio tempo. Estes são os alicerces da nossa razão e da nossa força, este é o muro por trás do qual nos foi possível defender, até os dias de hoje, quer a nossa identidade quer a nossa autonomia. Assim temos continuado. E assim continuaríamos se novas reflexões não nos viessem apontar a necessidade de novos caminhos. (SARAMAGO, 1997, p. 204-205).

Na obra *Todos os Nomes*, José Saramago (1997) descreve o funcionamento da Conservatória Geral do Registro Civil, na qual tradicionalmente estão bem definidos os espaços daqueles que estão vivos e daqueles que estão mortos, apontando para a dificuldade de se romper com essa tradição. Mas, propõe uma importante reflexão: para os idos não caírem no esquecimento seria importante estarem juntos aos vivos, trilhando assim um novo caminho.

Destacam-se então dois aspectos para o debate sobre a exclusão na escola: o enraizamento na escola de processos avaliativos tradicionais que são excludentes, com a persistência da reprovação, e o esquecimento dos alunos que abandonaram os estudos por estarem apartados dos alunos frequentes.

O presente artigo apresenta parte da minha pesquisa de Mestrado que aborda a temática sobre o acesso e a permanência na escola fundamental obrigatória a partir da produção das estatísticas educacionais relacionadas ao ingresso e à frequência escolar. Assim, foi tratada neste texto a produção estatística na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre a partir da pesquisa documental, evidenciando-se categorias e definições que sofreram transformações ao longo do tempo e que podem influenciar nos processos

de exclusão escolar. Para tanto, foram analisados quadros estatísticos e documentos orientadores que pudessem explicitar os conceitos atribuídos às categorias estatísticas, tais como as categorias de movimentação (saídas do sistema – como evasão, cancelamento de matrícula e transferência) e de rendimento escolar (aprovação e reprovação).

Assim sendo, tratou-se as estatísticas como objeto de estudo na perspectiva da abordagem sócio histórica das estatísticas, com vistas a acompanhar os processos da sua produção, a começar pelos registros individuais, passando pelas categorias de agrupamento até a sistematização e divulgação das mesmas. As classificações, ao serem criadas, estabelecem processos de pertencimentos ou exclusões, subjetivos e seletivos, com os quais estruturas de poder são reforçadas e legitimadas pela sociedade, a ponto de se perceber determinados agrupamentos como sendo algo natural ou até mesmo real. Besson (1995, p. 18-19), reforça essa ideia ao afirmar que “[...] as estatísticas não refletem a realidade, refletem o olhar da sociedade sobre si mesma.” Desse modo, se constitui como primordial o estudo sobre o processo de observação e produção dos números, com suas imperfeições na coleta de dados, com suas categorizações rígidas, com suas lacunas e ambiguidades na produção e organização das informações, bem como nas intencionalidades relacionadas à divulgação das mesmas, para se colocar em xeque a naturalização e aparente isenção dos números. Senra (2008, p. 413-414) também ratifica essa abordagem, em suas produções aponta para a necessidade de se “[...] analisar os processos de construção intelectual das categorias de classificação, bem como os significados relativos a suas aplicações, a partir das semânticas que lhes são atribuídas pelos diferentes grupos sociais”, afirmando que o mesmo ocorre na definição dos conceitos, nos métodos de coleta, nos cálculos e produções estatísticas elaborados pelas instituições públicas.

Neste artigo, trabalhou-se, também, com dois conceitos que corroboraram no reconhecimento dos processos de exclusão escolar. Segundo Ferraro e Machado (2002, p. 215) *excluídos da escola* são “aqueles que, devendo freqüentar a escola, não o fazem, independentemente de já a haverem ou não freqüentado no passado”. A outra classificação é a dos *excluídos na escola*, essa relacionada com os excluídos no interior da escola e que nela permanecem, com resultados de baixo rendimento e a conseqüente reprovação (FERRARO, 2009, p. 187). Afirma-se ainda que os *excluídos na escola*, após

sucessivas reprovações, poderão tornar-se os *excluídos da escola*, ou seja, aqueles que abandonaram o sistema escolar, tratando-se de situações intrinsecamente relacionadas.

A pesquisa permitiu observar a existência de processos de exclusão na escola que ainda permanecem fortemente registrados nas escolas municipais de Porto Alegre, mesmo após as escolas municipais terem assumido os Ciclos de Formação como proposta pedagógica, com a intencionalidade de romper com a lógica do fracasso escolar. Destacaram-se também as categorias de afastamento, passando pela figura do Cancelamento de matrícula, pelo conceito de Evasão (mediata e imediata), bem como orientações para o acompanhamento da frequência escolar, trazendo à tona um importante debate sobre o desaparecimento nos sistemas informatizados dos alunos infrequentes, que se tornam invisíveis para as estatísticas e para a sociedade. Desta forma, pretendeu-se identificar os processos de exclusão escolar possíveis de serem reconhecidos na produção das estatísticas da RME de Porto Alegre.

Tornar o passado visível através da memória documental é uma das tarefas da pesquisa com abordagem sócio histórica das estatísticas. Senra (2008, p. 413), ao se referir à produção mais recente das estatísticas nacionais, afirma que atualmente há “falta de memória escrita” do processo de construção das mesmas, sendo importante retomar antigos procedimentos de registros e armazenamento documental sistematizado, bem como recolher depoimentos com o objetivo de preservar essa memória recente, tornando possível reconhecer e compreender os processos de elaboração das categorias, métodos de coleta e de cálculo e, enfim, de produção e divulgação das estatísticas. Assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa, o importante foi olhar para dentro do Sistema Escolar, tanto para uma rede de ensino, quanto no âmbito da escola. Desenvolveu-se então o trabalho de busca documental com a intenção de encontrar indícios que pudessem elucidar o processo da construção e produção das estatísticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O intuito era compreender as variações das estatísticas vinculadas ao movimento e rendimento escolar e a relação dessas com a permanência do aluno na escola, seguindo o caminho dos *eliminados*.

OS ARQUIVOS (MORTOS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

A informação escolar do aluno tem seu início no momento da matrícula, com o preenchimento da ficha cadastral, constituindo-se em uma peça-chave na relação entre a escola e o aluno. Após a realização da matrícula, esse aluno é enturmado e, portanto, aparecerá numa lista vinculada a uma turma, fazendo parte da lista de chamada na qual será contabilizada sua frequência. Esses são os primeiros passos realizados na escola até esse aluno se transformar em número para as estatísticas educacionais. Para fazer a mensuração dos alunos classificados como matriculados, frequentes ou outra situação relacionada ao afastamento, bem como para os resultados finais de aproveitamento escolar, até a primeira metade dos anos 1990, havia a confecção de quadros estatísticos com contagem realizada manualmente. Esse procedimento foi sendo aperfeiçoado e, aos poucos, os nomes começaram a ser contados pelo Sistema de Informações Educacionais (SIE)³⁰ e os quadros passaram a fazer parte de relatórios produzidos pelo próprio sistema informatizado.

Para exemplificar essa sistematização de dados, a Figura 1 abaixo mostra o Quadro Demonstrativo do Movimento Geral da Rede Municipal de Ensino, produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), na qual é possível visualizar o movimento do alunado ocorrido ao longo do ano. Assim, no ano de 1988, os *eliminados* correspondiam ao somatório dos Transferidos, Evadidos e Mortes e o número de *suficientes*, estava classificado entre Diurno e Noturno, além do cálculo percentual de suficientes que foi realizado sobre a Matrícula Real.

³⁰ SIE – Sistema de Informações Educacionais – sistema informatizado implantado na RME na década de 1990, com funcionamento em todas as escolas para alimentação das informações. Espelhou-se na estrutura do Censo Escolar (INEP), com objetivo de viabilizar a migração de dados.

Figura 1: Quadro Demonstrativo do Movimento Geral da Rede Municipal de Ensino - 1988

G R A U	SÉRIE	MATRÍCULA INICIAL	ADMITIDOS	MATRÍCULA GERAL	E L I M I N A D O S			MATRÍCULA REAL			NÚMERO DE SUFICIENTES			% DE SUFICIENTES SOBRE MATRÍCULA REAL		
					TRANS-FERIDOS	EVADIDOS	MORTOS	DIURNO	MAY.	TOTAL	DIURNO	MAY.	TOTAL	DIURNO	NOTURNO	TOTAL
EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL	206	48	254	12	16	-	234	-	234	83	-	83	37%	-	37%
1ª GRAU	1a.Série	4580	234	4814	233	369	01	4211	-	4211	2657	-	2657	63%	-	63%
	2a.Série	2584	183	2747	175	103	-	2469	-	2469	2014	-	2014	82%	-	82%
	3a.Série	2200	96	2296	139	79	-	2078	-	2078	1630	-	1630	78%	-	78%
	4a.Série	1042	71	1013	115	130	-	1768	-	1768	1252	-	1252	71%	-	71%
	5a.Série	3023	132	3155	117	208	-	1647	182	1829	1128	134	1260	76%	74%	69%
	6a.Série	1549	73	1622	123	173	01	1117	206	1325	767	119	886	66%	57%	67%
	7a.Série	910	60	970	58	89	-	632	191	823	493	134	627	76%	70%	76%
	8a.Série	589	24	613	34	51	-	363	165	528	302	134	436	83%	81%	83%
	TOTAL	16377	853	17230	994	1203	03	14285	746	15031	10041	821	10762	72%	70%	72%
2ª GRAU	1a.Série	592	18	610	05	189	-	415	415	-	259	259	-	62%	62%	
	2a.Série	433	24	457	07	150	-	300	300	-	210	210	-	70%	70%	
	3a.Série	322	24	346	01	39	-	306	306	-	245	245	-	80%	80%	
TOTAL	1347	66	1413	13	378	-	1022	1022	-	714	714	-	70%	70%		
TOTAL GERAL	17930	967	18897	1019	1599	02	14509	1768	16277	10324	1225	11559	71%	70%	71%	

Fonte: PIE/SMED – Caixa: Quadros Censo 81 a 99; Acervo da autora (2016).

Ao analisar esse Quadro em diferentes anos foi possível comparar os termos utilizados para sistematizar os dados educacionais. Chamam a atenção os dois termos empregados: os alunos que deixaram de frequentar a escola são tratados como *eliminados*, e os alunos que avançaram para a série seguinte são os *suficientes*. São termos que exprimem a relação entre a classificação utilizada nas estatísticas e o pensamento pedagógico vigente naquele período. A palavra “eliminar” tem sua origem do latim *eliminare*, composto pelo prefixo *ex* que significa fora e a raiz *limen*, que significa limite (pensado como o limite da casa), ou seja, “se colocar fora de casa”³¹. Assim, pode-se interpretar que a utilização do adjetivo “eliminado” na educação tem o sentido de se colocar para fora da escola, “fazer sair, tirar, suprimir, excluir”³² da sala de aula. O termo “suficiente” vem do latim *sufficiens*, significando “aquilo que basta”³³, que para educação seria classificar os alunos suficientes como aqueles que atingiram o bastante para poder avançar. Já o contrário seria o insuficiente, aquele que não atingiu o mínimo. Esses termos

³¹ Disponível em: <<http://etimologias.dechile.net/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

³² Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986 (p. 627).

³³ Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986 (p. 1625).

foram substituídos nos quadros, a partir de 1991, por Alunos Afastados e por Aprovados/Reprovados, sendo tratados assim até os dias de hoje.

Observa-se ainda que, a partir dos anos 1990, a categoria *Cancelamento* foi incluída no Quadro e já representava um número significativo, certamente absorvendo situações que antes eram classificadas como *Evasão*. Em 1989, apresentava 1.912 alunos evadidos, enquanto que no ano de 1990, esse número passou para 1.307 evadidos e 323 cancelamentos e, em 1994, 1.207 evadidos e 467 cancelados, com as duas situações classificadas como alunos afastados.

Nesse trilhar, ficaram algumas perguntas: Qual a diferença conceitual entre evadidos e cancelados? Como as escolas classificavam os alunos afastados e quais os critérios? Procurou-se, então, as definições sobre esses termos em documentos oficiais. Entretanto, há de se considerar a possibilidade de uma classificação ambígua sobre os termos evasão e cancelamento. Segundo Gil e Caldeira (2011, p. 168), “[...] a ambiguidade das categorias é um elemento que precisa ser levado em conta quando da análise das estatísticas oficiais”, podendo haver “equivocos” nas suas interpretações para classificar uma situação ou outra.

O que difere Cancelamento de Evasão? Verificou-se que essa pergunta foi realizada pela rede municipal, de tal forma que a SMED emite um Parecer N° 01/93 para responder à consulta sobre evasão escolar e cancelamento de matrícula. Nesse documento, é feita a distinção entre a Evasão imediata e mediata. A primeira é “[...] aquela que ocorre durante o ano escolar. Indica a diferença que se verifica entre a matrícula inicial e a matrícula final” (SMED, 1993). Já a evasão mediata é caracterizada por ocorrer “[...] após o término do ano letivo e se expressa pela diferença entre o número de aprovados e reprovados de um ano e a matrícula nova do ano seguinte” (SMED, 1993). Assim, o cancelamento compulsório da matrícula para o aluno infrequente se refere à evasão imediata. Entretanto, o documento responde ainda se é de competência da escola cancelar compulsoriamente a matrícula do aluno evadido? Segundo o documento, pelos dispositivos legais existentes, não é permitido à escola o cancelamento compulsório da matrícula do aluno evadido.

Tanto na evasão imediata quanto na mediata. Ao invés de fechar suas portas ao evadido devem as administrações criar mecanismos que possibilitem controlar o cumprimento da obrigatoriedade escolar, através do esforço de reconduzir à escola os alunos que se evadem. [...] Assim, em vez de ao arrepio da lei, afastar da escola o aluno

infrequente, faz-se mister a busca de novas alternativas para evitar a evasão, a procura de novos caminhos que tragam de volta o que já se evadiu, para que em futuro próximo possamos substituir a expressão “meninos-de-rua” por “meninos-de-escola”. (SMED, 1993).

AS DEFINIÇÕES SOBRE O AFASTAMENTO ESCOLAR E O DEBATE SOBRE A FREQUÊNCIA ESCOLAR NA DÉCADA DE 1990

No final dos anos 1990, a SMED avaliou como necessário restabelecer os conceitos referentes às possibilidades de afastamento da escola, apresentando, então, no Of. nº 007/97, a definição de evasão, transferência e cancelamento:

Evasão: evadido é a situação do aluno que sumiu da escola, sendo que nem esta, nem o Conselho Tutelar e nem o Ministério Público conseguiram localizá-lo. Neste caso a escola abrirá a vaga para a comunidade. Na hipótese do retorno do aluno, já considerado formalmente evadido, verificará o poder público onde o aluno continuará seus estudos, que poderá ser na própria escola de onde se evadiu, caso ainda haja vaga, ou em outro espaço educativo.

Transferência: transferido é a situação do aluno que apresentando atestado de vaga de outra escola ou esteja de mudança para outro município/estado leva a sua documentação escolar para fins de continuidade dos seus estudos.

Cancelamento: o cancelamento da matrícula somente poderá se dar para os alunos que possuem idade superior a 18(dezoito) anos, a pedido da parte interessada. Quaisquer outras situações só poderão ocorrer com aval expreso do Conselho Tutelar e/ou Ministério Público. (SMED, 1997).

Acrescenta-se ainda que em 1997 houve a implementação da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI)³⁴, refletindo numa significativa redução nas taxas de evasão da Rede Municipal de Ensino, para o ensino diurno, restringindo bastante a prática de simplesmente lançar evasão no sistema informatizado³⁵. De tal modo que, a cada ano, foram sendo incorporadas pequenas alterações de procedimentos, mas permanecendo um princípio básico de acompanhamento do aluno infrequente.

Em 2001, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul emitiu um Parecer nº 588/2001 que versava sobre o tema. Nesse parecer, constava que o *aluno*

³⁴ FICAI é uma política educacional organizada em diferentes etapas e com atuação de diferentes atores. Inicia com a ação da escola, professor e equipe diretiva/comunidade escolar no reconhecimento da ausência e na busca desse aluno, passando para o Conselho Tutelar até chegar ao Ministério Público.

³⁵ A FICAI atingiu inicialmente o público escolar do diurno, principalmente por estar relacionada à faixa etária, com limite para até 18 anos de idade.

transferido “[...] é o aluno que continua seus estudos em outra escola mediante transferência escolar” (CEED, 2001), e o *aluno evadido* é “[...] o aluno que abandonou a escola sem pedir sua transferência escolar antes do encerramento do ano letivo. Mesmo contendo seus registros escolares resultados de avaliações parciais [...]” (CEED, 2001). No mesmo documento, foi destacado que o *cancelamento de matrícula* “[...] nada mais é do que uma forma de evasão escolar, já que nos seus efeitos são idênticos [...]” (CEED, 2001). Assim, esclarecia-se que, nos levantamentos estatísticos, quando não houvesse “distinção entre a evasão e o cancelamento de matrícula”, o cancelamento deveria ser computado como evasão escolar (CEED, 2001). Observa-se que esse parecer não faz menção aos procedimentos da FICAI para classificar um aluno como evadido.

Verifica-se, então, que havia no período a intencionalidade de refletir sobre a evasão escolar, mas que ainda persistiam muitas contradições. Essas são constatadas, principalmente, na confusa distinção entre cancelamento e evasão, inclusive nos instrumentos de coleta e nas orientações, onde existem situações sobre quem determina o cancelamento da matrícula, se é a escola ou a família, ou se a infrequência é determinante para classificar uma situação ou outra.

Agrega-se, a essas reflexões, o debate sobre frequência escolar, que ganhou destaque ainda em 1997. Primeiro com a Resolução nº 233, de 26 de novembro de 1997, do Conselho Estadual de Educação (CEED) do Rio Grande do Sul, que regula o controle da frequência escolar nos estabelecimentos de educação básica para o Sistema Estadual de Ensino. Tal controle partia do Art. 24, inciso VI, da LDBEN (1996), orientando que “[...] o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” e, ao mesmo tempo, permite a reclassificação, possibilitando a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e oportunizando avanço e aproveitamento de estudos concluídos com êxito. Da mesma forma, a Resolução do CEED reafirmava o critério de 75% de frequência apresentando, também, algumas contradições, pois admitia a possibilidade de oferta de atividades complementares com a “[...] finalidade de compensar estudos, exercícios ou outras atividades escolares dos quais o aluno não tenha participado em razão de sua infrequência.” (CEED, 1997, p.3).

Dessas referências legais e dos elementos contraditórios, o Ministério Público do Rio Grande do Sul produziu um texto em que recomendava “[...] que não considerem o

requisito de frequência mínima de 75% do total de horas letivas, como condição única para aprovação dos alunos, porque a aprendizagem, essência da escola, deve ser o principal critério para aprovação do aluno.” (MINISTÉRIO PÚBLICO, 1997). Essa recomendação foi debatida e ratificada para ser aplicada na Rede Municipal de Ensino. Com esse espírito, foi produzido um documento pela SMED, intitulado “O Controle da Frequência como critério de Aprovação”, que afirmava que “[...] não deve ser a verificação de frequência mais um fator de reprovação, uma vez que todo esforço deve ser feito no sentido de evitá-la” (SMED, 1997) e, ainda, orientava que, na hipótese de uma infrequência superior a 25%, a escola deve “[...] lançar mão dos dispositivos legais previstos na Lei 9394/96 para possibilitar a promoção dos alunos.” (SMED, 1997).

Esse debate que associa reprovação à infrequência perdurou por muitos anos: da implantação dos ciclos até os dias de hoje. Em alguns momentos, prevaleceu a ideia do acompanhamento do aluno infrequente e o empenho com suas possibilidades de avanço conforme suas aprendizagens e, em outros, a solução foi designar o aluno infrequente como um aluno reprovado por faltas.

AS ESTATÍSTICAS MUNICIPAIS E A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO (1995)

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foi palco de muitas transformações entre 1989 e 2004, analisadas em pesquisas que discutiram as diferentes gestões na educação³⁶, de governos com hegemonia do Partido dos Trabalhadores e pela marca de inovações nas políticas relacionadas ao conhecimento, ao acesso e à gestão democrática.

A democratização do conhecimento foi uma dimensão desenvolvida pelo projeto de Escola Cidadã, com início na segunda gestão da Administração Popular, em 1993-1996. O objetivo era romper com o discurso pedagógico que legitimava os processos de exclusão escolar e estabelecer uma nova política educacional que se responsabilizasse pela aprendizagem de todos. Essa concepção estava expressa, também, nas palavras do então Secretário-adjunto Municipal de Educação³⁷: “[...] a escola ‘que queremos’, não pactua com a exclusão, considerando, por isso, a evasão e a repetência como uma anomalia inaceitável.” (AZEVEDO, 1998, p. 316). Assim, sob essa orientação e fruto

³⁶ Como pode ser visto nas teses de Machado (2005), Medeiros (2003), entre outras.

³⁷ José Clóvis de Azevedo foi secretário adjunto na segunda gestão da Administração Popular e secretário titular na terceira gestão, compreendendo o período entre 1997 e 2000.

também do processo Constituinte Escolar realizado em 1994, foi construído o Projeto Político-Pedagógico dos Ciclos de Formação, sendo arquitetado junto à comunidade da Escola Municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo³⁸, com implantação em 1995. Essa proposta foi expandida para toda a RME e ficou registrada no Caderno Pedagógico nº 9, cuja primeira versão foi publicada em dezembro de 1996³⁹. O Ensino Fundamental aumentou em um ano, passando de oito para nove anos. Acompanhavam essa publicação as reflexões sobre o currículo, a avaliação, os princípios de convivência e a gestão democrática. Esses eixos de debates apontavam para a direção do combate à reprovação e à evasão e buscavam a aprendizagem para todos superando, assim, o fracasso escolar que se concentrava principalmente nas classes populares, como afirma a pesquisadora Oyarzabal (2006, p. 60):

Tal proposta fundamenta-se no postulado da inserção social e escolar [...], procurando reverter a perversa situação que os alunos das classes populares vivenciam cotidianamente, de fracasso escolar, de exclusão da escola, de defasagem idade/série, entre outros aspectos, a organização dos ciclos busca ser uma alternativa [...] A lógica é a do sucesso e não a do fracasso escolar.

Cabe salientar que a escola seriada instituiu a ideia de reprovação e repetência para aqueles alunos que não conseguiam acompanhar o grupo, diante da concepção de classes homogêneas definidas pelo conhecimento e ritmos de aprendizagem dos alunos (GIL, 2018). Afirma-se, então, que a escola seriada, apontada como um modelo tradicional e linear, é estruturada por uma sequência de séries que se articulam por conteúdos fixos a serem ensinados, sendo o domínio desses conteúdos pré-requisito para o aluno seguir adiante com sua turma. Barbosa (2013, p. 75) explica que

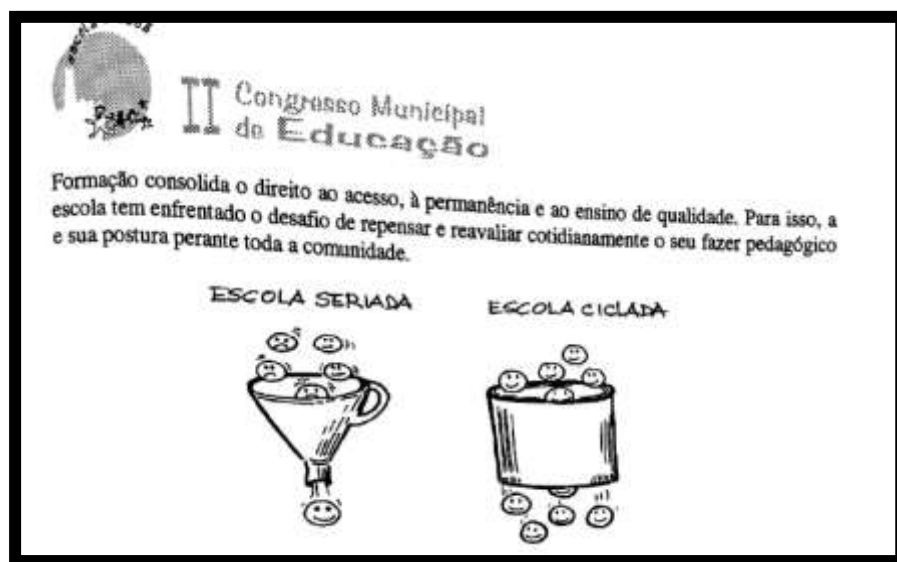
[...] as escolas são vistas como um espaço e um tempo de passagem, uma trajetória dividida em anos ou séries, onde o conteúdo curricular de um ano é pré-requisito para o outro, onde os conhecimentos são fragmentados em disciplinas, onde o aprender é acumular, onde o grupo, para realizar um percurso coletivo, precisa ser homogêneo.

³⁸ Histórico do processo vivido na EMEF Vila Monte Cristo poderá ser visto em Scherer (2007).

³⁹ A implantação gradativa dos Ciclos de Formação na RME teve início em 1995 na Escola Municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo, seguindo com quatro escolas em 1996, sete escolas de ensino fundamental regular e quatro escolas especiais com implantação total e cinco com implantação parcial no ano de 1997. Desse modo, pouco a pouco, ano após ano, foi atingida a totalidade das escolas no ano 2000 [com exceção as escolas EMEF Porto Alegre e o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET), cuja organização de ensino se dava por Etapas].

Esse modelo vem provocando muitos processos de exclusão, deixando alunos pelo caminho via repetência ou evasão. Por isso, a representação de um funil na Figura 2, a seguir, evidencia o processo excludente e seletivo, no qual poucos dos ingressantes concluem os estudos.

Figura 2: Escola Seriada x Escola Ciclada



Fonte: II Congresso Municipal de Educação - Teses. SMED (1999).

Já a escola ciclada, implantada em Porto Alegre, organizava os tempos em três grandes ciclos e procurava evitar rupturas do percurso escolar, assegurando assim a continuidade do processo de aprendizagem com respeito aos diferentes ritmos e experiências de cada aluno. A centralidade nessa estrutura era a “[...] compreensão das *fases da vida* do aluno” (OYARZABAL, 2006, p. 61), relacionando os tempos escolares aos tempos do desenvolvimento humano⁴⁰. Ainda foi incorporada à proposta a constituição das Turmas de Progressão para enfrentar as significativas taxas de distorção idade-série existentes na Rede. As Turmas de Progressão eram organizadas para atender alunos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, com no máximo 20 alunos em cada turma, sendo estruturadas para “[...] atender ao ritmo próprio da aprendizagem

⁴⁰ 1º Ciclo – fase da Infância – 6 aos 8 anos; 2º Ciclo – fase da pré-adolescência – 9 aos 11 anos; 3º Ciclo – Adolescência – 12 aos 14 anos.

destes alunos [...]” (FREITAS et al., 1999, p. 17) e vinculadas a cada Ciclo de Formação⁴¹. Apresentava novas estratégias de trabalho com o aluno, além das Turmas de Progressão, havia também atendimento de alunos com dificuldades em Laboratório de Aprendizagem e atendimento especializado a alunos de inclusão em Salas de Integração e Recursos. A Figura 2 mostra claramente o que representava a escola por Ciclos com relação ao acesso e à permanência para a RME, considerando que com o fluxo “normalizado” seria possível abrir mais vagas para o acesso da população nas escolas municipais.

AS CATEGORIAS DE RENDIMENTO ESCOLAR NAS ESCOLAS CICLADAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Na Secretaria Municipal de Educação, os quadros de coleta de dados foram sendo construídos para contemplar a organização por Ciclos e as *Progressões* previstas no Caderno nº 9. Assim, a partir de 1996, a aprovação seria expressa por diferentes formas de *Progressão* dos alunos: PS – Progressão Simples; PPDA - Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio; PSAE – Progressão Sujeito à Avaliação Especializada. As alterações registradas instituem a classificação do tipo de Progressão de modo a indicar a intervenção necessária para a continuidade dos estudos do aluno avaliado. Com relação aos afastamentos, mantiveram-se as classificações divididas em Transferidos, Evadidos, Morte e Cancelamento.

A organização escolar assume uma nova dinâmica. O documento de referência dos Ciclos de Formação – Caderno nº 9 – aponta que o ingresso do aluno poderia acontecer em qualquer época do ano e que as Turmas de Progressão teriam “[...] existência provisória, pois elas desaparecerão na medida em que nelas ocorrerem aprendizagens efetivas e os/as alunos/as dessas turmas passarem a frequentar as turmas de ano-ciclo correspondentes a sua faixa etária.” (SMED/Caderno nº 9, 2004).

Com a implantação dos Ciclos de Formação, o Quadro Demonstrativo de Movimentação Geral sofreu muitas alterações, fruto da nova política que queria poder expressar nas estatísticas o processo de avaliação instituído. O Quadro 1, a seguir, mostra essas transformações, ocorridas em decorrência de debates tensionados pela própria rede

⁴¹ Estrutura das turmas por Ciclo de Formação:

1º Ciclo - composto por turmas de 1º ano, 2º ano, 3º ano e Turmas de Progressão do 1º ciclo;

2º Ciclo - composto por turmas de 4º ano, 5º ano, 6º ano e Turmas de Progressão do 2º ciclo;

3º Ciclo - composto por turmas de 7º ano, 8º ano, 9º ano e Turmas de Progressão do 3º ciclo;

(professores e equipes diretivas) ou também pelas trocas de governos marcando, assim, a cada ano ou gestão, essas mudanças.

Quadro 1: Síntese das Categorias de Rendimento Escolar na RME (1997-2004)

1997-1998	1999	2000-2002	2003-2004
<p>Aprovados [por série]</p> <p>Progressões (PS, PPDA, PSAE) [por ciclo]</p>	<p>Aprovados [por série]</p> <p>Progressões (PS, PPDA, PSAE, INF, INFP) [por ciclo]</p>	<p>Progressões (PS, PPDA, PSAE, PAE) [por ciclo]</p>	<p>Progressões (PS, PPDA, PSAE, PAE) [por ciclo]</p>
<p>Reprovados [por série]</p> <p>Permanências associadas à Infrequência [por ciclo]</p>	<p>Reprovados [por série]</p> <p>Permanências (PS, PPDA, PSAE, INF, INFP) [por ciclo]</p>	<p>Enturmação Diferenciada (INF, INFP) [por ciclo]</p>	<p>Enturmação Diferenciada (INF, INFP, PAE*) [por ciclo]</p>

Fonte: PIE/SMED – elaborado pela autora.⁴²

Registra-se que, até o ano 2000, havia na RME escolas organizadas por séries e para essas eram mantidas as categorias *Aprovados* e *Reprovados*; já para escolas organizadas por Ciclos apareciam as categorias relacionadas à *Progressão* e à *Permanência* (ou também enunciada como Enturmação Diferenciada).

⁴² Notas: 1. Esse quadro foi construído com base nas Atas de Resultados Finais da EMEF Judith Macedo de Araújo e o Quadro Demonstrativo de Movimento Geral da Escola; 2. No material pesquisado não foi encontrado nenhum Quadro referente ao ano de 1998, mas se optou em deixá-lo com o ano de 1997, assumindo as mesmas categorias. Nesse caso a Infrequência já poderia aparecer como INF ou INFP; 3. Formas de Progressão: PS – Progressão Simples; PPDA – Progressão com Plano Didático de Apoio; PSAE – Progressão Sujeito à Avaliação Especializada; PAE – Pós Avaliação Especializada. 4. Formas de Permanência (ou também chamada de Enturmação Diferenciadas): INF – Infrequência; INFP – Infrequência Prolongada; PAE* - Pós Avaliação Especializada com Permanência Temporária.

Havia um intenso debate na RME sobre a possibilidade de *Permanência* (Reprovação) dos alunos em ano ciclo ou, até mesmo, nas Turmas de Progressão. Eram resquícios de uma escola seriada, marcada pelo insucesso e exclusão escolar, em confronto com uma Escola por Ciclos. Em 1999, constatou-se que, embora em pequeno número, era possível ter alunos progredidos com infrequência ou infrequência prolongada ou alunos com avaliação Progressão Simples permanecendo na mesma Turma de Progressão. Surgiram ainda novas situações problemas que deveriam ser enfrentadas, como a infrequência e a avaliação para alunos de inclusão. E foi isso que a criação das novas categorias INF, INFP e PAE almejava solucionar, utilizando novamente procedimentos que foram sendo criados e moldados conforme o avanço das discussões e em correspondência à demanda ditada pela vida escolar.

Em 2004, um importante documento foi produzido pelo setor de Aspectos Legais da SMED, constituindo-se num Manual dirigido aos secretários das escolas da RME, dando ênfase ao registro da vida escolar do aluno como parte do fazer pedagógico dentre as atividades desenvolvidas por eles. Para tal, foram trabalhados conceitos e categorias pertinentes ao registro escolar:

Transferência (T) - caracterizada pela situação de transferência do/a aluno/a:

- a) para escola em Porto Alegre que apresentou Atestado de Vagas, garantindo-lhe a continuidade dos seus estudos; ou
- b) para escola em outro município, a partir do Termo de Declaração, por parte da família, ou por informação do Conselho Tutelar ou Ministério Público, como retorno de FICAI sobre o fato.

Infrequência (Inf) – Caracterizada pelo aluno usualmente infrequente ou que se afasta por longos períodos, sempre retornando à Escola. Salienta-se que, em ambos os casos foi encaminhada a FICAI ao Conselho Tutelar, tendo como objetivo o retorno do aluno à escola.

Infrequência Prolongada (InfP) – Caracterizada pela situação em que o/a aluno/a, até o momento da elaboração da Ata de Resultados Finais, não está frequentando a Escola, e esta ainda não recebeu retorno da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI – por parte do Conselho Tutelar ou Ministério Público.

OBS.: Inf ou InfP não deverá ser assinalado caso o aluno progrida.

Evasão (E) – Refere-se ao(a) aluno(a) com afastamento, que esteja em uma das seguintes situações:

- a) aluno(a) não localizado pela escola, nem tampouco pelo Conselho Tutelar;
- b) aluno(a) maior de 18 anos ausente por mais de 30 dias consecutivos sem nenhuma comunicação ao estabelecimento de ensino

ou após afastamento combinado ultrapassar 60 dias sem efetivo retorno nem qualquer comunicado junto à escola, visto que foge à alçada de busca por parte do CT e do MP.

Cancelamento (C) - são situações eventuais e só podem acontecer em casos:

- a) de aluno menor de sete anos [...]
- b) de aluno/a maior de 18 anos, não sendo portador/a de deficiência;
- c) de aluno/a maior de 21 anos, sendo portador/a de deficiência;
- d) autorizados pelo Conselho Tutelar ou Ministério Público.

OBS.: Lembrar que: alunos afastados não deverão ter resultados finais.

As formas de progressão também aparecem nesse Manual, explicitando as diferentes formas de Progressão, como já citadas anteriormente no Quadro 1, PS e PPDA, PSAE e com orientações mais detalhadas para PAE – Pós Avaliação Especializada - avaliação realizada pela escola e pela Sala de Integração e Recursos (SIR). Destaca-se, ainda, que a PAE poderia ser aplicada tanto para progredir, como para lidar com uma permanência temporária.

As mudanças mais significativas ocorreram a partir de 2005. O Quadro abaixo mostra a inclusão na Enturmação Diferenciada da categoria *Manutenção* - “M”, modificando a concepção de que havia reprovação somente por infreqüência. Com essa nova categoria, criou-se a possibilidade de manter o aluno no mesmo ano ciclo por dificuldades de aprendizagens. Em 2010, foram extintas as distinções entre as formas de progressão e passou a ser utilizado somente “PR” para indicar a progressão dos alunos. Também foram substituídas as categorias “INF” e “INFP” por uma única categoria, a “MF”, representando a Manutenção por Falta.

Quadro 2: Síntese das Categorias de Movimentação e Rendimento Escolar na RME (2005-2016)

2005-2009	2010-2016
Progressões (PS, PPDA, PSAE)	PR
Enturmação Diferenciada (INF, INFP, M)	M, MF

Fonte: PIE/SMED – elaborado pela autora.⁴³

⁴³ Esse quadro foi construído com base nas Atas de Resultados Finais da EMEF Judith Macedo de Araújo e o Quadro Demonstrativo de Movimento Geral da Escola.

Houve de fato uma simplificação na classificação das formas de rendimento escolar na RME, repercutindo em limitação para acompanhamento das diferentes situações sobre a escolaridade do alunado. Assim, as distintas progressões foram extintas do sistema, ficando somente a cargo da escola esse monitoramento pedagógico. Ressalta-se, ainda, que essa simplificação ocorria também ao se produzir as estatísticas estaduais e nacionais. As diferentes nomenclaturas existentes na proposta original da escola por Ciclos, acabavam sendo reduzidas: as *Progressões* são consideradas *Aprovações* e as *Manutenções* ou *Manutenções por Falta* representam *Reprovações*.

ORIENTAÇÕES DA SMED A PARTIR DE 2007

A implantação do sistema Educacenso⁴⁴, em 2007, marca um novo momento na produção das estatísticas educacionais em nível nacional. Esse sistema provocou um gerenciamento mais preciso e rígido sobre as diferentes situações de matrícula, movimento e rendimento escolar. Essa afirmativa leva em conta que o Censo Nacional orientava para a atenção à frequência dos alunos relacionados na matrícula inicial. A preocupação estava ancorada na relação da matrícula com a distribuição de recursos destinados à educação, conforme critérios estabelecidos pelo FUNDEB⁴⁵. Para tanto, a matrícula inicial trata de alunos que estão efetivamente frequentando a escola, portanto, alunos que iniciam o ano letivo com faltas sem justificativas não devem existir para o sistema, fazendo com que esses não sejam contabilizados. Alunos que começam o ano, mas que se tornam infrequentes, também não permanecem informados no sistema. Além disso, alunos que não constam na matrícula inicial não podem ser incluídos posteriormente, mesmo sendo alunos frequentes⁴⁶.

Por outro lado, a política municipal era, até então, de exclusão do aluno infrequente do sistema e de sua retirada nominal das listagens somente ao findar o processo da FICAI, tendo em vista a preocupação com a garantia de permanência desse

⁴⁴ É um sistema educacional implantado em 2007 e administrado pelo INEP que, através da internet, permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada.

⁴⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

⁴⁶ Destaca-se que existem relatórios no Educacenso a fim de verificar as situações de desaparecimentos de um ano para outro, ou da 1ª etapa (Matrícula Inicial) para a 2ª etapa do Censo Escolar (Situação no final do ano), com intuito de buscar elucidar todas as situações de saídas e chegadas às escolas, principalmente aquelas decorridas de transferências, para que esses alunos tenham a situação no final de ano definida como abandono, aprovado ou reprovado.

aluno no sistema educacional. A SMED já trabalhava com o cadastro nominal no sistema próprio, algo iniciado pelo novo sistema do Censo Escolar. O impasse se dava na repercussão com relação ao tratamento dessas informações ao se transformarem em estatísticas, ou seja, os alunos infrequentes não entravam na contabilização das matrículas e desapareciam do sistema, configurando-se em evadidos sem a conclusão da FICAI. Essas dúvidas foram sendo pontuadas pela Secretaria Municipal através de documentações orientadoras.

O Mem. nº 705, de 25 de outubro de 2007 (SMED, 2007a), abordava a situação da movimentação do aluno, dando destaque ao afastamento que pudesse ocorrer no lapso temporal de um ano letivo a outro, nos meses de janeiro e fevereiro. Tal documento orientava registrar *Evasão* para o aluno infrequente que completasse 18 anos e para o fechamento das FICAIs abertas desde 2006 (para os casos não resolvidos), tendo por base o Parecer 588/2001⁴⁷ do Conselho Estadual de Educação (CEED). Vale lembrar que esse Parecer não mencionava o processo previsto na FICAI.

Outro documento orientava as Enturmações 2007/2008 e definia que a “[...] manutenção dos alunos poderá se dar somente ao final de cada ciclo, não excedendo a um (01) ano de permanência.” (SMED, 2007b, p. 2). Essa orientação, ao mesmo tempo em que respaldava a manutenção no ciclo, funcionava para evitar a multi-repetência. Indicava registrar a relação da FICAI com as categorias INF e INFP, nas suas diferentes etapas. O documento acrescentava, ainda, que “as FICAIS não poderão permanecer em aberto por mais de um ano” e que “não é possível a abertura de FICAI após o mês de outubro”, considerando que havia concentração de FICAIS nos últimos meses do ano e que isso inviabilizava o retorno à escola no ano corrente. A orientação era mais delineada para classificação das infreqüências, associando INF à abertura da FICAI e INFP para as demais etapas do processo da FICAI⁴⁸. Dessa forma, o aluno seria reprovado com o simples anúncio de sua infreqüência, entrando num processo de quase eliminação.

⁴⁷ Orientava para indicar como *aluno evadido* aquele “[...] aluno que abandonou a escola sem pedir sua transferência escolar antes do encerramento do ano letivo. Mesmo contendo seus registros escolares resultados de avaliações parciais [...]”.

⁴⁸ A abertura da FICAI ocorre na escola, com o anúncio do professor sobre a infreqüência do aluno. Após, a escola faz tentativas de contato com a família. Caso não tenha retorno, encaminhar a Ficha ao Conselho Tutelar. Esse, por sua vez, faz movimentos de contato com a família e, não obtendo sucesso, encaminha o caso ao Ministério Público. Assim, a FICAI pode estar *aberta* ou *fechada* e sua localização pode ser na escola, no Conselho Tutelar ou no Ministério Público.

Protegidas dessa orientação estavam as crianças de A10⁴⁹, pois o documento determinava que não ocorresse manutenção em turmas do 1º ano do 1º Ciclo.

O afastamento, que poderia ser por abandono ou transferência do aluno, ocorrido no chamado “limbo” (janeiro e fevereiro), constituía-se em uma dificuldade para o registro, pois acabava não sendo possível lançar essa informação no sistema. O ano letivo anterior já havia findado e esse aluno não se encontrava vinculado a nenhuma turma para o próximo ano letivo, desaparecendo do sistema. Afirmava-se, nas orientações de 2009, que se o aluno possuísse FICAI aberta, a escola deveria fechá-la em 31/12/2009 e não enturmá-lo (vincular o aluno à turma) em 2010. Relacionados também à situação de quase eliminados, estavam os alunos que não realizaram matrícula, ou seja, que saíam do sistema pela não confirmação da matrícula para o ano seguinte. Ainda em 2009, havia a seguinte orientação para lançar a Evasão no sistema:

Alunos com FICAI encaminhadas até 30 de agosto de 2009, ao CT ou MP cujo retorno destas instâncias não tenha sido dados à escola até 30 de novembro de 2009, fechar a FICAI em 01/12/2009 e evadir no dia 02/12/2009, colocando nas observações da movimentação "CONFORME PARECER 588/2001 do CEED". O CT deverá ser notificado dessas evasões. (SMED, 2009).

Essa orientação não respeitava as etapas previstas pela própria FICAI (escola, Conselho Tutelar - CT e Ministério Público - MP), que previa uma mobilização de todos os atores envolvidos no processo de proteção da criança e adolescente para garantia do direito à educação. Além disso, em 2011, a SMED emitiu a Portaria 452/2011, que tratava da *evasão* dos alunos infrequentes matriculados na RME na data do Censo Escolar, tendo como referência a Portaria do INEP nº 201/2010, que determinava que os alunos sem frequência nos meses de março e abril, meses que antecedem o Censo Escolar⁵⁰, deveriam ser lançados no SIE como alunos evadidos, não sendo considerados como alunos da escola para o Censo Escolar. Assim, os registros de *evasão* teriam duas possibilidades para figurarem no sistema sem o fechamento da FICAI com seu tramite normal, pelo Parecer 588/2001 (CEED) ou pela Portaria 452/2011 (SMED).

Ainda em 2011, a SMED reviu essas orientações e retomou os princípios da FICAI que vinculavam a *Evasão* do aluno ao retorno da ficha do Conselho Tutelar e/ou

⁴⁹ Nomenclatura designada às turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

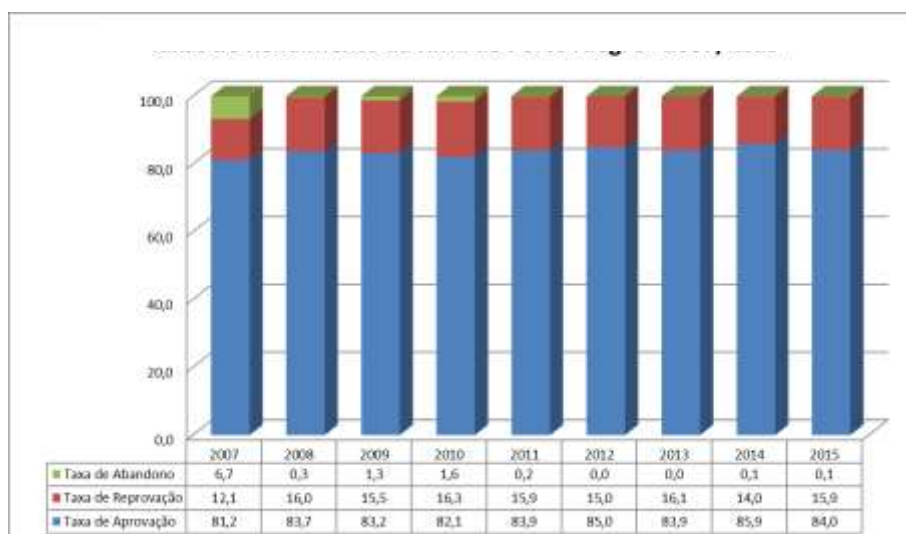
⁵⁰ Dia Nacional do Censo Escolar: última quarta-feira do mês de maio.

do Ministério Público, orientando que não poderiam ser usados nem o Parecer 588/2001 do CEED, nem a Portaria 452/2011 da SMED. Afirmava, também, que as FICAIs não serviriam mais como justificativa para classificar o aluno na categoria Manutenção por Faltas (MF), existente desde de 2010 e que havia substituído as categorias INF e INFP. Em 2014, a SMED repôs, nos documentos, a consideração da frequência escolar de 75% como balizador para as classificações relacionadas à Manutenção por Faltas.

Há evidências de que essas orientações foram sendo testadas e ajustadas para responder a demandas oriundas das escolas, do INEP ou das determinações ditadas pela vontade política dos gestores da SMED. As escolas, por exemplo, muitas vezes não sabiam o que fazer para informar no sistema as diversas situações dos alunos; o INEP, por sua vez, exigia a correspondência da frequência escolar para existência do aluno no sistema; e a SMED, além de dialogar com esses já citados, também deveria contemplar as exigências apontadas por outras instituições, tais como o Conselho Tutelar e o Ministério Público, bem como o Conselho Municipal de Educação.

Por fim, destaca-se o documento aprovado em 2016 pelo Conselho Municipal de Educação, que emitiu uma normativa sobre os procedimentos “[...] quanto ao controle e acompanhamento da frequência escolar, dos afastamentos e das situações de infrequência, objetivando a permanência, a aprendizagem e o avanço dos estudantes.” (CME, 2016, p. 1). No art. 2º, § 4º, o documento aponta que o descumprimento pelos estudantes do critério quantitativo de frequência mínima (de 75%) “[...] não se constitui em condição única para a manutenção do estudante no mesmo ano escolar” (CME, 2016, p. 2). Afirma que é de caráter obrigatório o segmento de todos os passos previstos pela FICAI para garantia da frequência escolar, expresso no art. 21. Celebra, assim, o quão importante é esta temática para a RME na perspectiva do efetivo direito de permanência do estudante na escola.

A seguir apresento o gráfico das Taxas de Rendimento da RME de Porto Alegre, no período entre 2007 e 2015, demonstrando a permanência da reprovação nas escolas municipais. Observa-se que a Taxa de Abandono se reduz, estando zerada nos anos 2012 e 2013 e indicando 0,1% em 2015, entretanto vimos nas orientações brechas que possibilitam a não informação da evasão com o desaparecimento dos alunos do sistema informatizado sem o devido processo de aplicação da FICAI. Por outro lado, tem-se uma significativa Taxa de Reprovação, que em 2015 atingiu 15,9%, abarcando as situações de Manutenção por defasagem na aprendizagem e, ainda, a Manutenção por Faltas.

Gráfico 1: Taxas de Rendimento da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Fonte: SEDUC/RS. Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro este artigo constatando que as categorias são criadas em articulação a uma determinada política educacional. Tais categorias penetraram na estrutura do sistema de ensino, acompanhadas do embasamento legal, podendo sofrer transformações ao longo do tempo com relação às definições e sendo impulsionadas por uma política local ou nacional. Vimos nascer, por exemplo, a figura do *cancelamento*, como também as diferentes formas de *progressão* ou de *permanência*, sendo essas agrupadas para serem apresentadas às estatísticas nacionais, não com sua diversidade, mas ajustadas a um formato padronizado, como abandono escolar, aprovações e reprovações.

O sistema Educacenso e, por rebatimento das funções, o sistema SIE, foram pensados para contar os alunos que estão matriculados e efetivamente frequentando a escola. Assim, tais sistemas partem do princípio de que devem desconsiderar os alunos infrequentes, pois o sistema Educacenso requer, no levantamento nominal das matrículas, os alunos que efetivamente estiverem frequentando a escola. Esses resultados têm repercussão na distribuição de recursos destinados à educação através do FUNDEB estabelecendo, assim, uma forte vinculação entre matrícula e recursos financeiros. Há, portanto, um engessamento das informações lançadas nos sistemas informatizados com objetivo da produção das estatísticas educacionais, permitindo cair no esquecimento aqueles que não se enquadram nos critérios estabelecidos para a coleta das informações.

Minha indagação recai sobre o aluno que apresenta situação de infrequência ou abandono escolar, considerando o direito à educação: ele deve ou não constar nas listagens; ele deve ou não ser contado nas estatísticas? E como? Ou ele deve ser simplesmente eliminado?

Neste artigo, viu-se uma aproximação entre passado e futuro, entre o fichário escolar e a informatização dos dados, entre planilhas no papel e planilhas no computador. Essa relação entre passado e futuro também aparece no debate pedagógico em torno da proposta por Ciclos de Formação, nas questões que vão e voltam com uma nova roupagem referentes à frequência escolar e às possibilidades de reprovação (manutenção dos alunos). As novas categorias criadas como INF e INFP, ou até mesmo a Manutenção (M) e a Manutenção por Falta (MF), são exemplos desse retorno a uma tradição que insere na escola ciclada concepções de uma escola seriada e excludente. Realizou-se, também, uma abordagem sobre as categorias de afastamento, passando pela figura do *Cancelamento*, pelo conceito de *Evasão* (mediata e imediata), pelas orientações da FICAI até se chegar à produção dos números, trazendo à tona um importante debate: o aluno infrequente não sendo contado para o Censo Escolar desaparece do Sistema, tornando-se invisível para as estatísticas e para a sociedade.

Qual seria a melhor alternativa para manter os nomes dos eliminados ainda vivos? O texto de Saramago pode servir de metáfora e nos ajudar a refletir acerca da inadequação em separar os alunos frequentes dos alunos infrequentes.

[...] é inevitável que os verbetes e os processos dos mortos recentes, por falta de espaço próprio no fundo do edifício, se vão aproximando perigosamente, e rocem, do lado de cá, os processos dos vivos que se encontram arrumados na parte extrema interior das respectivas prateleiras, dando origem a uma franja de delicadas situações de confusão entre os que ainda estão vivos e os que já estão mortos. (SARAMAGO, 1997, p. 167).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clóvis. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 308-319.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 75-79.

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

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARO, Alceu Ravello; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 213-214, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREITAS, Ana et al. Turma de progressão: construindo uma concepção. In: ROCHA, Sílvio; NERY, Beatriz Didonet (Org.). **Turma de progressão: a inversão da lógica da exclusão**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 01-23, 2018.

GIL, Natália de Lacerda; CALDEIRA, Sandra. Escola isolada e grupo escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, n. 1, p. 166-181, nov. 2011. Disponível em: <seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade 171>. Acesso em: 01 out. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portarias: nº 201/2010 [frequência escolar]; nº 264/2007 [data do Censo Escolar]**. Brasília, DF: INEP, 2010.

MACHADO, Carlos R. S. **Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre (1989-2004): avanços e limites na produção da democracia sem fim**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança**. Porto Alegre: [s. n.], 2003.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10307>>. Acesso em: 01 set. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Nº 588/2001**. Porto Alegre: CEE, 2001. Parecer sobre evasão.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 16/2016: frequência escolar**. Porto Alegre: CME, 2016. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/resolucao_16_2016_aprovada.pdf>. Acesso em: 1 out. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 233/1997**. Porto Alegre: CEE, 1997. Sobre controle de frequência escolar.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Documentos orientadores**: registros escolares: Of. Circ. n° 102/2009 (23 nov. 2009), n° 005/2011 (24 nov. 2011), n° 007/2013 (7 nov. 2013), n° 10/2014 (22 out. 2014) e n° 10/2015 (28 de out. 2015). Porto Alegre: SMED, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Memorandos**: n° 705 (25/10/2007a): enturmações 2007/2008. Porto Alegre: SMED, 2007b. Orientação às escolas sobre enturmações.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Aspectos Legais. **O controle da frequência como critério de aprovação**. Porto Alegre: SMED, 1997. Parecer sobre frequência escolar.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ofícios**: Of. Circ. n° 383/95, 01/12/1995; Of. Circ. n° 007/97, 10/09/1997; Of. Circ. n° 002/98, 08/01/1998; Of. Circ. n° 151/99, 01/12/1999; Of. Circ. n° 137/99, 09/11/1999. Porto Alegre: SMED, 1999. Orientação às escolas sobre evasão escolar.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Parecer N° 01/93**. Porto Alegre: SMED, 1993. Parecer sobre evasão. Documento impresso localizado no setor de Pesquisa e Informações Educacionais.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Portarias**: n° 452/2011; n° 205/2015; n° 608/2016. Evasão. Porto Alegre, SMED, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre: ciclos de formação – proposta político-pedagógica da escola cidadã, **Caderno Pedagógico**, n. 9, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Quadro geral do movimento escolar**. Porto Alegre: SMED, 1988. Documento localizado no setor de Pesquisa e Informações Educacionais.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Quadro movimento e rendimento escolar na rede municipal de ensino**: 1999 a 2004; 2005 a 2016. Porto Alegre, SMED, 2016. Consulta no Sistema de Informações Educacionais.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Aspectos Legais. **Registro escolar**. Porto Alegre: SMED, 2004. Orientações e conceitos.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **II congresso municipal de educação**: teses. Porto Alegre: SMED, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. **Recomendação**. Porto Alegre: MP, 1997. Sobre frequência escolar.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHERER, Maria Regina Duarte. Trajetórias, encontros e olhares: da construção da proposta pedagógica da EMEF Vila Monte Cristo à transposição e configuração da política educacional de ciclos de formação em Porto Alegre. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/12201>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SENRA, Nelson de Castro. Pesquisa histórica das estatísticas: temas e fontes. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, n. 2, p. 411-425, abr./jun. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15n2/11.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

**AS MINAS E AS GERAIS COMO SÍNTESE DO PROGRESSO:
REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS DA ESCOLA NA PRODUÇÃO DA
IDENTIDADE MINEIRA**

Sandra Maria Caldeira-Machado

Emociono-me ao ler um trecho do texto *História da Educação: espaço do desejo* escrito por Clarice Nunes (1990) especialmente quando se refere à “paciência da interpretação” como um dos elementos que compõem a costura da escrita da história. A imagem utilizada é belíssima, vejamos:

Todo o trabalho interpretativo é semelhante ao movimento do pássaro em seu vôo. Quando as asas da imaginação do historiador se liberam, o seu mergulho no visível faz vir à tona o invisível. Este exercício, quando vira um texto publicado e lido, manifesta explicitamente o seu poder. Nesse exercício, é preciso que lembremos, corremos incessantemente o risco do erro. Mas com o erro aprendemos, desde que tenhamos generosidade e respeito para com o processo vivenciado. (NUNES, 1990, p. 41).

O trabalho com interpretação requer sensibilidade, leituras e releituras das fontes em diálogo com as escolhas teóricas que norteiam nosso olhar interpretativo. Assim é preciso estar livre e aberto ao movimento de idas e vindas da escrita para todo e qualquer tipo de fonte. O “mergulho no visível” para trazer à superfície o que não se vê é próprio da nova maneira de interpretar os documentos históricos. Após a chamada *revolução da historiografia* (BURKE, 1997) o documento não é um dado a ser utilizado sem questionamento mas uma fonte a ser produzida enquanto possibilidade de falar sobre aquele presente de homens e mulheres em seu tempo. Tem-se assim, como provoca Le Goff (2002, p. 1), que o dever do historiador é ser “um andarilho fiel” cuja inspiração baseia-se na “exploração e [na] aventura”. Quando se toma como desafio utilizar os dados numéricos como fontes os ditos de Nunes (1990) e Le Goff (2002) tomam especial importância. Se considerarmos que os números desde os filósofos gregos - para quem o universo era feito por eles - nutriam uma veneração quase religiosa, então, o trabalho não pode prescindir de um espírito crítico aguçado somado a uma boa dose de sensibilidade e inventividade. Isso porque tal áurea pitagórica faz com que os dados sejam vistos comumente como verdades *a priori*.

Neste texto problematizamos algumas publicações emanadas do Estado tomando as estatísticas como elemento definidor da produção e fixação da identidade e da representação de Minas Gerais como síntese do progresso, na década de 1920. Imagens, tabelas, dados e mapas cartográficos buscaram produzir uma regularidade e uma fixidez da realidade em um emaranhado de discursos sobrepostos. Um deles é o discurso sobre a modernidade pedagógica e, portanto, sobre a expansão da escola como signo de civilização.

Os dados relativos à escola mineira, destacadamente de seus sujeitos, teceram parte importante desse processo e figuraram das mais variadas formas tanto em publicações estritamente relativas à escola como a *Revista do Ensino* (1927) quanto em publicações que integraram, por exemplo, as obras comemorativas da Independência de 1922 e do Centenário da Instrução Pública em 1927. Os números gerais e escolares produzidos sobre Minas Gerais configuraram a formulação de uma identidade regional que fortaleceu o projeto de nação mineiro no cenário nacional na década de 1930.

Mas, afinal, de que maneira podemos fazer com que esses dados “falem”? Uma das possibilidades é compreender a arena em que tais publicações foram forjadas. Lembramos então que, no contexto de 1920 é perceptível que há muitas críticas à República implantada em 1889, constituindo-se em ambiente fértil para a redefinição de olhares e, portanto, da produção de uma identidade nos Estados federados. Em Minas Gerais observamos tanto um esforço para a organização de publicações oficiais, para compor as comemorações relativas ao centenário da independência de 1922, quanto a produção de diagnósticos relativos aos elementos trazidos pelo recenseamento de 1920. Tal repertório de obras faz parte de um processo que teve no seu bojo o importante reordenamento⁵¹ da estatística mineira pela direção do estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas compondo o que pode ser chamado de uma refundação da identidade mineira (BOMENY, 1994). A referida organização da estatística mineira esteve ligada ao papel fundamental exercido por Freitas, inicialmente como delegado do recenseamento de 1920 e posteriormente como diretor do Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais, com o apoio incondicional e interessado do presidente Arthur Bernardes (1918-1922) que lhe deu autonomia de ação para remodelar o serviço.

⁵¹ Para melhor compreensão desse aspecto ver Caldeira-Machado (2016), especialmente as páginas 79 a 91.

Alguns aspectos da construção da identidade mineira podem ser observados na própria operação censitária de 1920 que foi ocasião fértil para reafirmação da nacionalidade, da unidade e da grandeza da nação, tendo sido intensamente anunciada em terras mineiras. Aliado a ele esteve a busca de construção da própria identidade da capital mineira. Fez parte desse momento uma efervescência cultural de um grupo de intelectuais conhecidos como os “rapazes de Belo Horizonte”, liderados pelo poeta Carlos Drummond de Andrade. Ao analisar a trajetória do grupo referido, Bomeny (1994) afirma que os jovens mineiros compunham a “primeira geração modernista”⁵² que teve o importante papel de vincular o sentido civilizatório à recém-criada cidade. Ela discute as representações dos modernistas mineiros destacando a construção de Belo Horizonte como o ambiente desejável que estaria acima dos conflitos que caracterizavam a política e a economia de então. A construção da capital significou o amálgama incólume aos conflitos e óbices que atrapalhavam o progresso dando à cidade uma identidade que abarcava, a um só tempo, as Minas e as Gerais ou, na feliz metáfora de John D. Wirth (1982), unia o “mosaico mineiro”, alinhavando um código único e ordenador distante dos elementos tensionantes que compuseram inclusive o projeto e a efetivação da construção da capital Belo Horizonte. Essa cidade, nas circunstâncias de sua fundação, tinha papel unificador e foi destinada a ser a “síntese de toda uma região” (BOMENY, 1994, p. 41; 2005, p. 143). A mesma autora assegura que a capital mineira era adolescente e sua identidade estava por ser definida. Mas como construir símbolos que revestissem aquela cidade e as diversas Gerais de um código identitário reconhecido por todos? É dessa diversidade de não lugares do *vasto sertão* de que nos fala o personagem Riobaldo de Guimarães Rosa (1986, p. 458) em seu *Grande sertão veredas*: “O sertão aceita todos os nomes: aqui é o Gerais, lá é o chapadão, lá acolá é a caatinga”.

Os estudos sobre a construção dos grupos escolares na citada capital têm apontado que essas instituições foram fundamentais na configuração, como parte do processo de civilidade e modernização do antigo Curral Del Rei, transformado na nova capital. Esse processo estabeleceu lugares sociais, culturais e econômicos demarcados, pois “a ciência e a técnica disponíveis para a modernização do espaço urbano não se estenderam à zona suburbana” (VEIGA, 2002, p. 326). Assim, para a construção de uma nova identidade, a construção de grupos escolares como signos monumentais dava maior visibilidade aos

⁵² Dentre eles notamos: Afonso Arinos de Melo Franco, Emílio Moura Martins de Almeida, Pedro Nava, Abdgar Renault, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Gustavo Capanema, Gabriel Passos, Guilhermino César, Aníbal Machado, Milton Campos, João Alphonsuus, Alberto Campos e o próprio Drummond.

preceitos modernos. Faria Filho (2000) estuda a implementação dos grupos escolares em Belo Horizonte como modo de racionalização e modernidade pedagógica, além de afirmação de uma nova forma escolar. O autor identifica que, apesar de haver reivindicações por grupos escolares em outras cidades, Belo Horizonte se beneficiou com um maior número dessas instituições⁵³ por ser a capital do estado, projetada, planejada e erigida para ser símbolo da modernidade republicana.

Também Maria Cristina Soares de Gouvea (2015) discute a implantação das escolas em Belo Horizonte como parte integrante desse tenso e diferenciador processo de urbanização. Os grupos escolares, entendidos como símbolo de progresso, ficavam no centro da capital e as escolas isoladas, entendidas como escolas de menor prestígio, foram implantadas fora dos limites da avenida do contorno. A produtiva argumentação da autora busca recolocar a discussão das escolas isoladas como a escola possível, ao contrário do discurso da precariedade sumária que tem prevalecido na história da educação e obscurecido, por exemplo, que as escolas isoladas foram as responsáveis pela escolarização em massa das crianças mineiras, portanto, com índices de atendimento mais expressivos que a escolarização realizada nos grupos escolares, que demandavam mais recursos para sua efetivação (GOUVEA, 2015). No projeto de urbanização idealizado para a nova capital, a cidade se desenvolveria de forma planejada dentro do contorno concretizado por essa avenida e, portanto, hierarquizando tipologias escolares.

No projeto de construção da capital, a missão de integração de toda Minas Gerais também se impunha por meio da construção de uma rede viária que interligasse as diversas realidades mineiras, pois as estradas existentes buscavam o Rio de Janeiro e não a capital do estado, assim,

[...] as Minas ligadas ao Rio, as Gerais centripetamente interessadas nos estados vizinhos, mais precisamente nos sertões que faziam divisa com outros estados - o sertão de Paracatu na fronteira com Goiás; o sertão de Jequitinhonha na fronteira com a Bahia; e o sul de Minas com o sertão da Serra do mar, Rio de Janeiro". (BOMENY, 1994, p. 43).

As discussões propostas pelos modernistas mineiros ajudaram a conformar outras representações sobre Minas Gerais, até aquele momento e também posteriormente, vista apenas como o local da tradição. Tanto a literatura produzida pelos modernistas quanto

⁵³Até 1917, havia 9 grupos escolares na cidade, cujas construções se iniciaram do centro para a periferia (FARIA FILHO, 2000).

as publicações estatísticas oficiais compunham o mesmo destino e fizeram parte de um esforço que ajudava a compor um ordenamento da coletividade mineira nos seus mais diversos aspectos – sociais, econômicos e culturais – delineando contornos mais definidos à sua identidade, mas conservando a tradição. O que podemos denominar de laços de compadrio esteve presente desde a escolha do local da capital até a montagem da máquina administrativa e, certamente, marcou toda a produção de informações sobre o Estado mineiro, “os laços pessoais, os vínculos familiares, a lógica tradicional de relações de poder e influência transferiram-se dos redutos rurais, pouso das oligarquias, para as burocracias urbanas, redes políticas de preservação do poder” (BOMENY, 1994, p. 61). Foi nesse cenário que se buscou repertoriar fatos, dados e informações numéricas produzindo diversas interpretações sobre as Minas Gerais.

Segundo José Murilo de Carvalho (2005) há uma diferença nas características entre o mineiro minerador (séculos XVII e XVIII) e o mineiro da terra (final do século XIX e início do século XX)⁵⁴. Para o primeiro caso, o elemento ouro tinha, tanto no seu processo de produção quando na formação da identidade social do mineiro, algo de inseguro, transitório, instável e móvel. Tal mobilidade poderia significar também “a Minas do sonho e da liberdade” (CARVALHO, 2005, p. 56) pela fortuna instantânea do ouro. Mas foi a identidade do mineiro ligado à terra “estável e imóvel” que predominou na imagem de Minas. É daí que ele faz a relação entre a terra e a tradição, pois “tudo é mais previsível na vida rural” - intimamente ligada aos ritmos da natureza- da mesma maneira que a imagem do mineiro que prevaleceu é a de conservador, tradicional, retraído, simples, honesto, sovina, religioso e voltado para a família (CARVALHO, 2005).

Como veremos nas análises seguintes em diversos documentos, à imagem da modernidade mineira se associa a imagem da tradição. Os episódios férteis para tal associação podem ser vislumbrados, sobretudo, em diagnósticos oficiais realizados especialmente para datas comemorativas, como é o caso do centenário da independência, em 1922, e o centenário da instrução pública primária, criada em 1827. As fontes analisadas a seguir, *O Recenseamento de 1920 em Minas Gerais, Carta physica e politica*

⁵⁴O autor ainda se refere ao ferro como elemento que remeteria à industrialização mineira, após o Estado Novo, mas lembra que é uma preocupação que vem desde João Pinheiro ao organizar o Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, em 1903. Para Carvalho (2005, p. 72), João Pinheiro representou a ligação entre “a voz da terra e a do ferro” ou “a passagem da mentalidade agrária para a desenvolvimentista” e Juscelino Kubitschek de Oliveira (que administrou Belo Horizonte entre os anos de 1940 a 1945) representou “a ponte do retorno”, a fusão da liberdade e do progresso, a mais adequada “síntese da Minas do ouro e do ferro, do desenvolvimento com democracia”.

do Estado de Minas Geraes, de 1930, *Minas Gerais em 1925, Revista do Ensino* – edição comemorativa de 1927⁵⁵, inserem-se nesse contexto celebrativo, assim, sumariamente, remetemos a algumas referências sobre os sentidos do centenário da independência brasileira para Minas Gerais.

As comemorações relativas ao centenário da Independência, em 1922, tiveram seu ápice na Exposição Internacional do Centenário ocorrida no Rio de Janeiro, em setembro de 1922, cujo tema era a unidade nacional. Foi uma iniciativa monumental com ampla organização oficial para a glorificação do progresso (KUHLMANN JR., 2001), exibindo e celebrando a civilização pelos seus avanços materiais e científicos. Enfim, era ocasião privilegiada para a afirmação da nacionalidade do regime federativo republicano⁵⁶ quando ele dava indícios de instabilidade (GOMES, 2005). Os estados brasileiros, por sua vez, também buscavam afirmar, por meio de um discurso nacionalista, sua identidade regional, dando vigor ao discurso oficial como unidade componente do regime federalista. Podemos entender o Centenário como excelente estratégia política e simbólica para a refundação da independência brasileira em que os esforços oficiais se voltaram vigorosamente para uma tentativa de reinterpretação do país, dando visibilidade a seus progressos materiais, científicos e pedagógicos a serem exibidos na efeméride.

Em Minas Gerais foi organizado um programa oficial das comemorações por meio da Comissão Mineira do Centenário, da qual Teixeira de Freitas dirigia a Seção de Estatística e Cartografia. John Wirth (1982, p. 267) afirma que “Mantendo o espírito do centenário de autodescoberta, Minas apresentou uma corografia, um mapa topográfico detalhado e o primeiro anuário estatístico do estado”. Teixeira de Freitas, com excelente repertório técnico-científico da estatística e da corografia, conjugou o uso de símbolos, tabelas, mapas e imagens para a produção de diversas obras que possibilitaram a Minas Gerais a refundação de sua identidade interrogando seu passado, dando novos sentidos ao seu presente e também projetando o seu futuro. É nesse sentido que pode ser lida a afirmação de Freitas (1943, p. 112) ao referir-se ao estado de Minas Gerais “esta inamovível e insubstituível coluna mestra da arquitetura social, econômica e política da nacionalidade pátria”. A importância da participação mineira é verificada inclusive

⁵⁵ (FREITAS, 1939a; SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1930; SILVEIRA, 1926; REVISTA DO ENSINO, 1927).

⁵⁶ Segundo José Murilo de Carvalho (1990), desde o Império foram criadas estratégias políticas e recursos simbólicos para forjar um patrimônio que desse legitimidade à República tendo em vista que o evento não foi suficiente para a criação de um imaginário coletivo que desse legitimidade ao regime realizado sem a participação popular.

pela premiação concedida ao conjunto de mapas de Minas Gerais, tal como assinala Maria do Carmo Andrade Gomes (2001).

Podemos analisar o relatório sobre o recenseamento de 1920 em Minas Gerais escrito por Teixeira de Freitas que cumpre exigência das instruções aos delegados gerais do recenseamento da Diretoria Geral de Estatística. Esse documento foi apresentado ao Diretor da Diretoria Geral de Estatística (antiga DGE), Luiz Sayão de Bulhões Carvalho, em 31 de dezembro de 1921. Dos diversos aspectos abordados importa destacar aqui o item relativo à instrução em que Teixeira de Freitas ressalta no que denomina “Resultados essenciais” que a população de Minas Gerais era de aproximadamente seis milhões de habitantes⁵⁷ e a população em idade escolar, dos 7 aos 14 anos, “apresentou-se sempre com aproximação notável, na proporção de 20% do total”, o que totalizaria 1.200.000 crianças. A menção a essas cifras foi em função do censo escolar efetivado *pari passu* ao recenseamento por Teixeira de Freitas em acordo com o governador Arthur Bernardes. Nos “Resultados subsidiários” o relator anuncia que o censo escolar teve objetivos limitados e foi colhido mediante a indicação, na lista demográfica, das crianças que frequentavam escola. Segundo Freitas, esse dado, combinado com as declarações sobre idades e conhecimento de leitura e escrita, possibilitou um quadro (por distritos e municípios) das crianças em idade escolar em três grupos: 1º – que frequentam a escola; 2º – que não frequentam, mas sabem ler; 3º – que não frequentam nem sabem ler. Para esses grupos assinala as seguintes cifras:

1º sendo a população dos 7 aos 14 anos de um pouco menos de 1.200.000 almas, isto é cerca de 20% do total, não atingem a 300.000 as crianças que freqüentam escola de qualquer espécie, já sabendo ou não ler e escrever; 2º dos quase novecentos milhares⁵⁸ restantes ou seja o triplo daquela cifra, é absolutamente insignificante e praticamente

⁵⁷Ressalta que não divulgará os dados exatos pelo fato de eles estarem em processo de aprovação da DGE e para que não ocorra divergência entre a sua divulgação e os números oficiais a serem apresentados posteriormente. Essa ressalva não evitou críticas aos dados de 1920. Na obra *Minas Gerais em 1925*, Victor Silveira (1926) contesta os dados do recenseamento de 1920 afirmando que “o computo de 6.715.000 para a população do Estado de Minas em 1925 não é uma cifra arbitraria. Ella é o resultado de um escrupuloso exame das porcentagens de crescimento da população de certos municípios e cidades em relação á estatística de 1920, que accusou um total de 5.888.174. Prova de que não é exaggerado o augmento de 588 174 para a população de todo o Estado é que no recenseamento último de Belo Horizonte e de Manhuassu e Caratinga é verificado um accrescimento superior a 32% quando calculamos para todo o Estado um desenvolvimento na proporção de apenas 10%. Além do visível crescimento das populações, em todos os pontos do Estado, que se torna flagrante pela multiplicação das habitações, há a considerar também a deficiência do último recenseamento” (SILVEIRA, 1926, p. 494, grifos nossos).

⁵⁸É a diferença entre a população de 7 a 14 anos (1.200.000) e as crianças que frequentaram a escola (300.000).

nula a proporção das crianças que já receberam instrução bastante para saber ler e escrever. (FREITAS, 1939, p. 45).

Vemos que o estatístico, ao operar com os dados sobre a taxa de crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos que sabem ler e escrever, em Minas Gerais, encontrou um dado bastante inferior ao que esperava (1. 200.000, 20% da população total). Somente cerca de 300.000 frequentavam a escola, ficando a maior parte das crianças sem acesso à instituição educativa. Por isso ele ressalta a insignificância do alcance do processo educativo escolar em terras mineiras, visto que, pelas suas contas quase 900.000 crianças ainda não recebiam instrução. Reforçamos que a escola é vista nesse processo como instituição que alastraria as luzes da civilização.

Outra possibilidade de observarmos a construção da identidade mineira é por meio de representação cartográfica da *Carta Physica e Politica do Estado de Minas Gerais* de 1930 (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1930)⁵⁹ que vinha a lume depois de um longo período da combinação dos trabalhos estatísticos, cartográficos e corográficos em Minas Gerais⁶⁰. Sua elaboração iniciou-se em 1923 e passou por diversas administrações, iniciando-se na do presidente Raul Soares de Moura, que tinha como secretário da Agricultura, à época, Daniel de Carvalho. Nos mandatos seguintes, a Carta passou pelas administrações dos presidentes Fernando de Mello Vianna e Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Foi concluída em setembro de 1930, sendo Presidente do Estado Olegário Dias Maciel. Assim, percorreu uma década sofrendo alterações sucessivas pelo cartógrafo José Ximenes César, enfrentando também “duas revisões da divisão administrativa do território” (GOMES, 2005, p. 363). Segundo a autora, a impressão esteve inicialmente a cargo da Imprensa Oficial do Estado⁶¹, mas o órgão não teve estrutura operacional para levar a tarefa adiante, como tinha feito com diversos trabalhos cartográficos publicados até aquele momento. Diante disso, a Carta de 1930 foi impressa em São Paulo, na Companhia Litográfica Ipiranga.

⁵⁹ Veja Figura 1 a seguir.

⁶⁰ Não podemos esquecer que os anos de 1920 conviveram com uma crise do regime republicano e do pacto político de suas elites condutoras que eclodiu no golpe de 1930. Essa instabilidade refletia nos andamentos das publicações oficiais.

⁶¹ A *Carta Physica e Política de Minas Gerais* (edição de 1929) é citada no relatório do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada como uma das publicações que estavam no prelo, em 30 de junho de 1930, na Imprensa Oficial (Cf. MENSAGEM, 1930, p. 281).

Figura 1 – Carta Física e Política de Minas Gerais, 1930

Fonte: Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, Belo Horizonte.

A carta geral do Estado combina os saberes estatísticos e cartográficos e também supunha o saber histórico nos dados oficiais em sua composição: o título aparece no alto centralizado contendo, à esquerda, o brasão do Brasil e, à direita, o brasão de Minas Gerais, o subtítulo aparece logo abaixo indicando a instituição oficial responsável pela obra, Secretaria da Agricultura, Industria, Terras, Viação e Obras Públicas, segundo a divisão administrativa de 1930. O mapa propriamente dito ocupa evidentemente a parte central em destaque e contém em seu lado superior esquerdo uma legenda⁶²; logo abaixo há outro mapa em escala menor (1:125.000.000) da posição de Minas no Brasil e na América do Sul e, embaixo, em letra cursiva, encontramos um histórico da carta; no canto inferior esquerdo está a planta da cidade de Belo Horizonte. Do lado direito do mapa podemos visualizar: mais acima os “Dados históricos e estatísticos” contendo “as

⁶²Maria do Carmo Gomes assinala que “a legenda diz muito sobre a finalidade das cartas na medida em que traduz e hierarquiza elementos ininteligíveis visualmente e introduz um espaço de consulta para o usuário, no trânsito entre os signos e símbolos convencionais e a linguagem verbal” (GOMES, 2005, p. 301).

principais ephemerides políticas da capitania, da província e do Estado”, mais abaixo temos as sinopses estatísticas do estado que são seguidas das sinopses estatísticas dos municípios.

Tomamos algumas partes do referido documento que interessam à análise. Do seu lado esquerdo são enumerados, com localizações de coordenadas do mapa, cento e três “principaes edificios” de Belo Horizonte, a cidade planejada, sendo o primeiro deles indicado pelo palácio presidencial seguido das secretarias e diretorias do governo. Observamos ainda as instituições de ensino primário com as correspondentes localizações no mapa (Figura 2 a seguir): quatorze grupos escolares (Barão do Rio Branco, Affonso Penna, Pedro II, Barão de Macaúbas, entre outros), uma escola reunida Lúcio dos Santos e três escolas infantis. Aqui é digno de nota o fato de constar, entre os edificios principais, as instituições chamadas “modelares do ensino” que foram constituídas pela Reforma de 1906 de João Pinheiro. Os “palácios do saber” são o símbolo do novo que remete, como já sinalizamos, à modernidade pedagógica e localizam-se na parte central da cidade. As informações sobre os tipos de instituições que são destacados no mapa em análise reiteram o que está colocado para a capital planejada (Figura 3), pois Belo Horizonte se circunscreve à Avenida do Contorno, assim, o que está para além desse limite é considerado suburbano e remete a uma realidade que diverge do imaginário que se deseja imortalizar no documento. Podemos nos remeter à localização do Instituto João Pinheiro (FARIA FILHO, 2001), por exemplo, na fazenda Gameleira, em 1909, que teve uma preocupação de instalar a instituição “protetora da infância desvalida” no campo, longe dos vícios da cidade. De todo modo, cabe ressaltar que em 1920 a população de Belo Horizonte era de 36.000 habitantes.

Nos edificios principais constantes do mapa não é feita nenhuma menção às escolas isoladas que são discursivamente tidas como símbolo do velho e da precariedade do ensino, e que certamente localizam-se na zona suburbana do mapa.

Figura 2 – “Principaes edificios” do Mapa


48	Gr. escolar Pedro II.	Dc
49	" " Barão d. Macstrubas	Db
50	" " Lucio dos Santos	Ba
51	" " José Bonifacio	Bb
52	" " Silviano Brandão	Ca
53	" " Francisco Salles	Bb
54	" " Henrique Diniz	Bb
55	" " Sandoval de Azevedo	Ea
56	" " João Pessoa	Cc
57	Grupos escolares: Olegario Maciel, Cesarlo Alvim e Assis das Chagas	Cb
58	Escola Maternal	Bb
59	" infantil Delfim Moreira	Cb
60	" infantil Bueno Brandão	Dd
61	Escolas reunidas Lucio dos Santos	Ba
62	Escola de Regeneração	Fa
63	Abrigo de Menores	Bb
64	Orphanato de Santo Antonio	Cb
65	Asylo Bom Pastor	Da
66	Instituto S. Raphael	Cb
67	Collegio Sgr. Coração d. Jesus e capella	Dc
68	Santa Maria e capella	Da

Fonte: Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, Belo Horizonte.

Figura 3 – Planta da cidade de Belo Horizonte

Fonte: Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, Belo Horizonte.

Cumprir chamar a atenção para o fato de que são mencionados no mapa somente os dados sobre a instrução primária, em 1927 (conforme Figura 4), o que tem a ver com o imaginário republicano que via a escola primária como solução dos problemas do país. Deu-se ênfase aos dados das crianças que já frequentavam a escola e não aos das crianças que estavam fora dela⁶³ pois qualquer menção à dispersão talvez pudesse colocar em suspeita a ideia de unidade que se buscava na obra. Ademais ali não parecia ser o espaço adequado para o enfrentamento de questões candentes a serem encaradas pelo estado.

Das instituições indicadas tem-se dois tipos: grupos escolares (1904 classes) e escolas singulares (2137 classes), contabilizando 2.324 escolas que perfazem 4.041 classes⁶⁴ – categoria que inclui os grupos escolares urbanos e distritais e as escolas isoladas comuns – urbanas, distritais e rurais – e classes especiais compostas por classes noturnas e infantis. A matrícula exibida se divide em masculino (139.802) e feminino (112.406) totalizando 252.208 alunos matriculados; a frequência também é dividida entre masculino (85.502) e feminino (72.082) e o total é de 157.584. Por último tem-se o total de alunos que concluíram o curso primário, 13.845. Conforme já salientamos anteriormente sobre os grupos escolares na composição da cena moderna da cidade de Belo Horizonte, o mesmo é válido para o estado. O fato de aparecerem em primeiro lugar na descrição que apresenta o ensino primário é indicativo do lugar de destaque que essas

⁶³Os dados sobre a instrução utilizados no mapa podem ser os mesmos que foram sistematizados pelo governo por ocasião do Centenário da Instrução pública no ano de 1927. Assim, mesmo com a demora na publicação da carta, como veremos, não houve a preocupação em atualizar os números do ensino. Isso poderia ser feito em outras publicações periódicas oficiais. Visto de outro prisma, isso pode indicar um diálogo pouco frequente entre o responsável pelas estatísticas de ensino, a quarta seção da Secretaria do Interior, e o Serviço de Estatística Geral dirigido por Teixeira de Freitas. Entretanto isso não significa que o estatístico não reconheça os trabalhos realizados por Emílio Mineiro [ocupou do ordenamento dos dados educacionais pelo menos até 1926], pois, em carta de 21 de junho de 1952, ao inspetor regional de estatística de Minas, Joaquim Ribeiro da Costa, Freitas propõe um plano de trabalho para o estatístico mineiro sobre as monografias dos municípios para servir de modelo para o IBGE. Afirmo, inclusive, que “em nosso antigo serviço” já haviam esboçado as cidades que começavam com a letra A (cita, dentre outras, cidades como: Araçuaí, Areado, Alfenas) (FREITAS, 1951, p. 62). Sugere ainda que Joaquim Costa produza “minuciosas notícias bio-bibliográficas sobre as marcantes personalidades que direta ou indiretamente, propagando, executando ou fazendo executar, mais contribuíram para o desenvolvimento da Estatística de Minas, cujo papel pioneiro para o advento e lançamento da obra ibegeana, é sobejamente reconhecido” (FREITAS, 1951, p. 62) Cita diversos nomes, entre políticos e pessoas que efetivamente elaboraram estatísticas sobre Minas Gerais: Silva Pinto, Xavier da Veiga, Américo Lopes, Justino Carneiro, Teófilo Ribeiro, Pelicano Prado [Frade], *Emílio Mineiro*, Cornélio Rosenburgo, Rodolfo Jacó, Nelson de Senna, Daniel de Carvalho, Fernando Faria Junior (Segundo Senra, 2014a, p. 69) foi o responsável pela indicação de Freitas para atuar em Minas Gerais e que “Teixeira de Freitas jamais o mencionou”, Mário Brant, Arthur Bernardes, Melo Viana, Francisco Campos, Yvon Leite de Magalhães, etc. [a lista contém 47 nomes] (FREITAS, 1951, p. 62-63). Outra cópia dessa carta encontra-se em BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1, v. 20, p. 45.

⁶⁴Percebemos que essa denominação merece estudos mais específicos, pois tanto pode se referir ao espaço geográfico da sala, como aos graus de aprendizagens de grupos de alunos que podem ocupar o mesmo espaço físico. Acreditamos que em documentos relativos às instituições escolares, especialmente das escolas isoladas, essas diferenças podem ser verificadas e distinguidas.

instituições ocupam no projeto educacional, ainda que a quantidade de escolas isoladas seja em número infinitamente maior, inclusive devido à estrutura simples (que demanda menos recursos financeiros) em que são constituídas, o que difere do caráter monumental e, portanto, mais caro, dos grupos escolares.

Figura 4 – “Ensino primário (1927)”

(31-XII-1928)			Grupos	Urbanos	190
ENSINO PRIMARIO (1927)	Publico	Estadual	Escolas	Urbanas	26
			Escolas	Districtaes	21
				Total	159
				Urbanas	1.021
				Com-munes	865
				Rurales	2.045
				Somma	60
				Noctur-nas	3
				Espe-ciaes	63
				Infantis	2.108
				Somma	2.324
				Total geral	1.743
				Urbanos	161
				Districtaes	1.904
				Total	159
				Urbanas	1.021
				Com-munes	865
				Rurales	2.045
				Somma	60
				Noctur-nas	32
	Espe-ciaes	92			
	Infantis	2.137			
	Somma	4.041			
	Total geral	139.802			
	Masculina	112.406			
	Feminina	252.208			
	Total	85.502			
	Masculina	72.082			
	Feminina	157.584			
	Total	13.845			
	Matricu-la				
	Fre-quencia				
	Conclusão de curso				

Fonte: Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, Belo Horizonte.

Outra fonte tomada para análise é a obra *Minas Geraes em 1925*⁶⁵ que foi publicada em 1926, encomendada e subvencionada pelo presidente do estado, Mello Vianna, organizada por Victor Silveira em 1.492 páginas com textos objetivos, curtos e com centenas de fotografias das mais diversas faces de Minas Gerais articulando, assim, imagem e texto visando dar a ver um novo Estado. Assim, é uma publicação comemorativa do governo que durou de 1924 a 1926 em que é feito um balanço de suas

⁶⁵ O índice geral da obra contempla os seguintes aspectos: situação econômica, imprensa mineira, as minas, instrução, estradas de rodagem, religião, catecismo democrático, convenção das municipalidades, força pública, viação férrea, agricultura, pecuária, acontecimentos memoráveis (1925-1926), patrimônio artístico, mineiros ilustres, geografia física, população, revolução de 1842, história e tradições, as artes em Minas, a música, Congonhas do Campo e Aleijadinho, letras (escritos de prosadores e poetas mineiros), os municípios, Belo Horizonte, Diamantina, Ouro Preto, operariado, justiça, as excursões do presidente Mello Vianna, comércio e indústria, curiosidades e, por último, o futuro do governo de Minas. A obra está disponível em <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/uploads/arquivos/instrucao.pdf>>. Acesso em 6 de julho de 2015.

realizações, cujas “estratégias utilizadas para modernizar o estado” (BICCAS, 2008, p. 38) centraram-se em torno do investimento na construção de estradas, na definição de um programa para a indústria e o comércio, na exploração de recursos minerais e no compromisso prioritário com a instrução primária (BICCAS, 2008).

O caráter celebrativo da obra pode ser observado em sua materialidade que foi cuidadosamente preparada pela Imprensa Oficial exibindo “uma qualidade impecável” (BICCAS, 2008) no que se refere ao tipo de papel, à estética, às fotografias, aos textos, etc. Os diversos temas, que incluem a imprensa, a instrução, a indústria, o comércio, a mineralogia e o transporte, são feitos conjugando uma diversidade de recursos, tais como: fotografias, tabelas, dados estatísticos, textos e frases em epígrafes normalmente de autoria do próprio presidente Mello Vianna e nos fazem crer no investimento e no esforço para a modernização de Minas.

Tomaremos para análise a parte relativa à instrução pública que é compreendida, naquele momento, como um dos símbolos do progresso que se ansiava para a nação mineira e que compunha parte do esforço de definição e interpretação do estado.

Apresentada em 86 páginas, a instrução é tópico longamente dissertado sendo composto pelos ensinos primário, secundário, superior e complementar profissional. O presidente reconhece que a difusão da instrução não era discurso novo na política mineira sendo “verdade velha e commum, mas cada vez maior verdade”. Concordamos com Biccas (2008) quando afirma que o grupo político de Mello Vianna formado pelo Secretário do Interior, Sandoval Soares Azevedo, e pelo Diretor da Instrução Lúcio José dos Santos esteve “imbuído pelo chamado *entusiasmo pela educação* e do *otimismo pedagógico*” (BICCAS, 2008, p. 38, grifos da autora)⁶⁶ e, nesses termos, propõe uma reforma na instrução do estado, o que ocorre por meio do decreto nº. 6.655, de 19 de agosto de 1924 (MINAS GERAIS, 1924). Assim o presidente credita à legislação a possibilidade de muitas realizações. “Casos antes desconhecidos da legislação [agora encontram] profunda resonancia no desenvolvimento do ensino, aparecem muitas vezes e encontram, na letra e no espírito do regulamento, solução prompta e efficaz” (VIANNA apud SILVEIRA, 1926, p. 134).

⁶⁶A autora ancora seu argumento no trabalho de Jorge Nagle (1977). NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira República. In: FAUSTO, Boris (Org.). *O Brasil Republicano: sociedade e instituições* (1889-1930). Rio de Janeiro: Difel, 1977. (Coleção: História da civilização brasileira; t. III, v. 2.).

É no ensino primário que está a aposta do governo para o combate ao analfabetismo e o cultivo dos preceitos morais, sendo a criança o agente principal dessa mudança, pois “É na alma da infância, aberta à impressão de todas as imagens de beleza, que se installam e gravam os preceitos basicos da moral social” (VIANNA apud SILVEIRA, 1926, p. 137). O clima de crescimento “visível e incontestável” da difusão da instrução em Minas Gerais é descrito com muitos dados pelo Diretor da Instrução Pública, Lúcio José dos Santos, que comemora o “prodigioso desenvolvimento do ensino” detalhando as diversas ações visando à expansão da escolarização:

[...] por ocasião do centenário, acusava a estatística 188.382 alumnos distribuídos em 2.061 escolas isoladas e 175 grupos escolares. Actualmente, dispomos de mais de 5.000 escolas e de 210 grupos escolares. Si levamos em conta os alumnos das escolas particulares até agora registrados [...] teremos mais de 270.000 creanças freqüentando escolas primarias em Minas. [...] A porcentagem de media da freqüência foi de 56,3%, no ano passado; mas, nos melhores grupos escolares, não raro, vae esse numero a 80% e 82 %, como temos visto na Capital do Estado. Temos grupos escolares e escolas nocturnas, sendo de 30 o numero destas. [...] Possui o Estado 3 escolas infantis, 2 na capital e 1 em Juiz de Fóra. Recentemente, foi creada a escola maternal de Belo Horizonte, estando a concluir-se o vasto e magnífico edificio a ella destinado. [...] foram creadas as escolas ambulantes e as complementares. Na impossibilidade actual de manter escolas fixas em todos os pontos do território mineiro, onde quer que haja creanças em idade escolar, pois que em muitas zonas são as populações pouco densas e sem recursos, resolveu o governo de Minas realizar um ensino ambulante, de dois annos de curso, sem as exigências requeridas nos outros casos, com o intuito de produzir algum bem, alphabetizando essa gente pobre, esforçada, boa e intelligente, espalhada pelos nossos sertões. (SILVEIRA, 1926, p. 135).

Ao apresentar a instrução em Minas, Lúcio dos Santos busca enfatizar o crescimento e as ações empreendidas para que o ensino continuasse se ampliando. Para isso houve a ampliação dos grupos escolares e de escolas infantis⁶⁷, a abertura de escolas de tipos diferentes dos até então existentes, como é o caso das escolas ambulantes⁶⁸ e das

⁶⁷ Referência à criação das escolas infantis Bueno Brandão e Delfim Moreira na capital e Mariano Procópio em Juiz de Fora (BICCAS, 2008).

⁶⁸ O Regulamento da Reforma de 1924, Art. 118 define as escolas primárias em: 1º rurais, nocturnas e ambulantes, com o curso de dous annos; 2º districtaes e urbanas singulares, com o de três annos; 3º urbanas reunidas e grupos escolares, com o de quatro annos. Parágrafo unico. Consideram-se urbanas as escolas localizadas na sede do município ou prefeitura; districtaes, nas sedes dos demais districtos; rurais, fora destas ultimas (grifos nossos). O Decreto nº. 6655, de 19 de agosto de 1924 aprova o Regulamento do Ensino Primário (cf. MOURÃO, 1962, p. 341).

complementares⁶⁹. É interessante ainda observar o argumento utilizado para a criação das escolas ambulantes nas zonas rurais reforçando a ideia de que a escola seria a instituição responsável por “produzir algum bem” nos confins das Gerais. Importa explicar que as escolas ambulantes são descritas como aquelas que se transportam de um ponto para outro:

Á medida que a zona reclama o serviço da sua intelligencia. É o ensino opportuno, ministrado no momento e no lugar em que se faz necessario. *Escola viva, instantânea*, que se installa em qualquer época do anno. *Centro provisório, mas efficiente, de irradiação espiritual, em localidades longínquas, que só tardiamente poderiam receber a seiva luminosa*. Ora, num Estado como o nosso, de território tão vasto, em que as populações se dividem e espalham por todos os recantos, *a escola ambulante está fadada a ser um factor poderoso de evolução, que com o tempo, e a experiência, se projectará prodigiosamente nos destinos da collectividade*. Assim é que se resolvem, pelo milagre da actuação esclarecida, estuantes de confiança e de fé, os mais altos problemas de Minas. (SILVEIRA, 1926, p.138, grifos nossos).

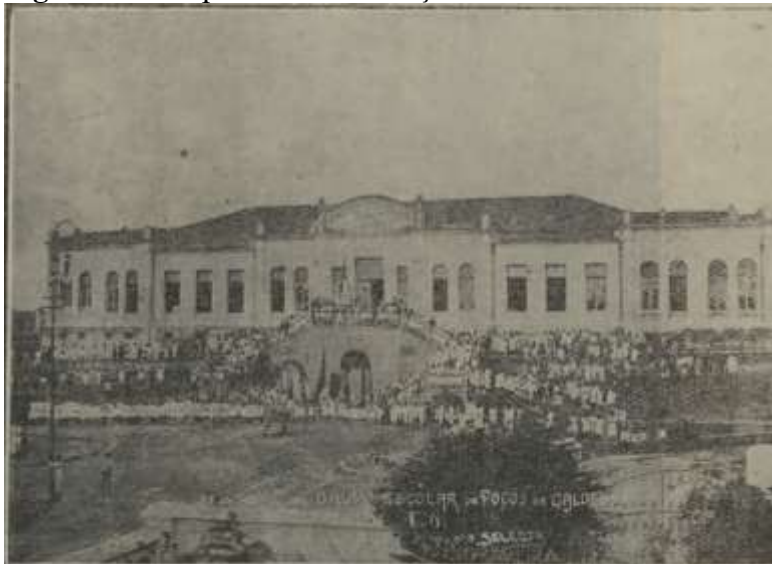
Note que os vocábulos utilizados estabelecem uma relação direta entre a instrução e “as luzes do saber”, nesse sentido a permanência da experiência das escolas ambulantes seria fator importante para a produção de uma aceitação pelo povo da nova instituição proposta. Há ainda uma alusão aos sentimentos de confiança e fé que, no caso de Minas, convém não desprezar.

Outro ponto que nos interessa destacar diz respeito aos grupos escolares como escolas de referência administrativa, por reunirem, em um único espaço, várias salas de aula funcionando simultaneamente, atendendo um número significativo de crianças de uma determinada localização, além de apresentarem um grande número de professores reunidos sob o comando de uma direção encarregada de coordenar as questões pedagógicas oficiais e os valores e hábitos que se queria incutir nas novas gerações. Por todas essas razões não seria diferente o destaque dado aos grupos escolares nesta publicação. Inúmeras são as fotografias que dão visibilidade a esse tipo de instituição e não é de se estranhar que apareça apenas uma imagem de escola isolada. As outras escolas mencionadas na publicação nem foram fotografadas, tais como as ambulantes (26) e as reunidas. Esse quadro é revelador do tipo de imagem que o estado buscava divulgar e,

⁶⁹ Conforme o Regulamento do ensino de 1924, o ensino primário seria dividido em fundamental e complementar. O primeiro compreendia três cursos de dois, três e quatro anos, respectivamente, enquanto o complementar teria o curso agrícola e o industrial, ambos de 2 anos, e o comercial de um ano (MOURÃO, 1962).

portanto, do tipo de instituição modelar pelo qual o governo desejava que a escolarização mineira fosse vista. Contabilizamos 25 fotografias de grupos escolares⁷⁰ (como na Figura 5 a seguir) e apenas uma fotografia de escola isolada (como na Figura 6 que se segue), quando o número dessas era bem maior (5.000) que o de grupos escolares (210).

Figura 5 – Grupo Escolar de Poços de Caldas



Fonte: (SILVEIRA, 1926, p. 148).

Figura 6 – Escola Municipal de Guaxupé



Fonte: (SILVEIRA, 1926, p. 145).

Nas Figuras 5 e 6 acima podemos ver algumas semelhanças na forma como as fotografias escolares eram produzidas e que estas não fogem à regra: 1) alunos, corpo

⁷⁰ É possível perceber a replicação das mesmas fotografias de diversas instituições nas publicações oficiais. Muitas delas são encontradas na Revista *Vida Escolar*, um exemplo é suficiente para ilustrar a afirmação. A mesma fotografia do grupo escolar de Mirahy publicada na página 149 da publicação comemorativa em tela havia sido publicada no Anuário *Vida Escolar* de 1926 na página 80.

docente e funcionários da instituição escolar, devidamente uniformizados, de uma maneira geral impecáveis; 2) visibilidade ao prédio, ao tamanho e à localização; 3) visibilidade ao conjunto de funcionários da escola e ao número de crianças atendidas.

Vale ainda destacar que a escola isolada retratada não é de longe parecida com as que são descritas por professores e inspetores escolares, de uma maneira geral, de difícil acesso, apresentando precariedade nas instalações e na infraestrutura. Pode-se observar que a Escola Municipal de Guaxupé (Figura 6), trazida na publicação oficial, pode até ser confundida com grupos escolares que foram construídos nas cidades do interior mineiro, portanto, não representa o conjunto das 5.000 existentes e espalhadas em todo o território mineiro, responsáveis por mais de 60% das matrículas das crianças em idade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos diversas publicações oficiais que, perseguiram uma regularidade e uma fixidez da realidade por meio de imagens, tabelas, dados e mapas cartográficos buscando produzir e solidificar uma determinada representação de Minas Gerais como síntese do progresso. Analisamos as diversas representações da escola mineira (inclusive seus alunos e professores) durante a década de 1920 especialmente no que diz respeito aos dados referentes à composição dos grupos escolares tidos como referência da modernidade pedagógica e às escolas isoladas que, a despeito de serem em número bem maior que as instituições modelares, não desfrutavam da mesma centralidade nas representações hegemônicas da escola obrigatória mineira.

O acento das representações nas obras analisadas, de modo geral, assentou-se na publicação de descrições, números e imagens dos espaços específicos para a escolarização das crianças. Assim, vimos despontar figuras dos grupos escolares e escolas isoladas destacando a presença de alunos, alunas, do corpo docente e administrativo das instituições escolares, além de diagramas em que constam a quantidade de instituições de ensino bem como a composição de matrículas e frequência. Constatam-se representações que encontram ressonância no imaginário social (BAZCKO, 1985) existente sobre a escola tal como uso de uniformes, por exemplo. Ainda que essa não seja certamente a realidade da totalidade das crianças nas muitas escolas primárias das Gerais na década de 1920.

Nas diversas sistematizações analisadas observamos diagnósticos, descrições, tabelas, diagramas, imagens e estatísticas do ensino compondo diversas representações sobre os sujeitos da escola primária mineira lidas sob o signo da expansão - que é entendida como modernização do ensino - devido ao seu número de instituições bem como número de matrícula e frequência.

Focar tais publicações é depararmos com a projeção de Minas Gerais como símbolo de crescimento e renovação que está ao lado de outros estados em que o modelo da escola graduada é visto como exemplo de crescimento como Rio de Janeiro e São Paulo. Assim, produziu-se um lugar para Minas Gerais na cena nacional tendo a expansão do ensino como um de seus eixos formuladores vinculados à modernidade e que fez parte do processo de definição e interpretação da identidade do estado. Entretanto não podemos desconsiderar o caráter marcadamente ufanista dos tipos de publicações de cunho comemorativo assim como a presença acentuada de um discurso impregnado pela tradição religiosa especialmente do catolicismo.

Ao dar ênfase sobre determinados aspectos do processo de escolarização (FARIA FILHO, 2000) a partir de efeitos discursivos, imagéticos, numéricos e cartográficos observamos a transformação do “escorrer da própria existência numa série de objetos salvos da dispersão” e, assim, cristalizam a realidade “numa série de linhas escritas” tal como afirma Ítalo Calvino (2010) referindo-se a uma coleção de areia vista em uma exposição em Paris de 1974.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. v. 5. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BICCAS, Maurilane de Souza. Um estudo sobre a implantação do cinema educativo em Minas Gerais: 1925-1935. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 4., 2007, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2007.

BOMENY, Helena. **Guardiães da razão**: modernistas mineiros. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Edunesp, 1997.

CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria. **A voz dos números:** imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (década de 1920 a 1940). 2016. 404 f. tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CALVINO, Italo. **Coleção de areia.** Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. Ouro, terra e ferro: vozes de Minas. In: GOMES, Ângela de Castro. **Minas e os fundamentos do Brasil moderno.** Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 55-78.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, trabalho e educação:** a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. Carta 21 jun. 1951. Rio de Janeiro [para] COSTA, Joaquim Ribeiro, Belo Horizonte. 4f. Agradecimento pela publicação e solicitação de modelo de monografias municipais. **Arquivo Nacional:** BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1. v. 20, p. 45-48, 1951.

FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. **O recenseamento de 1920 em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Oficinas Gráficas da Estatística, 1939. 62 p. Relatório apresentado ao Dr. José Luiz Sayão de Bullhões Carvalho, diretor de Estatística, pelo Delegado Geral no Estado de Minas, Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas.

FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. Os serviços estatísticos em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Estatística,** Rio de Janeiro, v. 13, p. 515-530, jan./mar. 1943.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. **Mapas e mapeamentos:** dimensões históricas; as políticas cartográficas em Minas Gerais (1850-1930). 2005. 435 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia: GEOUSP. **Espaço e Tempo,** São Paulo, n. 16, p. 67-79, 2004.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. O projeto republicano de instrução e as escolas isoladas urbanas: entre a transitoriedade e a permanência (Belo Horizonte 1906-1927). Sessão coordenada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2015. Comunicação coordenada. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/anais/publicacoes/area/11>>. Acesso em: 2 out.2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MINAS GERAIS. **Decreto nº. 6.655**, de 19 de agosto de 1924. Approva o regulamento do ensino primário. Belo Horizonte: [s. n.], 1924. p. 1-6.

MINAS GERAIS. Raul Soares de Moura presidente do Estado de Minas Geraes. **Mensagem ao Congresso Mineiro**, lida na abertura de sua segunda sessão ordinária da nona legislatura no anno de 1924. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1924.

NUNES, Clarice. História da educação: espaço do desejo. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 9, n. 47, p. 37-45, 1990.

REVISTA DO ENSINO, Belo Horizonte, v. 3, n. 23, out. 1927. Diretoria de Instrução Pública.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. 20. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

SECRETARIA DA AGRICULTURA. **Carta physica e politica do estado de Minas Gerais**. São Paulo: Companhia Litográfica Ipiranga, 1930. 132,0 X 193,0 cm. Escala 1:1.000.000.

SILVEIRA, Victor. **Minas Geraes em 1925**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926. 1492 p. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brrbusca/index.php?query=minas+geraes+1925&mid=62&action=showall&andor=AND&start=0>>. Acesso em: 06, jul. 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade**: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

WIRTH, John D. **O fiel da balança**: Minas Gerais na federação brasileira 1889-1937. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

PERFIL ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O CAPITAL CULTURAL A SERVIÇO DA SELETIVIDADE ESCOLAR⁷¹

Igor Ghelman Sordi Zibenberg

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de pesquisa na qual busquei compreender a permanência e o êxito escolar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio (EMI) no Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)⁷². Neste artigo apresentarei o perfil dos estudantes do último ano dos cursos de EMI do Campus Restinga para estabelecer uma relação com o desempenho estudantil e, por decorrência, demonstrar a permanência da seletividade escolar em um contexto emblemático de política pública pela qual se pretende efetivar equidade e justiça social.

O foco argumentativo mobiliza os pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu, em especial no que se refere à conversão de vantagens sociais em vantagens escolares (BOURDIEU, 2012a) e na explicitação da relação entre o capital cultural familiar institucionalizado (BOURDIEU, 2012c) e a permanência e o êxito escolar.

O mote que impulsiona a análise comunga com pesquisas anteriores de grande relevância que demonstraram a interveniência do contexto social no desempenho escolar. Conforme Nogueira e Nogueira (2002, p. 16), pesquisas quantitativas do final dos anos 50 patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês mostraram de forma clara, em resumo, o peso da origem social sobre os destinos escolares. Os mesmos autores destacam também que:

A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual elas agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capital (econômico,

⁷¹ A escrita do presente texto contou com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

⁷² Para mais detalhes acerca dos resultados de pesquisa ver Zibenberg (2016).

social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 22).

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA

É possível visualizar importantes avanços no que diz respeito à ampliação do direito ao acesso à educação básica brasileira concretizados por intermédio da legislação educacional da contemporaneidade. O texto inicial da Constituição Federal de 1988 apontava que somente o Ensino Fundamental era obrigatório. Entretanto, com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009, o inciso primeiro do artigo 208 da Constituição Federal ampliou a educação básica obrigatória e gratuita para os agentes sociais entre quatro e dezessete anos de idade. A emenda indicou que o disposto no inciso mencionado deveria ser implementado progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE). No mesmo sentido, a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de maneira que a garantia da educação básica obrigatória fosse ampliada nos mesmos termos da Constituição Federal. O PNE vigente, publicado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tinha como meta de número 3 universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e aumentar até o final de sua vigência a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento. Nesse sentido, conforme sintetizam Cury e Ferreira (2010, p. 134), “com a emenda 59 o Ensino Médio passa a ser obrigatório se o estudante tiver até dezessete anos de idade”. De maneira pragmática, o ensino obrigatório deixa de ser o Ensino Fundamental para passar a abarcar uma faixa de idade estudantil, de modo que foi ampliado ao cidadão o lapso temporal do direito constitucional à educação.

Outro fato relevante na ampliação da educação pública brasileira diz respeito à expansão da educação profissional que tem como marco a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os IFs foram estruturados a partir das instalações dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às

Universidades Federais (BRASIL, 2010). Ou seja, a criação desse novo formato institucional se deu a partir de instituições existentes que foram transformadas⁷³ em IFs.

Além da estruturação dos IFs a partir de escolas federais pré-existent, a educação profissional passou por um processo de expansão iniciado em 2005 que objetivou “implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados desprovidos dessas instituições, e preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos” (BRASIL, 2010, p. 15). Importa mencionar também que o processo de transformação da educação profissional brasileira é desvelado nos objetivos dos IFs, elencados em sua lei de criação, dos quais saliento a intersecção que engloba a educação básica: os IFs devem ofertar no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente articulando a formação profissionalizante com a formação propedêutica dos estudantes através de curso de EMI. Levando em consideração que a proposta em voga dos IFs contempla uma concepção de justiça social e equidade (BRASIL, 2010), a análise das relações entre esta nova perspectiva da educação profissional e o público estudantil que vem sendo alvo destas diretrizes previstas é necessária.

O Campus Restinga está localizado no bairro de mesmo nome, situado na zona sul de Porto Alegre/RS. Ele faz parte do IFRS⁷⁴, instituição que atualmente conta com doze Campus instalados e outros cinco em processo de implantação. Ainda para contextualizar a regulamentação interna do IFRS, destaco um trecho do Projeto Político Institucional que demonstra como a instituição está alinhada com o viés progressista originariamente estabelecido pela política pública:

O norte de uma Instituição de Ensino são suas políticas de ensino. São alguns exemplos de políticas de ensino do IFRS: seu compromisso com a educação profissional; a verticalização do ensino; a construção e reconstrução permanente de seus currículos; **as práticas avaliativas, a busca por paradigmas democráticos para inclusão, acesso e permanência na instituição.** (IFRS, 2011, p. 23, grifos meus).

⁷³Atualmente a rede conta com 38 IFs presentes em todos os estados do Brasil. Apesar de fazerem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não aderiram aos Institutos Federais dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica, conforme informações disponíveis em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/>>, acesso em 05 dez. 2017.

⁷⁴ As informações foram extraídas da página do IFRS disponível em <<http://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

A implantação⁷⁵ do Campus Restinga deu-se em decorrência da contemplação pela chamada Pública 01/2007 SETEC-MEC, que inaugurou o Plano de Expansão da Rede Federal Fase II. A participação dos moradores foi imprescindível para a criação do campus, sendo que sua articulação ocorreu através da criação da Comissão Pró-implantação em 08 de maio de 2006, a qual foi composta por movimentos sociais de militantes da educação, da economia solidária e de organizações não governamentais.

Durante o período da realização da pesquisa, o Campus Restinga ofertava dois cursos de EMI: Curso Técnico em Eletrônica e Curso Técnico em Informática para Internet. Ambos os cursos têm suas matrizes curriculares organizadas em regime seriado anual. O ingresso é realizado anualmente e são ofertadas 32 vagas para cada curso, os quais têm duração de quatro anos mais o período de realização de estágio de 360 horas.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES

Quando foi realizada a pesquisa em outubro de 2015, haviam estudantes que ingressaram no ano de 2011 (primeiras turmas de ingresso nos cursos de EMI do Campus Restinga) e 2012. Em ambos os primeiros anos dos cursos de EMI, tanto em 2011 como em 2012, matricularam-se efetivamente 32 anos. Na ocasião da coleta dos dados, estavam matriculados no 4º ano 11 estudantes no curso de Eletrônica e 21 no curso de Informática para Internet. As duas turmas foram reunidas em uma única turma de 4º ano em função do número reduzido de estudantes, totalizando um grupo de 32 estudantes. Apenas as disciplinas específicas de cada curso eram realizadas separadamente, o que correspondia a uma carga horária semanal de seis períodos de um total de vinte e cinco.

O primeiro processo seletivo de ingresso dos cursos de Ensino Médio integrado (EMI) que ocorreu em 2011 consistiu em uma prova classificatória. Ao final do ano de 2014, ano previsto para integralização curricular das primeiras turmas, dos 32 estudantes matriculados no curso de Eletrônica em 2011, apenas 05 concluíram o curso, enquanto que no curso de Informática para Internet, dos 32 estudantes matriculados, apenas 07 concluíram no prazo previsto.

No curso de Eletrônica, dos 11 estudantes matriculados em 2015 no 4º ano, 10 ingressaram em 2012 e 01 ingressou em 2011 (houve reprovação em um ano da trajetória

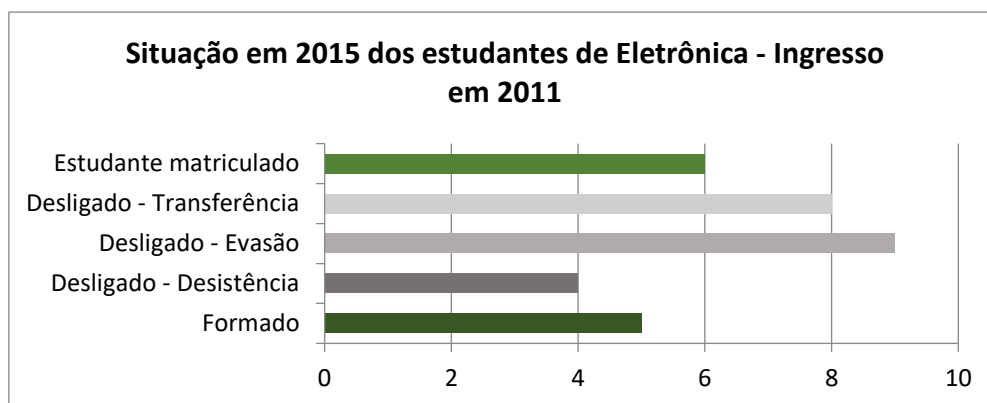
⁷⁵Maiores informações podem ser obtidas no sítio do Campus Restinga. Disponível em: <<http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=41>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

do estudante). Já no curso de Informática para Internet, dos 21 matriculados no 4º ano, 15 ingressaram em 2012 e 06 ingressaram em 2011 (trajetórias com reprovação).

A partir dos registros escolares do campus, foi feito um levantamento da situação dos estudantes que ingressaram em 2011 e 2012. Cada estudante recebeu a seguinte classificação: “formado”, para aqueles que integralizaram completamente o curso; “desligado-desistência”, para aqueles estudantes maiores de idade que formalizaram sua desistência da vaga; “desligado-evasão⁷⁶”, para aqueles que não realizaram a matrícula por dois períodos letivos consecutivos; “desligado-transferência”, para aqueles que formalizaram sua transferência para outra escola; e, finalmente, “estudante matriculado” para aqueles com vínculo regular com a instituição.

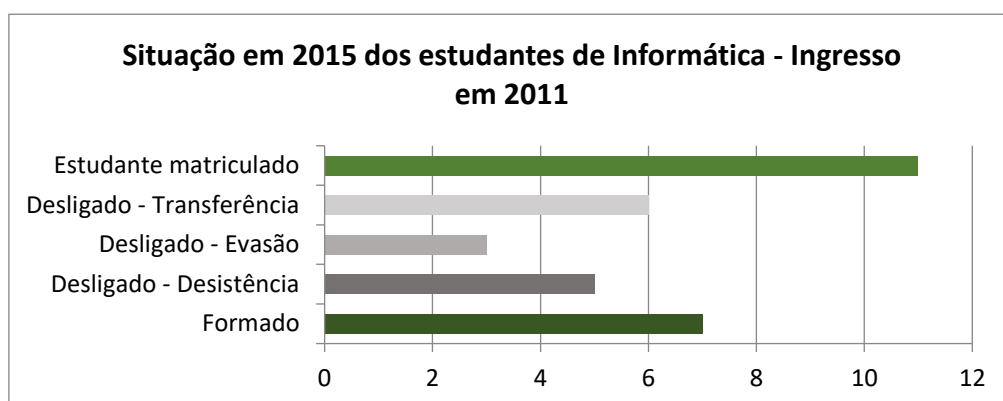
Segue abaixo a situação dos estudantes que ingressaram em 2011 e 2012 de ambos os cursos:

Gráfico 1 – Situação em 2015 dos estudantes de Eletrônica - Ingresso em 2011

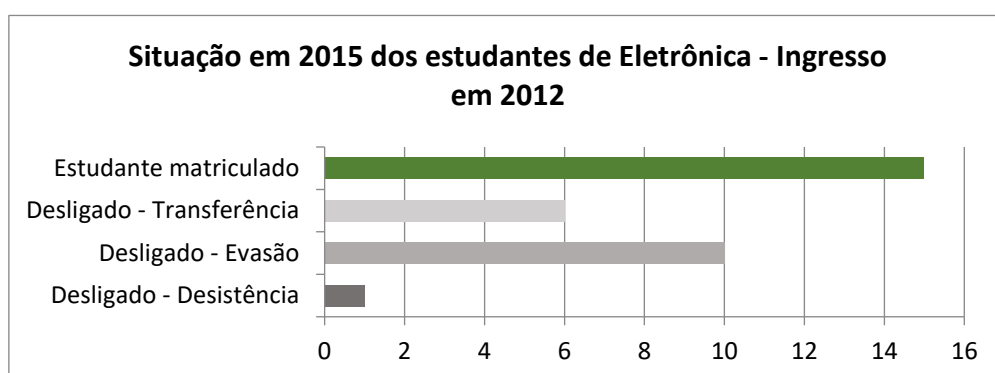


Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação dos registros escolares.

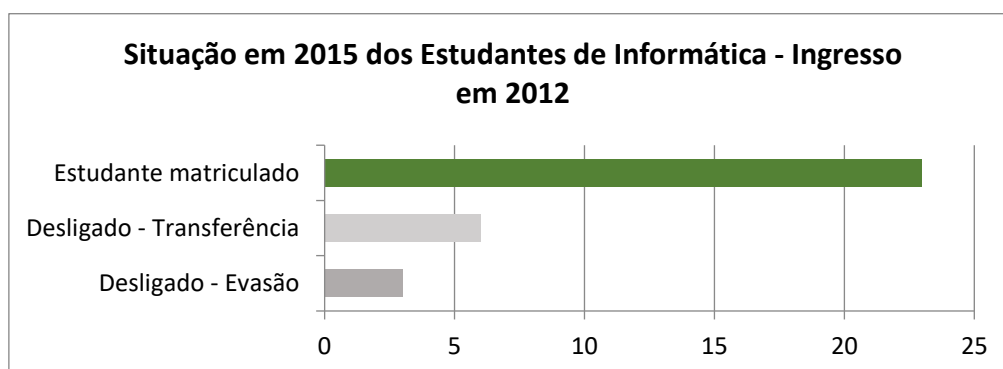
⁷⁶ Conforme o Art. 120 da Organização Didática do IFRS, o estudante é considerado evadido quando não tiver renovado a matrícula por dois períodos letivos consecutivos. Disponível em: <<http://ifrs.edu.br/ensino/documentos/organizacao-didatica/>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

Gráfico 2 – Situação dos estudantes de Informática - Ingresso em 2011

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação dos registros escolares.

Gráfico 3 – Situação dos estudantes de Eletrônica - Ingresso em 2012

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação dos registros escolares.

Gráfico 4 – Situação dos estudantes de Eletrônica - Ingresso em 2012

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da informação dos registros escolares.

Tomando como critério os diferentes tipos de desligamento, é possível perceber elevadas taxas de desligamento do campus evidenciadas especialmente em ambas as turmas que ingressaram em 2011 e na turma de Eletrônica que ingressou em 2012. Analisando as turmas que ingressaram em 2011, o percentual de desligamento é de 66% na turma de Eletrônica, enquanto que representa 44% na de Informática. O percentual de desligamento da turma de Eletrônica com ingresso em 2012 é de 53%. A tendência de desligamento parece alterar-se significativamente na turma de Informática que ingressou em 2012, a qual possui um percentual de saída correspondente a 28%. Cabe salientar que os dados de desligamento aqui demonstrados se referem a cursos de educação básica, os quais têm como pressuposto o direito ao acesso e permanência na escola. Parece que as exigências postuladas pelo campus têm tido um alto custo em termos de quantitativo de estudantes que acabam desistindo da formação. Isso permite aventar que a conformação estudantil requerida pela instituição não tem sido adequada às necessidades de boa parte dos estudantes.

Do total de 32 estudantes matriculados no 4º ano (11 estudantes no curso de Eletrônica e 21 no curso de Informática para Internet), 20 aceitaram participar da primeira etapa da pesquisa, sendo 08 da Eletrônica e 12 da Informática para Internet. Essa primeira etapa consistia em preencher um questionário eletrônico a fim de que as informações pudessem subsidiar a posterior realização de entrevistas semiestruturadas com os mesmos. Com relação à distribuição dos estudantes por sexo, participaram em mesma quantidade: 10 homens e 10 mulheres. A maior parte dos estudantes tinha 18 anos de idade quando realizou o preenchimento do questionário como é possível observar no Gráfico 5. Essa seria a idade esperada para os estudantes no quarto ano, considerando que o EMI do campus possui 04 anos de duração, e que o estudante da educação básica teria entrado com 7 anos na primeira série do Ensino Fundamental (com duração de oito anos).

Gráfico 5 – Idade dos estudantes participantes da pesquisa.

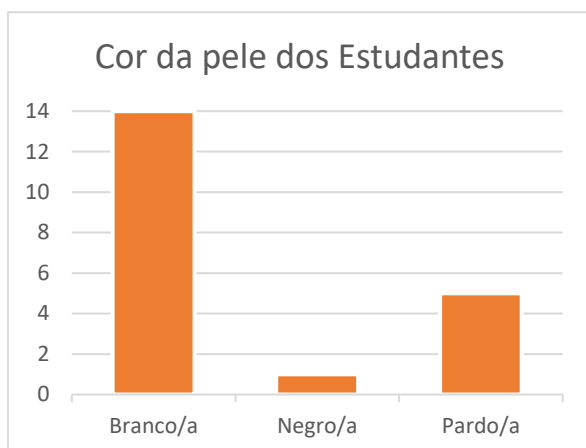
Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar no Gráfico 6, há uma maior presença da população branca entre os participantes da pesquisa. Do total de 20 estudantes, somente um se considera negro e somente outros 5 se consideram pardos. Segundo os dados⁷⁷ da prefeitura de Porto Alegre/RS, o bairro Restinga, no ano de 2010, tinha 38,5% de seu contingente populacional identificado como negro (para o cálculo desse percentual são consideradas as pessoas autodeclaradas negras e pardas). Assim o percentual de adolescentes e jovens participantes dessa pesquisa não corresponde à composição da população da Restinga⁷⁸ demonstrando que implantação do Campus Restinga carece ainda de avanços como política pública voltada para segmentos sociais que historicamente foram colocados à margem da atuação do Estado.

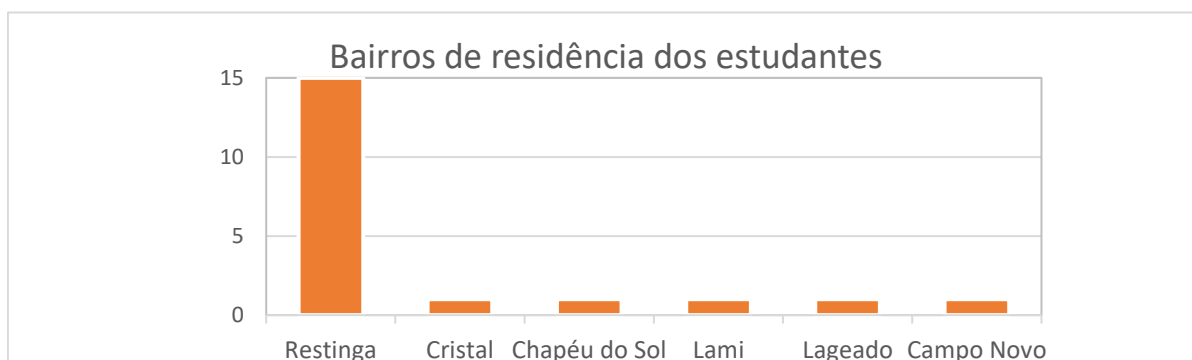
Para Bonilha (2012), a exclusão social do estudante negro não é exclusividade de alguma região brasileira, mas atinge todo o país. A autora afirma que esta exclusão social no Brasil é fruto da discriminação racial que ocorre em todos os níveis de ensino, mas que se acentua nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo a autora, embora acredite-se que a desigualdade socioeconômica seria a justificativa para as disparidades entre brancos e negros, vários estudos mostram que em igualdade de condições socioeconômicas, permanece o diferencial racial nas oportunidades educacionais.

⁷⁷ Dados publicados na Revista do Observatório da Cidade de Porto Alegre elaborada pela Secretaria Municipal de Governança Local da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Disponível em: <http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/revista_observando_negro_revista_digital.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

⁷⁸ Vinte por cento dos estudantes participantes da pesquisa moram fora da Restinga, conforme é possível visualizar no Gráfico 7.

Gráfico 6 – Cor da pele dos estudantes participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 7 – Bairros de residência dos estudantes

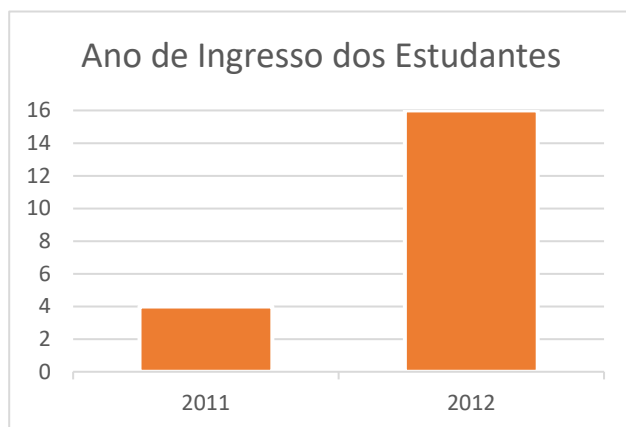
Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 20 participantes da pesquisa, 80% ingressaram em 2012, o que indica que os mesmos não enfrentaram uma situação de reprovação no EMI conforme demonstrado no Gráfico 8. A grande maioria dos estudantes que permaneceu com êxito na instituição atendeu às exigências em termos de desempenho desde seu primeiro ano de curso, o que pode indicar que esse grupo de alunos já dispunha de um capital cultural prévio que favoreceu sua permanência com êxito ou ainda que os mesmos apresentaram disposições e condições que permitiriam que se conformassem ao perfil esperado pela instituição. A seletividade escolar presente no Campus Restinga já ocorre previamente durante o ingresso através da realização de uma prova. A mesma seletividade segue durante o percurso escolar em que os estudantes estão matriculados nos cursos de EMI. Os que

permanecem dão indícios de que suas disposições enquanto atores sociais os conduzirão a uma trajetória de sucesso no que diz respeito à educação formal.

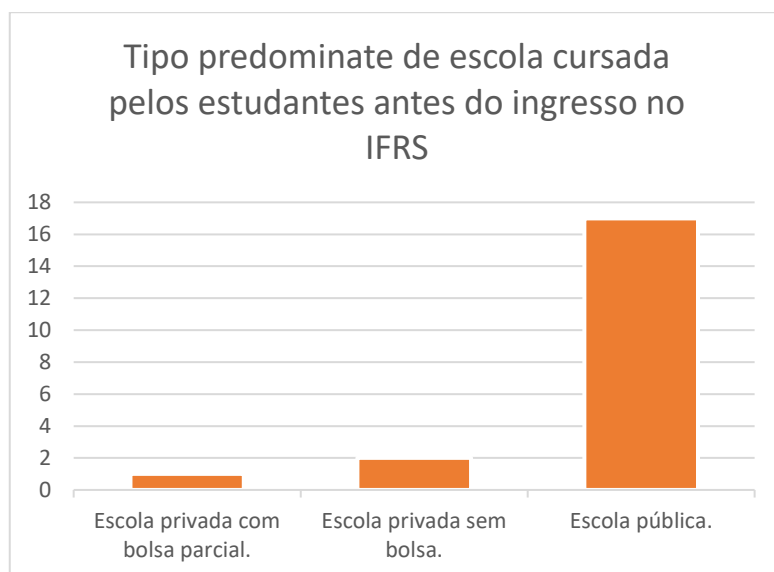
Cabe problematizar que o processo de acesso ao campus já se dá de forma duplamente seletiva. Em primeiro lugar porque o ingresso ocorre mediante a realização de uma prova classificatória e eliminatória pela qual ingressam os candidatos que conseguem o melhor desempenho. Embora haja o sistema de reserva de vagas, são chamados os candidatos melhor classificados dentro de cada cota específica, assim a tônica da meritocracia perpassa o ingresso de todos os candidatos. Em segundo lugar porque a relação usual entre as famílias de periferia e o Estado, no que diz respeito ao acesso à educação pública, não ocorre no mesmo formato encontrado no Campus Restinga. O processo de ingresso em uma escola pública da rede municipal ou estadual não se dá, na grande maioria dos casos, via realização de prova classificatória e eliminatória. Nesse sentido, a barreira social existente na apropriação deste novo formato de ingresso já acaba selecionando uma parte das pessoas que teriam interesse em estudar no campus. Esse traquejo na relação com o Estado não é imanente às famílias, exigindo em maior ou menor grau um processo educativo pelo qual nem todas passam.

Gráfico 8 – Ano de ingresso dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

A maior parte dos estudantes é oriunda de escola pública conforme pode ser observado no Gráfico 9. Somente três estudantes são oriundos de escolas privadas, sendo que um contou com bolsa parcial para o custeio.

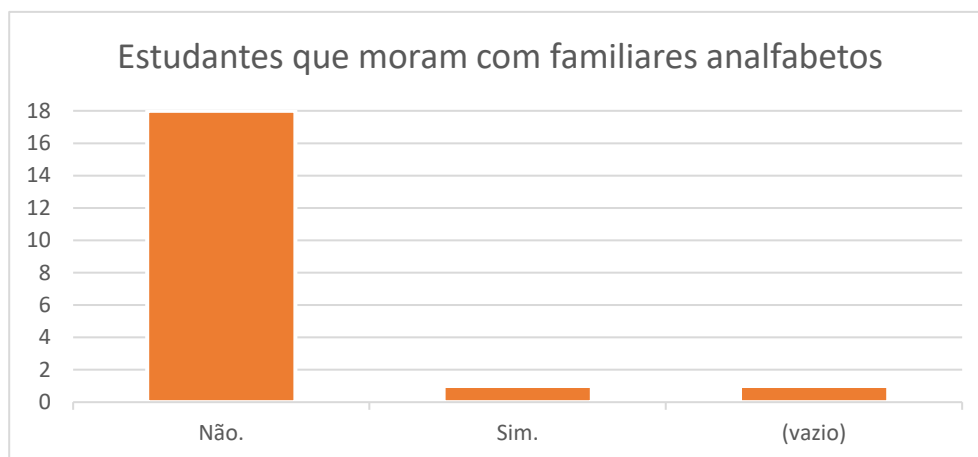
Gráfico 9 – Escolas de origem dos estudantes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Somente um estudante mencionou que em sua residência há um familiar analfabeto, conforme pode ser observado no Gráfico 10. Outro estudante deixou a resposta em branco. Assim, 90% dos estudantes mencionaram que não há familiares analfabetos residindo com os mesmos. Esse dado pode indicar que as relações de interdependência estabelecidas no contexto familiar dos estudantes são permeadas pelo domínio da leitura. Contar com familiares que possuem o domínio da leitura pode se configurar como um aspecto rentável do ponto de vista escolar. Nesse contexto familiar, os estudantes convivem com pessoas que, através da leitura, podem desenvolver disposições sociais que viabilizam o acesso a bens culturais valorizados pela cultura escolar, como livros, jornais e revistas. Para Pupo (2011), a cultura originária de regiões com altos índices de analfabetismo é desvalorizada especialmente porque, à luz de Bourdieu, o acesso e o consumo de bens culturais guardam uma relação proporcional com o nível de escolarização dos agentes sociais. Ao analisar o contexto francês, Bourdieu afirma que “[...] as categorias utilizadas no tocante ao nível de instrução permitem uma comparação mais direta sendo que todas evidenciam a existência de uma relação extremamente sólida entre as diversas práticas [culturais] ‘legítimas’ e o nível de instrução” (BOURDIEU, 2007, p. 299). O acesso aos bens culturais “legítimos” e notadamente reconhecidos pela escola passa, em grande parte, pela mediação da leitura. Nessa esteira, é possível inferir que o domínio da leitura viabiliza uma série de disposições sociais presentes no contexto da grande maioria dos estudantes que permaneceram, as quais podem

guardar uma relação estreita com a “cultura legítima” da escola e as exigências escolares dela decorrentes.

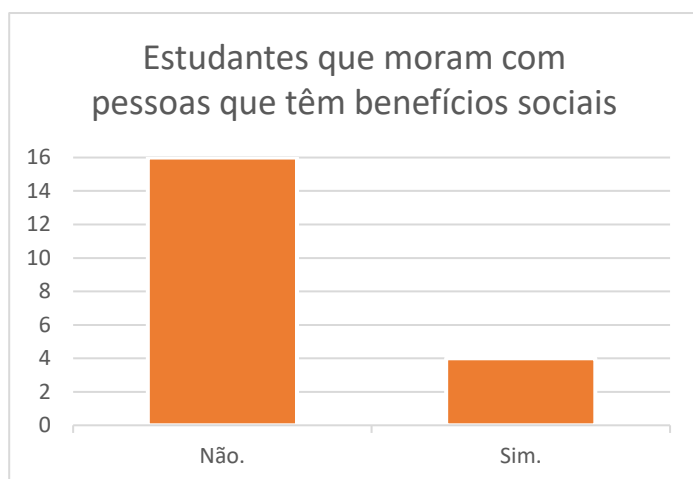
Gráfico 10 – Situação de analfabetismo dos familiares dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

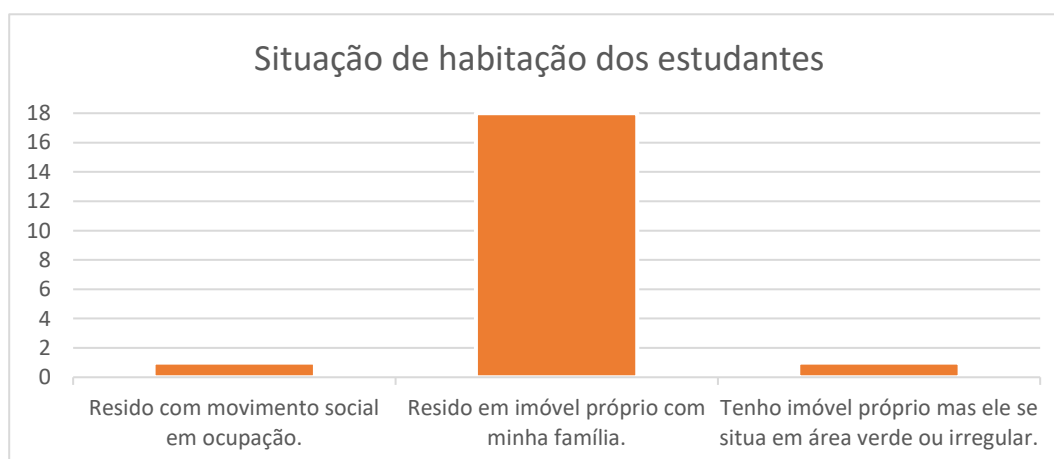
Somente 20% dos estudantes afirmam residir com familiares que possuem algum tipo de benefício social do governo (por exemplo Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada etc.) ou estão inscritos no CadÚnico, como é possível observar no Gráfico 11. Esse dado demonstra que o cenário socioeconômico da maior parte dos estudantes é favorável a sua permanência na instituição, uma vez que a família pode provavelmente auxiliá-los no custeio de transporte, alimentação, vestuário e demais insumos necessários à frequência escolar. Cabe destacar também que 90% dos estudantes moram em imóvel próprio com a família conforme pode ser observado no Gráfico 12.

Gráfico 11 – Benefícios sociais dos familiares dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 12 – Situação de habitação dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme pode ser visto no Gráfico 13, apenas dois estudantes manifestaram que ingressaram no campus com alguma solicitação de reserva de vaga: um por ser oriundo de escola pública, por ter renda⁷⁹ familiar inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* e ser autodeclarado preto, pardo ou indígena e outro por ser egresso de escola pública. Dois estudantes não se lembravam se haviam feito a solicitação e os demais, que representam 80% dos estudantes que participaram da pesquisa, ingressaram no campus sem solicitar reserva de vaga. Assim, a maioria dos estudantes

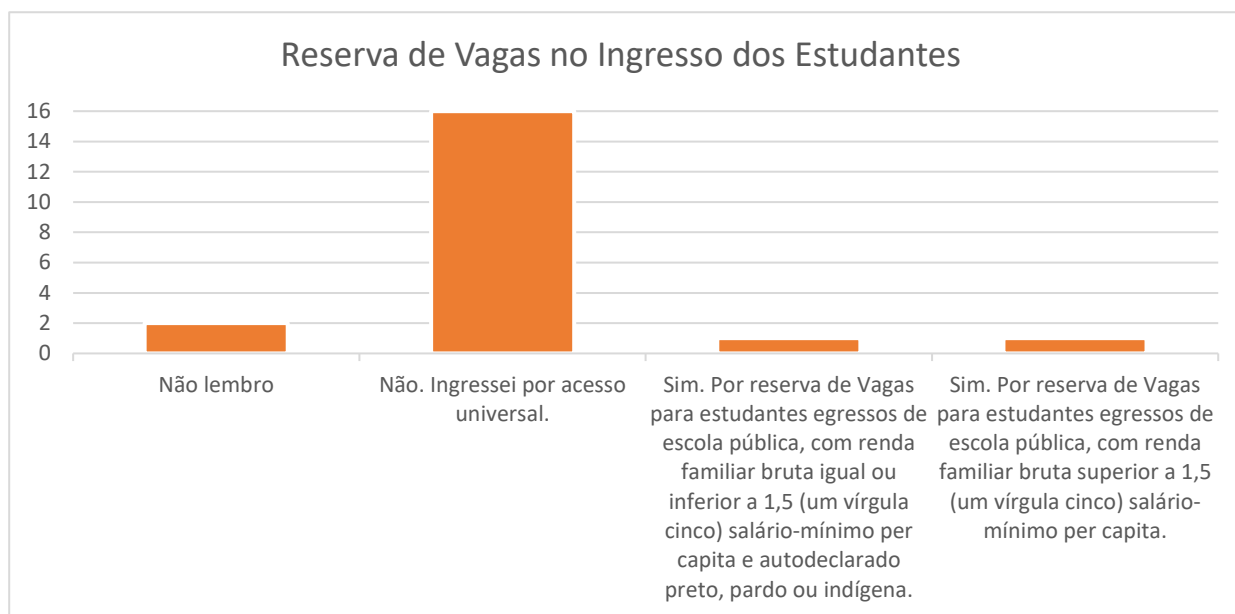
⁷⁹ A previsão desta modalidade de reserva de vaga não foi encontrada nos processos seletivo de 2011 e 2012, nesse sentido, provavelmente o estudante adicionou equivocadamente o critério da renda, o qual não estava previsto no período analisado. Para mais informações ver Zibenberg (2016).

que permaneceu na instituição não é cotista, o que pode indicar que embora haja uma política pública nacional⁸⁰ voltada à justiça social mediante o acesso de parcelas sociais específicas da nossa sociedade, parece que as exigências institucionais têm se apresentado como barreiras significativas para a permanência e o êxito destes estudantes.

Considerando que nos processos seletivos dos anos de 2011 e 2012 a metade das vagas foi destinada para o ingresso via reserva de vagas, o percentual de estudantes cotistas que permaneceu com êxito é bastante pequeno (apenas 10% dos estudantes que responderam ao questionário eletrônico) se comparado com aqueles que permaneceram com êxito e ingressaram por acesso universal (80% dos estudantes que responderam ao questionário eletrônico). Ambos os estudantes que não lembram se solicitaram reserva de vagas, ingressaram no campus em 2012, são brancos e egressos de escola pública. Assim, eles podem ter solicitado a reserva de vaga por serem egressos de escola pública, o que aumentaria o percentual de cotistas para 20% dos que permaneceram com êxito, sendo ainda muito baixo o percentual se considerarmos a previsão inicial de 50% de estudantes ingressante a partir do sistema de reserva de vagas.

Para Bourdieu (2007, p. 238), “não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas”. Independentemente da solicitação de reserva de vaga, 85% dos estudantes que permaneceram com êxito cursou o Ensino Fundamental em escola pública (ver Gráfico 9). Contudo o percentual de estudantes negros (ver Gráfico 6) poderia ser maior, especialmente se os estudantes que ingressaram através da reserva de vaga étnico-racial não sofressem esse processo de exclusão social.

⁸⁰Atualmente a Lei N° 12.711/2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Entretanto o ingresso de estudantes no EMI do Campus Restinga em 2011 e 2012 já contava com o sistema de cotas. Para maiores informações ver Zibenberg (2016).

Gráfico 13 – Reserva de vagas no ingresso dos estudantes

Fonte: Elaborado pelo autor.

SELETIVIDADE ESCOLAR E CAPITAL CULTURAL

Bourdieu (2012a, p. 52) aponta “que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares”. Por conseguinte, o intuito no contexto aqui analisado é demonstrar a relação entre a posse do capital cultural e a seletividade escolar operada no seio de uma instituição que se propõe a efetivar *lato sensu* justiça social. Bourdieu (2013, p. 37) explicita a relação entre o sistema escolar e o capital cultural, a qual também foi nitidamente evidenciada no contexto do EMI do Campus Restinga:

[...] ele [o sistema escolar] mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. (BOURDIEU, 2013, p. 37).

Do total dos 20 estudantes que participaram da primeira fase da pesquisa preenchendo o formulário, 09 aceitaram serem entrevistados. Dos que concederam entrevista, 07 manifestaram a importância da família em seu processo de permanência. As entrevistas indicam que para além de uma questão de sobrevivência durante o período de estudos - através do custeio de transporte, alimentação e demais despesas as quais têm

um caráter de imprescindibilidade - a referência social da família tem uma grande relevância.

A questão central que aqui é mobilizada diz respeito às relações do patrimônio social do estudante e de sua família com seu respectivo desempenho escolar. As disposições sociais transmitidas pelos integrantes de uma família e o decorrente processo de reprodução do capital cultural familiar ocupam destaque na relação do estudante com a educação formal. Para Bourdieu (2013, p. 35-36),

[...] as famílias são corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus*, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das *estratégias de reprodução*, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas. Elas investem tanto mais na educação escolar (no tempo de transmissão, no apoio de qualquer tipo e, em certos casos, com dinheiro, [...]) quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação ao seu capital econômico, e, também, quanto menos eficazes foram as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta de capital econômico).

Destaco que, no Campus Restinga, entre as estratégias familiares referentes à educação formal, o capital cultural e o capital social são as heranças de maior proeminência disponíveis para transmissão no que se refere à permanência e ao êxito dos estudantes. Os dados coletados mostram que o capital econômico familiar dos estudantes não é elevado: apenas 04 alunos têm uma renda familiar *per capita* acima de um salário mínimo e meio. Este valor é considerado, por exemplo, como um dos critérios para ingresso no curso através de solicitação de reserva de vaga por motivo de renda e também é utilizado com um critério para o recebimento do auxílio estudantil oferecido pelo Campus Restinga. Assim, a grande maioria dos estudantes que permaneceu até o quarto ano não possui condição financeira abastada. Entretanto, o capital cultural familiar parece ter influenciado significativamente o desempenho dos estudantes. Conforme Bourdieu (2013, p. 177), “apesar de todas as forças de fissão que se exercem sobre ela, a família permanece um dos lugares de acumulação, de conservação e de reprodução de diferentes tipos de capital”. A socialização primária, ocorrida essencialmente no seio familiar, e o capital social a ela atrelada parecem ser muitos rentáveis do ponto de vista escolar. Segundo Bourdieu (2012b, p. 67):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Neste sentido, o seio familiar do estudante pode apresentar-se como favorável se dotado de elementos rentáveis - do ponto de vista escolar - e disponíveis para mobilização do mesmo. Do contrário, a ausência de tais elementos pode se mostrar não só como uma barreira do ponto de vista de ausência de disposições rentáveis, mas como uma plataforma de desembarque que o lembrará constantemente das incongruências entre o ambiente escolar e a origem escolar de sua família.

A acumulação do capital social está vinculada ao processo de relações interpessoais vividas pelos agentes sociais:

O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 2012b, p. 67).

Ou seja, o patrimônio social do estudante depende dos investimentos econômicos e culturais dos agentes sociais com os quais ele mantém uma relação. Embora esse processo de transmissão esteja sujeito a uma rede de socialização extremamente complexa, cabe destacar que Bourdieu explicita a relevância dessas trocas sociais nas configurações dos agentes sociais, especialmente através da formação do *habitus* pelo convívio e compartilhamento de paradigmas, impressões, escolhas, gostos e valores.

Embora haja a interveniência do capital econômico do estudante em seu desempenho escolar, uma das grandes contribuições de Bourdieu para a Sociologia da Educação está na proposição de encarar não somente o patrimônio econômico familiar e sua relação com o desempenho escolar, mas também a presença e a interveniência do capital cultural nos processos de aprendizagem dos estudantes. Para ele, os filhos são capazes de herdar um capital cultural que pode ser extremamente rentável do ponto de vista escolar.

Segundo o autor,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2012a, p. 41-42).

Com sua teoria, Bourdieu se opõe a perspectivas teóricas antecedentes as quais depositavam sobre o estudante e sua respectiva “prontidão mental” para aprender toda a responsabilidade por seu desempenho escolar.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar com efeito das “aptidões” naturais quanto à teoria do “capital humano”. (BOURDIEU, 2012c, p. 73).

Assim, Bourdieu avança na compreensão de que o desempenho escolar dos estudantes não é o resultado isolado de sua capacidade individual em responder às demandas de ensino encontradas na escola. Ele também se opõe a uma perspectiva de culpabilização do estudante, segundo a qual, através de uma suposta racionalidade, o mesmo poderia ascender socialmente agregando um maior valor a sua força de trabalho mediante a qualificação através da educação.

Para ele, o capital cultural pode se apresentar em três formas:

[...] *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc..; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2012c, p. 74).

Capital cultural incorporado diz respeito ao corpo e está vinculado a um trabalho de inculcação e assimilação que custa tempo e se dá pessoalmente entre investidor e investido de maneira usualmente dissimulada, inconsciente e invisível, não sendo possível a transmissão automática (BOURDIEU, 2012c). Capital cultural objetivado diz respeito à posse de objetos (escritos, pinturas, monumentos, etc.), entretanto para que os detentores desses bens culturais convertam os mesmos em capital cultural incorporado, é necessária uma apropriação simbólica, como por exemplo possuir uma máquina mas possuir também a apropriação que permita seu manuseio específico, na medida em que seja possível obter benefícios do capital objetivado a partir da apropriação específica mediante a presença do capital incorporado (BOURDIEU, 2012c). Com relação ao capital cultural institucionalizado, a presença de um certificado escolar demonstraria uma competência cultural juridicamente garantida, sendo possível estabelecer uma conversão entre capital cultural e capital econômico (BOURDIEU, 2012c). Cabe destacar a importância da relação entre o capital objetivado e o capital incorporado. Ou seja, de nada adianta possuir artefatos culturais se não há a apropriação específica da utilidade do mesmo. Como a maior parte dos estudantes entrevistados mencionou a importância da família em seu processo de permanência no curso, assumo que o capital cultural institucionalizado pelos títulos escolares dos familiares não se constitui como “letra morta”, mas, ao contrário, apresenta uma relação de transmissão e incorporação no contexto familiar.

A Tabela 1 mostra a situação de educação formal dos familiares que residem com os estudantes. Os dados apontam que apenas os estudantes “L”, “O”, “R” e “T” não possuem familiares com no mínimo o Ensino Médio completo. Dentre esses quatro, os estudantes “O” e “R” possuem, respectivamente, irmão e irmã que estão cursando atualmente o Ensino Médio, embora seus responsáveis não tenham tido acesso a essa etapa de ensino. Já os estudantes “L” e “T” têm pelo menos um responsável com o Ensino Fundamental completo. Todos os demais dezesseis estudantes possuem algum familiar com no mínimo o Ensino Médio completo.

Há um caso de estudante que tem um familiar com curso de Mestrado concluído: a mãe do estudante “G” concluiu o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Há dois casos de estudantes com familiares com nível de pós-graduação *lato sensu*: a mãe do estudante “D” possui pós-graduação em Psicopedagogia e o irmão do estudante “J” está cursando atualmente uma pós-graduação. Há quatro casos de estudantes que possuem

familiares com Ensino Superior concluído: a mãe do estudante “B”; a mãe do estudante “F” a qual cursou Engenharia Mecânica; o pai do estudante “G” que possui graduação em Ciências Sociais; e, finalmente, a mãe do estudante “M” que possui graduação em Administração. Há 05 casos de familiares com Ensino Superior incompleto ou em andamento: o irmão do estudante “I”; o irmão do estudante “M” que está cursando Arquitetura; a irmã da estudante “N” a qual está cursando Engenharia Civil; o pai e a mãe do estudante “S”.

Tabela 1 – Escolaridade dos familiares que residem com os estudantes

Estudante	Escolaridade dos familiares
A	Avó: curso Técnico em Enfermagem.
B	Pai: Ensino Médio completo; mãe: Ensino Superior completo
C	Pai: Ensino Fundamental incompleto; mãe: Ensino Médio completo.
D	Mãe: pós-graduação em Psicopedagogia; padrasto: Ensino Médio completo; irmão (13 anos): cursando o Ensino Fundamental; irmã (12 anos), cursando o Ensino Fundamental.
E	Mãe: Ensino Médio completo.
F	Mãe: Engenharia Mecânica; pai: não informado.
G	Mãe: Mestrado em Educação; pai: Graduação em Ciências Sociais.
H	Mãe: Ensino Médio completo; pai: Ensino Médio completo.
I	Irmão (20 anos): Ensino Superior incompleto; mãe: Ensino Médio incompleto; pai: Ensino Médio incompleto.
J	Irmão (27 anos): cursando pós-graduação; mãe: curso Técnico em Enfermagem.
K	Mãe: Ensino Médio completo; mãe: Ensino Médio completo; Irmão (16 anos): cursando o Ensino Médio.
L	Pai: Ensino Fundamental completo; mãe: Ensino Fundamental incompleto.
M	Mãe: graduação em Administração; irmão (20 anos): estudante de Arquitetura.
N	Mãe: Ensino Médio completo; irmã (22 anos): cursando Engenharia Civil; Pai, Ensino Fundamental incompleto.
O	Pai: Ensino Fundamental incompleto; mãe: Ensino Fundamental completo; irmão (16 anos) cursando o Ensino Médio.
P	Irmão (9 anos): cursando o Ensino Fundamental; mãe: Ensino Médio completo; pai: Ensino Médio incompleto.
Q	Mãe: Ensino Médio completo; avó: Ensino Fundamental incompleto; tio: Ensino Fundamental incompleto.

R	Mãe: Ensino Fundamental incompleto; pai: Ensino Fundamental completo; irmã (7 anos) cursando o Ensino Fundamental; irmã (16 anos): cursando Ensino Médio.
S	Pai: Ensino Superior incompleto; mãe: Ensino Superior incompleto; irmão (11 anos) cursando o Ensino Fundamental.
T	Mãe: Ensino Fundamental completo; pai: Ensino Fundamental incompleto.

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível inferir que o nível educacional dos familiares faz diferença na permanência dos estudantes⁸¹. A Tabela 1 elucida que o contexto familiar dos estudantes que permaneceram na instituição até o último ano do curso se apresenta como bastante favorável. Os estudantes possuem referências dentro de seu núcleo familiar que colocam a passagem pelo Ensino Médio como uma etapa viável e obrigatória ao mesmo tempo. Para Bourdieu e Passeron (2012), a origem social indica o destino escolar, tanto no que se refere ao encadeamento das escolhas profissionais quanto as oportunidades de êxito ou de eliminação. Além do suporte financeiro, a família lembra (consciente ou inconscientemente) aos estudantes que EMI é próprio para eles e que os estudantes não deverão medir esforços para concluí-lo. Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que para Bourdieu, o capital cultural constitui o fator de herança familiar que mais poderia impactar na definição do destino escolar. As disposições sociais existentes dentro do núcleo familiar podem auxiliar na formação de uma percepção do estudante que o sustente na conclusão do curso, mesmo a despeito de não querer prosseguir na área profissional, especialmente por encontrar em sua família um funcionamento incorporado de sucesso escolar.

Em suma, o capital social e o capital cultural que o estudante do Campus Restinga traz de seu contexto familiar são traduzidos em comportamentos e tomadas de decisões diárias que guardam uma relação estreita com a permanência e com o êxito. A constituição de disposições sociais rentáveis do ponto de vista escolar está vinculada ao processo de socialização experimentado sistematicamente no contexto familiar.

⁸¹ É preciso reconhecer, no entanto, que para uma apreciação conclusiva a esse respeito seria preciso empreender uma sociologia em escala individual conforme propõe Bernard Lahire, a fim de que seja possível falar de patrimônio de disposições sociais (LAHIRE, 2015, 2017), o que extrapola os limites propostos no artigo aqui apresentado mas se configura em fértil perspectiva para próximas investigações em curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja avanços explícitos contemporâneos no que diz respeito à ampliação do direito à educação básica e à implementação de uma política pública que carrega como diretriz a justiça social - em uma rede federal de instituições que contam com elevados investimentos e servidores com condições de trabalho bastante favoráveis - a tônica da seletividade escolar segue presente ditando a exclusão social. Essa exclusão permanece sendo afinada pelo diapasão da distribuição desigual do capital cultural na sociedade brasileira. Para além de um cunho fatal e determinista, o patrimônio cultural descrito por Bourdieu segue sendo rentável do ponto de vista escolar.

Apesar de reconhecer que Bourdieu estudou um contexto espaço-temporalmente distinto do aqui analisado, seus pressupostos permanecem funcionando como horizonte para a discussão da relação entre origem social e êxito escolar, haja visto a preponderância do perfil daqueles estudantes que permaneceram até o último ano nos curso de EMI do Campus Restinga: a maioria tem um núcleo familiar com histórico de êxito na educação formal; é branco; possui 18 anos de idade (não tem defasagem idade-série); reside em imóvel próprio com a família; não recebe benefício social do governo; ingressou no processo seletivo através do acesso universal (sem reserva de vaga); não mora com familiares analfabetos; não enfrentou reprovações em sua trajetória escolar; veio de escola pública; e é morador da Restinga. O contexto aqui analisado retrata a recorrência da seletividade escolar - perene historicamente no cenário brasileiro - de modo que, o EMI do Campus Restinga é um “caso particular do possível”, onde em uma realidade empírica historicamente situada, ou em outras palavras, na variante observada, é possível apanhar o invariante, a estrutura (BOURDIEU, 2013, p. 15), que no caso em tela segue cruelmente intacta a despeito do cenário legislativo educacional e dos investimentos conferidos pelas políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BONILHA, Tamyres Proença. **O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 65-70

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012c. p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 19 dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances**, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/729/741>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

IFRS. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto pedagógico institucional**. Porto Alegre: IFRS, 2011. Disponível em: <http://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1393-1404, n. esp, dez. 2015 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141651>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LAHIRE, Bernard. Patrimônio de disposições: para uma sociologia em escala individual. In: VISSER, Ricardo; JUNQUEIRA, Lília (Org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação em Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78. p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PUPPO, Vanessa de Oliveira. **Disposições culturais e analfabetismo no Brasil**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. **Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado**: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

A CERTEZA ASSENTADA EM INCONSISTÊNCIAS: A RELAÇÃO ENTRE GASTO E APROVEITAMENTO ESCOLAR NO CASO DO RELATÓRIO DO TCE/RS EM PORTO ALEGRE

Regina Maria Duarte Scherer

Mateus Saraiva

INTRODUÇÃO

O artigo analisa o estudo “Avaliação da Eficiência e da Eficácia da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre” produzido pelos auditores do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul – TCE/RS. Para tanto, dividimos o texto em quatro momentos: no primeiro, realizamos uma síntese do relatório analisado; no segundo, discutimos as mudanças na gestão municipal, no papel do Estado e a pesquisa sobre as políticas de avaliação, trazendo ao leitor, a visão que baliza nosso estudo; no terceiro, propusemos uma reflexão a respeito dos referenciais bibliográficos e; no quarto, uma discussão sobre as fontes. Por fim, apresentamos as principais reflexões que o relatório oportunizou: apesar de reiteradamente se apoiar nas evidências e nas “certezas” da ciência, destacando sua neutralidade como qualidade, o documento analisado traz como recomendação práticas consonantes com uma visão política que se alinha a premissas liberais.

VOZES SOBRE O SUCESSO ESCOLAR: O TCE/RS TOMA A PALAVRA

Em maio de 2017, Vinícius Lacerda, Magno Pessanha e Filipe de Menezes, auditores do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, apresentaram o relatório, concluído no ano anterior, em dezembro de 2016. Segundo o texto do relatório, o objetivo foi consolidar um diagnóstico sobre a qualidade do ensino nas escolas da rede municipal, tendo como escopo a avaliação da eficiência e eficácia dos serviços prestados à população.

Como cerne da análise, os auditores apresentaram os conceitos de eficiência e eficácia por meio da bibliografia do Tribunal de Contas da União. Ao recorrer ao referencial próprio, entenderam *eficiência* como a relação entre os produtos e os custos

dos insumos empregados para produzi-los em um determinado período de tempo, considerando a manutenção do padrão de qualidade; e *eficácia* como o grau de alcance das metas programadas em um determinado período de tempo, independente dos custos implicados.

Para o estudo em questão, que tratou especificamente da rede municipal, os autores compreendem eficiência a partir da relação:

[...] entre o custo dos insumos e a quantidade e a qualidade do produto, tem-se que o valor investido por aluno é o indicador que melhor demonstra a capacidade de disponibilização de insumos, permitindo sua comparação com os resultados educacionais obtidos no IDEB e outros exames de proficiência. Seguindo este raciocínio, será mais eficiente aquele sistema de ensino que alcançar maior evolução nos indicadores educacionais investindo igual ou menor valor por aluno. (TCE/RS, 2016, p. 11).

E eficácia como “[...] o sistema de ensino que atinge suas metas individualizadas do IDEB” (TCE/RS, 2016, p. 11). Assim fica posta a centralidade do valor investido por aluno - como parâmetro inicial - e da avaliação em larga escala como o critério de qualidade final.

Os autores embasaram suas premissas a partir de três elementos: aproveitamento em provas, gasto por aluno e a relação entre eles. Dessa maneira, mediram a qualidade da educação por meio do IDEB e da ANA⁸², tratando o desempenho nas provas como elemento central. A nota é foco da análise em determinadas reflexões os autores consideraram exclusivamente o aproveitamento na Prova Brasil, desmembrado da Taxa de Rendimento que constitui o IDEB. Entenderam, assim, como escolas mais eficazes justamente aquelas nas quais o impacto do investimento sobre o desempenho em tais provas é maior do que o esperado. Ou seja, segundo o entendimento que subsidia o relatório, quanto maior o investimento *per capita*, maior deveria ser o índice da escola.

Após explicitarem a sua compreensão da questão, apresentaram como conclusão principal que o IDEB da rede municipal de Porto Alegre não condiz com o investimento destinado a cada estudante. Os auditores não ignoram a forte correlação existente entre

⁸² Segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) reúne, em um só indicador, os resultados do fluxo escolar e das médias de desempenho na Prova Brasil, para o 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, enquanto a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é uma avaliação que objetiva aferir os níveis de alfabetização em leitura e escrita dos estudantes de 3º ano de escolas públicas.

os fatores extraescolares, como o indicador socioeconômico ou rotinas de estudo fora da instituição, e o aproveitamento em exames, no entanto, no decorrer da análise, esse é um aspecto que vai sendo negligenciado perdendo a centralidade na discussão proposta. Ao realizarem a comparação entre os estudantes de Porto Alegre com os de outras redes, diferentes em termos de cobertura e condicionantes que vão além do índice agregado proposto pelo INEP, apontam para o baixo aproveitamento nas provas em larga escala daqueles.

Segundo o relatório em análise, o baixo aproveitamento é decorrente da má gestão dos recursos e do pouco envolvimento dos professores da Rede Municipal de Porto Alegre. De acordo com a análise proposta dos questionários do SAEB, tais docentes têm formação e remuneração acima da média dos concursados noutras capitais: no entanto, apesar de receberem um salário digno, não realizam as discussões necessárias que deveriam ser abordadas nas instituições. Para solucionar as dificuldades elencadas, a fim de qualificar o corpo docente, apontam à necessidade de um melhor processo seletivo para os professores, maior (e melhor) qualificação para os diretores, avaliação periódica e bonificação daqueles que conseguirem melhor desempenho nessas avaliações.

Os auditores ressaltam, essencialmente, questões de gestão, propondo que sejam repensadas. Explicitam ainda que, de acordo com a bibliografia que lhes dá suporte, não há necessidade de maior investimento, pois mais recursos só impactariam em cenários de escassez: esse não seria o caso de Porto Alegre.

As “evidências científicas” são enunciadas com intuito de legitimar o relatório, esvaziando um possível viés político. No entanto, como poderemos ver, a visão de Estado, a análise do sistema de avaliação, as fontes bibliográficas selecionadas e, até mesmo, a análise dos investimentos explicitam uma visão de mundo produto-centrada, numa relação marcada pelo custo-benefício, de sociedade e de escola pré-concebida/prévia. Ao ignorarem os processos e os diferentes resultados promovidos por essas instituições, os auditores negam a história de uma rede que sempre atendeu aos mais vulneráveis e tem pressupostos democráticos como finalidade.

A RACIONALIDADE DO RELATO: A LÓGICA QUE SUSTENTA O TEXTO

Começamos pela visão de Estado. A centralidade dos números que sustentam as principais assertivas do relatório é consonante a um movimento global de reforma que perfaz 40 anos. Reduzir a qualidade da educação a uma relação entre custo e benefício é conformar-se a uma lógica que pressupõe a aceitação dos pressupostos neoliberais. Por esse entendimento, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, porém nada é dito sobre a igualdade de condições do ponto de partida (FREITAS, 2012).

Assim, exige-se dos sujeitos, bem como da esfera estatal, um desempenho como se estivesse em um mercado competitivo, propondo que tanto as relações como os serviços se tornem semelhantes a um negócio. O Estado Gerencial é personificado na figura do gerente em oposição a do político, a do profissional ou a do administrador. Naturaliza-se novas lógicas de tomada de decisão que privilegiam economia e eficiência acima de outros valores comunitários e sociais, tais como a participação, a solidariedade e o trabalho coletivo (CLARKE; NEWMANN, 2012; SMED⁸³, 1996).

Na contemporaneidade, membros da gestão pública estão impregnados da lógica gerencialista, na qual a política passa a operar no curto prazo, baseada em uma lógica de competitividade (CLARKE; NEWMANN, 2012). O gestor deve ser realista e concreto, os objetivos devem reverter em produtos imediatos (GAULEJAC, 2007). No entanto, a partir dessas premissas, se perde de vista questões estruturais, como, por exemplo, as tocantes à desigualdade social, ignorando que tal assimetria é transmutada em diferenças de desempenho. Tira-se o foco da desigualdade social e aponta-se à desigualdade de resultados (FREITAS, 2012).

Nesse sentido, os órgãos de controle como os Tribunais de Contas têm papel importante não apenas na análise em si, mas na naturalização das premissas que a fundamenta. Afinal, as reflexões sobre o bem público, o estar junto e o bem comum, reduzem-se a porcentagens, curvas, taxas e índices. O debate instrumental - sobre as medidas subsidiadas por avaliações de desempenho - instala-se em um vazio reflexivo sobre a melhoria da vida individual e coletiva, sobre as finalidades da existência humana e social (GAULEJAC, 2007).

⁸³ Trata-se do Caderno Pedagógico nº 9, que traz o registro do Documento Referência para a Escola Cidadã, bem como o Regimento Escolar, ambos aprovados pelo Parecer nº 005/96 do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Nestes documentos está explicitada a concepção da Escola Cidadã, aprovada no Congresso Constituinte Escolar realizado em 1995.

No estado gerencial, os controles aumentam e, para atingir o mais alto grau de eficiência, o tipo burocrático de organização administrativa é o meio mais racional e conhecido de exercer dominação (LIMA, 2012). Mas isso não pressupõe o fortalecimento da democracia. A administração burocrática significa o exercício de dominação baseado no saber, tanto da técnica como dos fatos concretos na sua esfera de interesse, ou seja, os detentores do poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos pelo conhecimento da prática que adquirem no serviço (WEBER, 1978).

Mesmo não existindo uma normatização explícita prescrevendo o caminho a seguir, como num modelo burocrático clássico, o ideal de eficiência passa a ser conformado pela internalização da lógica gerencial. Nesse caso, os números se configuram em poderosos instrumentos. O problema desta lógica é que ela tem se apoiado em um tripé em torno de três grandes categorias – responsabilização, meritocracia, culminando com a privatização – precarizando a garantia do direito à educação. Nem mesmo para a finalidade desejada, que seria a melhora na avaliação de desempenho, tal lógica tem efeito. Os responsáveis pelas políticas estadunidenses utilizam esses princípios há dez anos e, dentre outros impasses, não observaram o incremento em seus índices (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012).

O problema não é considerar se o investimento feito em educação está sendo adequado, mas supor que a comparação direta entre valor investido por aluno e o resultado em avaliações de desempenho é o indicador a ser adotado. Por um lado, entende-se a relativa facilidade de realizar esse tipo de cálculo, por outro, é preciso tornar evidente suas limitações, que o torna discutível: esse tipo de diagnóstico toma como certo que as avaliações de desempenho constituem um meio indiscutível e consensual da qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos; a análise não coloca centralidade nas diferenças culturais e socioeconômicas entre os alunos que constituem o público das escolas; supõe que, uma vez controlada a variável do valor investido por aluno, o resultado obtido nas avaliações de desempenho pelos alunos é decorrente exclusivamente da “qualidade” do professor, como se todos os alunos fossem exatamente iguais.

Assim, o que se obtém é uma versão da realidade que seleciona e capta, arbitrariamente, apenas certos aspectos. Segue-se ainda uma última operação, inversa, de acréscimo de outras dimensões teoricamente justificadas, ainda que empiricamente ausentes. Pressupõe-se que – em cada caso empírico – jamais coincidirá com a totalidade

das dimensões e com a perfeição teórica, havendo que avaliar os graus de proximidade ou de afastamento entre teoria e empiria (LIMA, 2012).

O discurso em questão, alegadamente técnico presente no relatório, é consonante com a agenda da atual gestão da Prefeitura de Porto Alegre (2017-2020). Um dos pontos frequentemente ressaltados pelo prefeito para as mudanças nas políticas da educação municipal foi o baixo aproveitamento dos alunos da Rede Municipal de Ensino (RME) nas avaliações em larga escala. Os resultados nessas avaliações foram utilizados como justificativa para a imposição de alterações na organização pedagógica das escolas sem um debate consolidado. A argumentação para tais medidas usa como base os dados do relatório do TCE/RS (2015), reproduzindo-os⁸⁴ sem relativizar com nenhum outro elemento abordado por pesquisadores que tratam a respeito da temática, tais como as questões apontadas no Quadro 1.

Se o TCE/RS e a atual gestão responsável por administrar Porto Alegre convergem em suas análises, isso não é regra na pesquisa sobre o tema. O contraditório marca a revisão bibliográfica sobre a relação entre os sistemas de avaliação e as práticas no cotidiano escolar. Ao analisarem os estudos que se dedicaram a esses sistemas, Adriana Bauer, Ocimar Munhoz Alavarse e Romualdo Portela de Oliveira (2015) destacaram a aproximação entre os sistemas propostos e o que apresentamos aqui como elementos do estado gerencial.

A avaliação padronizada das políticas educacionais é costumeiramente baseada no aproveitamento dos estudantes em testes, propondo uma métrica de qualidade e justificando a necessidade de mudança. Passando do controle burocrático e hierárquico para o controle do produto. Nesse sentido, as testagens são supostamente instrumentos adequados por possibilitarem a redução do pessoal envolvido com o controle dos processos educativos. No Brasil, a bibliografia crítica aos efeitos das avaliações externas supera os estudos que se posicionam a favor dessas avaliações. Após análise bibliográfica, como principais críticas arroladas, os autores - Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) - os estudos apresentaram as seguintes conclusões:

⁸⁴ No ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação promovido pela Faculdade de Educação da UFRGS, no dia 13 de julho de 2017, o atual secretário municipal de educação de Porto Alegre subsidiou suas argumentações no referido documento.

Quadro 1

A prioridade dos modelos é medir o rendimento dos alunos e não avaliar o sistema

Não atentam à demanda do público que estava excluído da escolarização formal

A dificuldade de produzir consenso sobre o padrão de qualidade faz com que a preocupação recaia sobre os resultados das provas, não se enfatizando análises contextuais

A responsabilização pode levar bonificação e medidas punitivas injustas

Interferência na autonomia dos docentes

Rankings incentivam a competição, substituindo o aprendizado pela melhoria nos resultados, preparando apenas para os testes

As avaliações externas padronizadas não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho nos testes

Afunilamento curricular

Não conseguem captar o crescimento geral no decorrer do ano letivo

Pressão para melhoria nos resultados pode transferir decisões sobre o gerenciamento dos tempos e conteúdos dos docentes aos dirigentes escolares

A pressão leva a problemas de saúde de professores e estudantes

A busca por melhores resultados pode induzir o aumento na desigualdade, afinal, para aumentar a média, investir nos melhores alunos pode ser mais promissor

Fonte: Adaptado de Bauer, Alavarse, Oliveira, 2015.

Segundo essa gama de estudos, a consolidação do sistema de avaliação e o protagonismo desse sistema na justificação das políticas tem sido prejudicial a uma lógica democrática. Não dá para atribuir os resultados à mera competência do professor ou da escola, pois fragilizam os sujeitos que protagonizam o cotidiano escolar, desconsiderando os condicionantes envolvidos nesse processo. Tentar resolver esta complexa relação entre os resultados da avaliação de aprendizagem por meio de auditoria, colocando mais pressão no sistema, faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas seja agravado, culpabilizando os que deviam ser protagonistas das práticas pedagógicas (FREITAS, 2012).

Por outro lado, praticar política pública sem evidência empírica, mais do que gastar dinheiro inadequadamente, caracteriza violação da ética: não se devem fazer experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pelas evidências (FREITAS, 2012). Por isso, oportunizar informações a comunidades historicamente negligenciadas, trazendo evidências empíricas consistentes, é fundamental à discussão sobre a garantia

de direitos. Desta forma, a bibliografia não aponta apenas pontos negativos - aspectos positivos do sistema de avaliação também são observados, tais como:

Quadro 2:

Prestação de contas do trabalho realizado e responsabilização de gestores e professores
Cultura de avaliação e transparência sobre processos e resultados do serviço público
Acompanhamento dos resultados pelos pais
Comparações entre alunos de uma mesma escola e entre alunos de diferentes escolas
Neutralidade e objetividade, possibilitando manter o anonimato dos estudantes, minimizando a subjetividade às correções realizadas em sala de aula
Acompanhamento da evolução do aprendizado pelas comunidades escolares e favorecimento para a tomada de decisões das políticas públicas no âmbito educacional
Responsabilizam e possibilitam a criação de incentivos para que os estudantes melhorem sua aprendizagem
Impulsionam mudanças em currículos inadequados

Fonte: Adaptado de Bauer, Alavarse, Oliveira, 2015.

As avaliações são importantes quando visibilizam o que outrora estava oculto. Não basta garantir o acesso, é preciso oportunizar uma permanência qualificada aos estudantes, para tanto, deve-se refletir sobre como e quanto se aprende. Ainda que haja significativas limitações nos desenhos propostos, sua potencial qualidade é a problematização nos contextos. Por isso, o que fazer a partir de tais informações, tem sido um desafio recorrente para os responsáveis pelas políticas de educação.

Apesar de estar em voga nos estudos que sustentam o relatório, ignorar a questão do gasto – alegando que um eventual incremento não faz diferença – não parece ser caminho à solução. A própria Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que o gasto não faz diferença somente quando se refere a países ricos. Quando os gastos são inferiores a 35 mil dólares/ano por aluno, há relação entre investimento e aproveitamento na avaliação de desempenho. Num sistema subfinanciado - em comparação com demais países que realizam o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - como o brasileiro, que gasta pouco mais de 21 mil dólares por aluno/ano, é preciso aumentar o gasto em educação. Mais recursos possibilitam valorização do docente pelo aumento da remuneração, políticas de Educação

de Jovens e Adultos (EJA) e um efetivo combate às desigualdades sociais, com políticas de redistribuição de renda. (PINTO, 2014).

Enfim, ainda que sejam importantes as evidências apresentadas pelas políticas de avaliação, não há análise “neutra”. Inclusive, é necessário tomar cuidado com as consequências com o uso dos resultados dessas políticas. Sendo assim, basear-se em números e avaliações não torna o texto menos “político”.

Mesmo no campo acadêmico que se dedica a explorar a temática da eficácia escolar, as conclusões são incapazes de fornecer receitas prontas a favor do melhor aproveitamento (BROOKE; SOARES, 2008). Diferentemente de uma vacina que soluciona o problema, os estudos elencados apresentam as limitações apresentadas pela pesquisa para sugerir mudanças nas políticas de educação. No entanto, a evidência empírica aponta para importância do gasto, bem como de uma política de avaliação transparente, que seja subsídio para a construção de uma educação que assegure o direito ao acesso, permanência e aprendizagem com qualidade social.

O REFERENCIAL ESCOLHIDO: AS IDEIAS EM QUESTÃO

Nossa preocupação inicial passou por conhecer as escolhas feitas pelos autores do relatório que deram suporte teórico às análises, afinal, a escolha do referencial teórico interfere fortemente nos resultados apresentados. Assim, elencamos os autores que são referidos ao longo do relatório, assim como sua inserção no meio acadêmico, relevância e produção teórica relacionada aos temas em questão. Para isso, partimos dos trinta e nove autores e trabalhos arrolados na bibliografia pelos auditores do TCE/RS.

Em que pese o número de indicações bibliográficas, o levantamento evidenciou a preponderância de uma obra em relação às demais: trata-se do livro *Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação*, publicação do Instituto Alfa e Beto, de Elacqua *et al.*⁸⁵ (2015). Ao longo do relatório esse estudo é citado ou referido vinte e uma vezes. A título de comparação, vinte e dois trabalhos que subsidiaram os auditores foram citados apenas uma vez. Isso demonstra a centralidade e consonância com as ideias ali desenvolvidas.

⁸⁵ Este livro tem como autores: Micheline Christophe, Gregory Elacqua, Matias Martinez, João Batista Araujo e Oliveira sendo este último presidente do referido Instituto e também responsável pela concepção e orientação da publicação. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Instituto-Alfa-e-Beto_EBE_2015.pdf>. Acesso em 03 jan.2018.

Além da publicação de Elacqua *et al.* (2015), as demais publicações centrais ao relatório foram citadas entre nove e cinco vezes. A segunda obra que recebeu destaque foi produzida pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com o *The Boston Consulting Group*⁸⁶ (2014), referido nove vezes. Outra publicação importante à análise tem como autores Bruns e Luque⁸⁷ (2014), mencionada oito vezes. Por fim, duas publicações aparecem em número de vezes bastante próximo: uma publicada pela Fundação Victor Civita⁸⁸ (2011) e outra de Ricardo Paes de Barros⁸⁹, mencionadas respectivamente seis e cinco vezes.

A partir desse levantamento, fica evidente a escolha pelos autores do relatório por um referencial teórico ligado a institutos do terceiro setor e agências internacionais (BARCELLOS, 2017; PERONI; CAETANO, 2016). Há um entrelaçamento entre os autores/pesquisadores desses trabalhos e instituições financiadoras internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. A principal publicação que subsidia o estudo foi escrita por dois dos autores que atuaram profissionalmente junto a esses organismos. Além disso, os autores da terceira obra mais citada também mantêm vínculo profissional com organismos multilaterais. Sendo assim, o trabalho dos auditores do TCE/RS privilegia um ponto de vista e sustenta suas análises em concepções e prescrições da “[...] literatura cujos autores e instituições estão comprometidas com os

⁸⁶ Intitulada **Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores**, foi publicada em 2014 tem por base de dados 2.732 entrevistas realizadas por meio eletrônico. Disponível em: <http://image-src.bcg.com/Images/BCG%20e%20IAS_Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20Professores%20no%20Brasil_Jul2014_tcm15-75722.pdf>. Acesso em: 04 jan.2018.

⁸⁷ Com o título de **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**, foi publicado pelo Grupo Banco Mundial originalmente em inglês e integra uma série de trinta e uma publicações da série chamada *Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina*. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 04 jan.2018.

⁸⁸ Trata-se do relatório intitulado **O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Tensões, Intenções e Contradições**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf>. Acesso em 04 jan.2018.

⁸⁹ Este autor é economista chefe do Instituto Ayrton Senna. Embora possua um grande número de publicações esta indicação bibliográfica foi localizada apenas na página eletrônica *Caminhos para melhorar o aprendizado*. A página informa que a mesma é uma iniciativa do *Todos pela Educação* e coordenada pelo Instituto Ayrton Senna. No referencial relacionado pelos autores está identificado com o seguinte título: **O que importa para melhorar o aprendizado: qualidade do professor. Notas técnicas**. Na página eletrônica não há referência à publicação impressa e não identifica o ano da postagem, embora os auditores do TCE/RS/RS indiquem como ano de publicação 2010. Disponível em: <<http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br/conteudo/verbete.aspx?canal=20100701145550501160&subtema=20100615161126445512&verbete=20110419145632104555>>. Acesso em :04 jan.2018.

interesses do grande capital e de instituições internacionais” (BARCELLOS, 2017, p.38-39).

A ausência do contraditório, assim como o pouco aproveitamento de autores arrolados no referencial, permite inferir a filiação com as ideias e concepções dos autores escolhidos. Essa seleção valoriza principalmente as experiências que seguem a lógica da iniciativa privada e desconsidera a produção acadêmica que analisa experiências bem sucedidas da própria rede municipal de Porto Alegre, cuja fundamentação se opõe a essas prescrições.

Considerando que o Tribunal não deve apenas regular, mas também produzir e divulgar conteúdos para que a sociedade amplie o leque de informações sobre a qualidade da prestação do serviço público, chama nossa atenção a estrutura do estudo em questão, se comparado aos estudos produzidos por outro grupo de técnicos do TCE/RS denominado Radiografia da Educação Infantil⁹⁰ e que são publicados anualmente desde 2011, nos quais são analisados os resultados quanto ao atendimento da Educação Infantil pelo conjunto de municípios do estado do Rio Grande do Sul, a partir do que está estabelecido no Plano Nacional de Educação.

Enquanto o estudo em análise neste artigo adota um referencial teórico que acolhe e evidencia uma concepção de política, as Radiografias da Educação Infantil não explicitam um referencial teórico, apresentando suas análises por meio dos números coletados em órgãos como o INEP e IBGE. Assim, é possível perceber que o estudo que estamos analisando escolhe uma perspectiva teórica e isso poderá ter efeitos no conjunto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pois ao assumirem uma perspectiva, os autores prescrevem a elaboração de um plano de ação.

Ao colocarem a centralidade do estudo em aspectos relacionados à eficiência e eficácia e escolherem o IDEB como indicador educacional para aferir a qualidade da educação – ao mesmo tempo em que adotam um referencial que não dialoga com outras análises – os autores limitam sua análise. Apesar de reiteradamente destacarem a legitimidade científica do relatório, o referencial escolhido não pode ser considerado

⁹⁰ Estes estudos podem ser acessados na página eletrônica do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/educacao_infantil>. Acesso em: 29 abr.2018.

como a produção acadêmica mais atualizada ou relevante, o que poderia se constituir em argumento para tal escolha.

Fica marcada uma disputa em torno das verdades sobre como se relacionam financiamento e qualidade da educação. O Tribunal de Contas escolhe uma perspectiva – vale a pena refletir sobre o que essa escolha implica; quais os efeitos que ela produz considerando o direito à educação e tudo o que ele envolve. As premissas que nortearam a análise quantitativa do relatório estão ancoradas no referencial que entende a aprendizagem como produto e a educação como mercadoria. Ao recorrer aos números, consideraram como central à análise a relação custo-benefício, relacionando o gasto por alunos *versus* resultado no IDEB e na ANA, procurando evidências que comprovem um bom (ou mau) aproveitamento dos recursos investidos em educação.

OS NÚMEROS ESCOLHIDOS: A INCONSISTÊNCIA DA CERTEZA

Um dos eixos estruturantes do estudo do TCE/RS é a relação entre investimento e produto, ou seja, a eficiência assumida segundo acepção do Manual de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas da União⁹¹ do Tribunal de Contas da União. Os auditores destacam que “[...] o conceito de eficiência está relacionado ao de economicidade” (TCE/RS, 2016, p. 10) Como grande parte das análises desenvolvidas no relatório parte da relação entre o valor investido no ensino fundamental e o número de alunos matriculados nessa etapa da educação básica, optamos por colocar em questão a escolha dos números e das fontes desses números pelos auditores.

A análise construída pelos autores do relatório colocou em evidência os valores relativos ao investimento no Ensino Fundamental informados pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre junto ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE⁹². O trabalho elaborado pelos auditores apresenta um quadro com os dados de todas as capitais do país relativos às despesas liquidadas na subfunção ensino

⁹¹ O **Manual de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas da União**, foi publicado em 2010 pela Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo do Tribunal de Contas da União. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/control-externo/normas-e-orientacoes/normas-tcu/auditoria-operacional.htm>>. Acesso em 04 jan.2018.

⁹² Os dados do SIOPE são acessados pela página eletrônica do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE.

fundamental em uma série histórica de 2007-2015 (TCE/RS, 2016, p. 55-56) e outro com a despesa *per capita* liquidada nesta subfunção⁹³ (*Ibidem*, p. 58).

Ao acessar o SIOPE é possível verificar que são disponibilizados diferentes relatórios municipais⁹⁴ o que permite acessar informações das despesas com educação e, de acordo com o tipo de relatório escolhido para análise, é possível abordar as informações por diferentes aspectos relacionados ao uso dos recursos. Há a possibilidade de comparar diferentes relatórios e avaliar se as informações lançadas em cada um deles têm relação e se guardam coerência entre si. Outra possibilidade de estudo comparativo pode ser em relação aos dados publicados na página eletrônica da Prefeitura Municipal de Porto Alegre com as informações lançadas no SIOPE.

Considerando os materiais ali disponíveis e comparando com os números informados no estudo do TCE/RS foi possível verificar que as informações destacadas no relatório do Tribunal foram coletadas no Demonstrativo da Função Educação⁹⁵. Ao analisar os relatórios do SIOPE foi possível observar que há diferenças de critérios para lançamento de informações das subfunções de um ano para outro. Por exemplo, mesmo que a modalidade *Educação de Jovens e Adultos* seja ofertada no município de Porto Alegre desde o ano de 1990 e informada anualmente no censo escolar⁹⁶, ela não aparece nos relatórios dos anos de 2007-2009 e a partir de 2010 os valores informados como despesa aparecem, com muitas oscilações no total contabilizado para cada um dos anos.

Levanto em conta as informações quanto ao número de alunos informados no censo escolar, a oscilação nos valores é incompreensível, o que permite afirmar que há

⁹³ O quadro em questão apresenta a série histórica 2007-2015 do custo por aluno matriculado nesta etapa de ensino e leva em conta para a sua elaboração as informações do Censo Escolar.

⁹⁴ Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/siope/relatoriosMunicipais.jsp>>. Acesso em: 04 jan.2018.

⁹⁵ O quadro com a série histórica que consta no relatório do TCE/RS foi elaborado a partir das informações publicadas no SIOPE no tópico identificado como **Demonstrativo da Função Educação**, em que são informados os valores das despesas empenhadas, liquidadas e pagas conforme a natureza das subfunções, entre as quais estão as etapas e modalidades de ensino. A primeira consulta a este material foi realizada em 09 de agosto 2017 e estavam disponíveis dados de Porto Alegre do período compreendido entre 2005-2016, os quais foram impressos na ocasião do acesso ao sistema. Em consulta mais recente consta a seguinte informação em relação aos dados de 2007: “O município Porto Alegre Rio Grande do Sul não transmitiu por meio do Siope 2007 Anual os dados de receitas e investimentos em educação.” A mesma observação aparece em relação ao ano de 2008. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/siope/demonstrativoFuncaoEducacao.do?acao=pesquisar&pag=result&anos=2007&periodos=1&cod_uf=43&municipios=431490>. Acesso em: 04 jan.2018.

⁹⁶ Os dados do censo escolar também são disponibilizados na página da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, e em boletins informativos do Setor de Pesquisas e Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Assim, foi possível verificar, por exemplo, que em 2007 havia 8.557 matrículas de EJA na RME de Porto Alegre; em 2008 foram 7.752 matrículas e em 2009 havia 7.798 alunos matriculados. Outro dado é que até o ano de 2012 as matrículas nesta modalidade nunca foram inferiores a 7.000 alunos.

problemas nas informações lançadas no SIOPE. Como hipótese, os dados do SIOPE permitem apostar na possibilidade de parte das despesas com a EJA estar sendo somada à despesa do ensino fundamental, provocando uma distorção em relação aos valores que correspondem às despesas nessa etapa da educação básica.

Outra distorção constatada nos demonstrativos diz respeito às despesas com a modalidade da educação especial. Há uma oscilação nos valores das despesas nessa subfunção e em 2009 não foram lançados valores das despesas com essa modalidade da educação básica. Ao consultarmos os dados a respeito do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verificamos que o número de matrículas neste ano foi de 653 alunos, e ao longo do período estudado pelos autores a oferta de atendimento dessa modalidade na RME de Porto Alegre se manteve regular e estável.

Mesmo que o objetivo central do Relatório do TCE/RS seja o ensino fundamental, nos parece pertinente registrar informações quanto a estas lacunas, pois é de conhecimento público que o município de Porto Alegre presta atendimento na educação de jovens e adultos, assim como na educação especial, e questões como essas podem ser importantes para futuros estudos. Aliás, mesmo com a análise restrita ao ensino fundamental, usando apenas o quadro elaborado no estudo do TCE/RS (p. 55), é possível constatar uma discrepância na evolução dos valores das despesas do ano de 2007 para 2008 com o ensino fundamental: em 2007 a despesa liquidada nessa subfunção foi de R\$ 190.214.604,58 e em 2008 passou para R\$ 344.876.030,84. Ocorreu uma variação da ordem de 81,31% no período, sem que haja nenhuma observação ou questionamento no relatório. Em nenhum dos anos seguintes ocorreu algo semelhante ou próximo deste percentual. Se considerarmos as competências do órgão, a atividade profissional dos auditores, a possibilidade de acesso a fontes primárias para embasar a pesquisa e a finalidade do estudo desenvolvido, a ausência de análise, referência ou problematização neste sentido acaba por constituir-se em uma lacuna. Os autores do estudo relatam que foram requisitadas informações à Secretaria Municipal de Educação em relação a diferentes pontos abordados no estudo, mas não em relação às informações lançadas no SIOPE. Como o trabalho realizado pelos auditores se sustenta principalmente no tema da eficácia, eixo estruturante da relação investimento produto, o relatório tem sua credibilidade fragilizada em decorrência da ausência de revisão das informações colhidas

no SIOPE, mesmo que a responsabilidade pela informação seja do ente municipal, como destacado pelos autores do relatório.

Nesse sentido, é fundamental que além de analisar os investimentos haja o cuidado com a precisão dos dados, inclusive seu detalhamento, para bem avaliar essa relação entre investimento e produto, principalmente se essa for a base que sustenta as afirmações e proposições como as que estão presentes no relatório do TCE/RS. Essa ponderação é feita tendo em vista que, tanto no estudo como nas apresentações públicas do mesmo, os auditores têm enfatizado que o resultado obtido pelos alunos RME nas avaliações é incompatível com os recursos dispendidos.

TCE/RS E A PREFEITURA: VOZES EM UNISSONO

Apesar de reiteradamente se apoiar nas evidências e nas “certezas” da ciência, o diagnóstico e as recomendações do relatório foram políticas (ROSE, 1999). Consonantes com a agenda do governo da Prefeitura de Porto Alegre. Inclusive o momento da divulgação do relatório foi apropriado à gestão em questão, pois a divulgação de forma mais ampla ocorreu logo após a apresentação do Programa de Metas (PROMETA)⁹⁷.

No final do mês de março de 2017, ao apresentar na Câmara de Vereadores de Porto Alegre o PROMETA 2017-2020, um dos pontos mais destacados pelo prefeito foi o baixo aproveitamento dos alunos da RME. Esse argumento já vinha sendo utilizado para a imposição de alterações na organização pedagógica das escolas, fato que colocou a gestão municipal e da secretaria de educação em posição de enfrentamento, visto que tais medidas não foram debatidas com os sujeitos implicados, tendo sido tornadas públicas durante o período de recesso escolar. A argumentação para tais medidas usa como base os dados do IDEB, principalmente os resultados nas provas de Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e o discurso tanto do Prefeito como do Secretário Municipal de Educação reproduzia esses dados sem relativizar com nenhum outro elemento abordado por pesquisadores que analisam a temática.

⁹⁷ Este programa é decorrente de uma emenda à Lei Orgânica de Porto Alegre aprovada na Câmara de Vereadores em 12 de agosto de 2015, que inclui no artigo 94, o inciso XXII “apresentar, em até 90 (noventa) dias após a data de sua posse, o Programa de Metas (Prometa), que compreenderá os 4 (quatro) anos de sua gestão, devendo conter as prioridades, os indicadores de desempenho e as metas quantitativas e qualitativas para cada um dos eixos estratégicos de políticas públicas estabelecidos para a Administração Municipal.

O estudo do Tribunal de Contas veio a corroborar com esse discurso visto que, além de usar entre suas fontes o IDEB aborda medidas envolvendo a gestão da escola e os professores, desconsiderando outros elementos que compõem a realidade das escolas públicas municipais. Por exemplo, quando da análise a respeito do corpo docente, um dos aspectos destacados diz respeito ao esforço docente. Para proceder a análises autores consideram os dados disponibilizados pelo INEP e as variáveis levadas em conta na composição deste indicador, como o número de escolas em que o docente atua, turnos, alunos atendidos e etapas em que leciona. Nas considerações dos autores os mesmos depreendem que a situação dos professores da RME de Porto Alegre é “[...] causada pelo elevado número de professores exercendo atividades alheias à docência, o que gera sobrecarga àqueles que desempenham suas atribuições em sala de aula.” (TCE/RS, 2015, p. 252).

Destaca-se a ausência de elementos para compreender a afirmativa “embora a complexidade da gestão escolar e o esforço docente pareçam pesar sobre os profissionais da rede de Porto Alegre, outros fatores como, possivelmente, a remuneração e o regime de contratação, sobrepujam tais dificuldades [...]” (TCE/RS, 2015, p. 253). Aparentemente, segundo os autores, o esforço docente é alto, mas como o salário está acima do valor estipulado como piso nacional, o esforço se tornaria um elemento secundário. Ou seja, a perspectiva teórica dos autores pressupõe sujeitos auto interessados que se baseiam numa relação estritamente econômica.

Além disso, há uma sintonia que não é totalmente explicitada no discurso da administração municipal atual e o relatório do TCE/RS, mas que localizamos em um dos referenciais escolhidos pelos auditores:

Os líderes políticos podem criar alianças pró-reformas eficazes com líderes empresariais e sociedade civil por meio de campanhas de comunicações que expõem claramente as falhas atuais do sistema educacional [...]. A oportunidade para a reforma é maior se lançada no início de uma administração. Na maioria dos casos, o processo é contencioso e os sindicatos têm um forte interesse em postergá-lo. Se agirem rapidamente, líderes beneficiam-se do seu ponto de influência política máxima e estabelecem a educação como prioridade máxima. [...] Dados impressos sobre os resultados do sistema educacional são uma ferramenta crucial. Especialmente poderosos são os dados sobre os resultados de aprendizado dos alunos [...]. (BRUNS, LUQUE, 2014, p. 49).

A troca na administração municipal, rompendo com um ciclo de doze anos em que outro grupo político ocupava o espaço, pode ser vista como a oportunidade para a implementação de mudanças com a adoção de outra concepção dos modos de gerir as políticas públicas. A publicação de um estudo pelo TCE/RS, cujas recomendações se alinham ao discurso do novo mandatário, efetiva uma parceria de peso para a realização das reformas pretendidas pela administração municipal, afinal o estudo foi realizado para avaliar um dos serviços prestados pela mesma. O relatório impresso transformou-se em fonte de dados confiável para a própria administração, visto a legitimidade que o Tribunal de Contas possui junto à sociedade.

No texto do relatório, há um esvaziamento da contradição presente na ciência e na política. Apesar do reiterado discurso que enfatiza a cientificidade e a busca por evidências, há pontos que merecem ressalvas. Primeiramente, o que procuramos explicitar neste artigo, foram as escolhas bibliográficas realizadas. Determinadas leituras, sem o devido aprofundamento, levaram à naturalização de práticas que são de natureza política, ignorando os possíveis e necessários contrapontos.

Além disso, mesmo considerando determinado viés como o mais adequado, há de se considerar as fragilidades das fontes analisadas - afinal, os números presentes na plataforma SIOPE são, no mínimo, confusos. Seria papel dos auditores do TCE/RS, ao realizarem um estudo dessa envergadura, problematizar sobre o preenchimento das informações que deveriam garantir transparência para a população e demais órgãos de controle. Quando se analisam o preenchimento dos valores, ano a ano e em paralelo, as oscilações e o não preenchimento despertam uma curiosidade que somente um estudo de caso poderia sanar.

Sem a devida problematização, tanto dos referenciais bibliográficos quanto das fontes, as principais conclusões e proposições do Tribunal ficam fragilizadas. Considerando o papel assumido pelo Tribunal de Contas desde 2010, isso é surpreendente. O órgão vem atuando na produção de estudos, principalmente em relação à oferta da educação infantil⁹⁸, sendo parceiro importante para a ampliação das matrículas.

⁹⁸ Desde 2011 o TCE/RS tem publicado a “Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul”, cujo estudo tem embasado a discussão com os municípios gaúchos no que tange a oferta desta etapa da educação básica e o atendimento do que está definido como meta no Plano Nacional de Educação, dentre outros aspectos. Disponível em:

Neste momento, todavia, ao sugerir que esse mal explicado gasto não reverte em resultado, o estudo deixa subentendido que o recurso é indiferente para a qualidade do ensino. Essa proposta ecoa alguns dos referenciais que subsidiaram o relatório, que argumentam que os valores investidos não são diretamente relacionados à qualidade, e é consonante à política de austeridade hegemônica em todas as esferas de poder, no caso de Porto Alegre.

Em suma, apesar de reiteradamente defenderem pressupostos científicos e o uso das evidências como bandeiras da neutralidade, os autores do relatório fazem política. Isso não é necessariamente equivocado. Ao se realizarem pesquisas nas ciências humanas, é preciso conhecer o campo e suas disputas, para isso, é necessária uma pesquisa de fôlego, com apuro das fontes, das bibliografias e profundo conhecimento daqueles que são sujeitos do estudo. No entanto, no caso específico desse estudo, os auditores usam da prerrogativa do cargo que ocupam em defesa de uma lógica baseada no controle na culpabilização dos profissionais da educação e na bonificação, colocando sua legitimidade a serviço de determinada lógica, sem explicitar ser esta uma opção política.

A análise que empreendemos neste artigo visou colocar em questão o relatório a partir de outros referenciais que não os escolhidos pelos auditores. Não se trata de negar a importância dos órgãos do controle ou das políticas de avaliação dos sistemas de educação, mas de como fazer um diálogo com a academia e formuladores de políticas.

Sem desconsiderar a legitimidade do referencial que subsidia o relatório, destacamos a importância atribuída pelos autores à evidência científica. Por isso, o esperado seria que um estudo produzido por técnicos buscasse reunir informações mais apuradas. Não foi o caso deste estudo, pois ao colocarmos o relatório em análise dentro dos rigores acadêmicos, algumas destas informações suscitaram dúvidas, o que não é o esperado em um trabalho desta natureza. Como o estudo do TCE/RS adota um referencial que desconsidera outros já consolidados no campo da educação, acaba por não problematizar seus próprios achados, atitude necessária em qualquer esforço de pesquisa. Parece-nos que a consequência foi uma leitura parcial do que se entende como qualidade. Isso somado a apropriação realizada pela atual gestão municipal produz efeitos que podem comprometer a promoção do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Jorge. **O tribunal de contas e a educação municipal**: reflexões sobre o documento “Avaliação da eficiência e eficácia da rede municipal de ensino fundamental de Porto Alegre” do TCE/RS. Porto Alegre: Fi, 2017.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliação em larga-escala: sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. esp., p. 1367-1384, 2015.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

ELACQUA, Gregory et al. **Educação baseada em evidências**: como saber o que funciona em educação. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

LIMA, Licínio C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 129-158.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

PINTO, José Marcelino. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 19, 2014. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1378/1223>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

ROSE, Nikolas. Numbers. In: ROSE, Nikolas. **Powers of freedom**: reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 197-232.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SMED. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, n. 9. dez. 1996.

TCE/RS. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Avaliação da eficiência e da eficácia da rede municipal de ensino fundamental de Porto Alegre**. Porto Alegre: TCE, 2016. Disponível em: <http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/_Avalia%20da%20efici%20e%20da%20efic%20e%20da%20redede%20municipal%20de%20ensino%20fundamental%20de%20Porto%20Alegre.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo. **Sociologia da burocracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 15-28.

SOBRE OS AUTORES

Ana Laura Godinho Lima é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP, onde atua na graduação e na pós-graduação, e orientadora credenciada no Programa de Mestrado em Estudos Culturais na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. Suas pesquisas e publicações inserem-se no campo da História da Educação e da Psicologia da Educação.

André Luiz Paulilo é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e coordenador do Programa de Estudos e Pesquisas em História da Educação do Centro de Memória da Educação da FE/Unicamp.

Fabrizio Aparecido Bueno é graduado em psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e Mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente, atua como psicólogo escolar e educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - Campus Machado.

Gorete Losada é professora aposentada da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela UFRGS tendo investigado o acesso e a permanência na escola fundamental obrigatória, a partir da produção das estatísticas educacionais e da discussão de políticas públicas relacionadas ao ingresso e frequência escolar. Atuou na área de Planejamento na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul.

Igor Ghelman Sordi Zibenberg é Doutorando e Mestre em Educação da Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão de Processos Educacionais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), Especialista em Gestão de Instituições de Ensino pela Faculdade Porto-Alegrense e Licenciado em Educação Física pela UFRGS. Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Luciana Maria Viviani é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), docente da Universidade de São Paulo e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH/USP). Tem produção científica na área de estudos culturais, principalmente nos temas relativos à formação de professores, identidades docentes, história das disciplinas e currículo.

Mateus Saraiva é Doutorando e Mestre em Políticas de Gestão da Educação na UFRGS. Licenciado em História e Bacharel em Políticas Públicas. Atualmente, é pesquisador associado da linha de Políticas e Gestão de Processos Educacionais no Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação. Atuou como docente na educação básica, na rede pública e particular.

Natália de Lacerda Gil é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Coordena, desde 2011, o Grupo de Pesquisa “História da Escolarização no Brasil: políticas e discursos especializados”.

Regina Maria Duarte Scherer é professora aposentada da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS e licenciada em Educação Física. Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa “História da Escolarização no Brasil: políticas e discursos especializados” integrando atualmente o projeto “Exclusão escolar na história brasileira: persistências e resistências (1920-2020)”.

Sandra Maria Caldeira-Machado é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Silvia Vallezi é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Diretora Educacional da Prefeitura Municipal de Campinas. Professora no Centro Universitário Padre Anchieta Jundiá.