UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SANDRA MARIA CALDEIRA-MACHADO

*A voz dos números: imagens e representações das estatísticas
educacionais e a produção da identidade nacional
(décadas de 1920 a 1940)*

SÃO PAULO

2016

SANDRA MARIA CALDEIRA-MACHADO

A voz dos números: imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de concentração:
História da Educação e Historiografia

Orientadora: Prof^a. Dra. Maurilane de Souza Biccas

SÃO PAULO

2016

Autorizo 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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.86(81) M149v	<p>Caldeira-Machado, Sandra Maria</p> <p><i>A voz dos números: imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940)</i> /Sandra Maria Caldeira Machado; orientação Maurilane de Souza Biccass. São Paulo: s. n., 2016. 421 p. ils.; tabs.; anexos.</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Estatísticas – Educação (Brasil) 2. Identidade nacional (Brasil) 3. Representação – Educação (Brasil) 4. História da educação (Brasil)</p> <p>I. Biccass, Maurilane de Souza, orient.</p>
---------------------	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sandra Maria Caldeira-Machado

A voz dos números: imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de concentração: História da Educação e
Historiografia

Aprovada em: 07/04/2016

Banca Examinadora

Profª. Maria Helena Rolim Capelato
Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profª. Dr.ª Marta Mª de Carvalho
Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profª. Dr.ª Natália de Lacerda Gil
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul

Assinatura: _____

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho
Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: _____

Profª. Drª. Maurilane de Souza Biccass
Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profª. Drª. Maria Angela Borges Salvadori
(suplente)
Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira
(suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Mariinha, meu pai, Joaquim, e à Dindinha (*in memoriam*), pelo amor nas
cheganças e despedidas do Vale do Jequitinhonha.

A Artur , filho amado, riqueza maior.

A André, com amor e gratidão pelo apoio integral.

MEUS AGRADECIMENTOS

Nossos pensamentos e sentimentos, aliados ao profundo estado de gratidão, criam a realidade, admite a física quântica. Assim sendo, deixo registrado meu mais profundo reconhecimento por cada uma das pessoas que, das mais diferentes maneiras e em diferentes lugares, tornaram esses quatro anos e meio um tempo de trocas, aprendizados intensos, generosidade e amor nas suas variadas manifestações. Aqueles seres que fizeram pequenos-grandes favores e tornaram essa caminhada produtiva, leve e iluminada, partilho meu reconhecimento (correndo o risco de olvidar alguns).

Maurilane de Souza Biccas, minha orientadora, com quem dividi este processo desafiador. Agradeço a amizade, a confiança, os ensinamentos, as sugestões, as correções e as críticas, revolvendo muitas das minhas certezas, o que me provocava a pensar sob outros prismas. Instigou-me a fazer sempre o melhor. Lane possui a capacidade do afeto e da alteridade, qualidades que julgo imprescindíveis nas relações humanas. Além disso, conseguiu controlar minha ansiedade em momentos decisivos. Meu eterno reconhecimento e admiração!

À professora Maria Helena Rolim Capelato que me inspirou no desafio de um referencial teórico diferente do que vinha fazendo, mostrando-me, em conversa individual, as possibilidades que tal escolha poderia potencializar. Além da generosidade, agradeço o rigor acadêmico que foi fundamental na minha formação intelectual.

Sublinho também as contribuições da professora Marta Carvalho e do professor Luciano Mendes de Faria Filho, componentes da Banca de Qualificação, pelas críticas, sugestões e comentários que foram essenciais para a redefinição da problemática de pesquisa. Ao Luciano, reitero ainda um agradecimento especial por possibilitar os primeiros passos nos caminhos acadêmicos, quando integrei um projeto de pesquisa no âmbito do então Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (FAE/UFMG) no período de 2000 a 2003.

Devo um agradecimento particular a todos integrantes do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE-FEUSP), às professoras Diana Vidal, Maria Angela Salvadori, Maurilane Biccas e Ana de Jesus pelo aprendizado e as trocas efetivadas desde o projeto inicial. Os debates e as questões postas foram estímulos que me ajudaram a redefinir caminhos e aprofundar nas escolhas que considere mais consistentes. A professora Maria Angela - além de me lembrar alegremente que, estando em Teixeira de Freitas, na Bahia, e seguindo alguns quilômetros, chega-se à paradisíaca Cumuruxatiba- gentilmente enviou-me sugestões por escrito que foram muito úteis, assim como Surya,

Ariadne, Fabiana e Felipe. Agradeço ainda à Fernanda Moraes, à Fernanda Resende, à Angélica e à Mirian, enfim, a todos os integrantes do grupo que, desde o mestrado contribuíram para minha formação. Não posso deixar de mencionar sobre os encontros do início e do final do ano que possibilitam deliciosas vivências que extrapolam o acadêmico, fortalecendo laços afetivos e dando leveza ao trabalho.

Sou grata de forma especial à amiga Fabiana Munhoz que, nas diversas viagens para São Paulo, além de, muitas vezes, dirigir o carro, emprestava livros, discutia pacientemente minha pesquisa, escutava minhas angústias, auxiliava nas difíceis escolhas e me mostrou que o caminho poderia ser mais leve nas inesquecíveis práticas de ioga do professor Marcos Rojo (CEPEUSP). Além disso, fez leitura criteriosa e cuidadosa de alguns capítulos encorajando-me nas definições. Agradeço ainda os encontros em Rio Claro com as deliciosas pizzas do Luiz Abbud, que têm o luxo de serem assadas no forno à lenha.

Mais uma vez agradeço à Surya Pombo por me colocar em contato com Aura Hurtado, que disponibilizou referências sobre a escrita epistolar que, de outra maneira, não teria tido acesso. Vocês duas não imaginam o quanto isso foi importante na análise final.

À Natália de Lacerda Gil sou grata pela disposição em discutir longamente as escolhas da pesquisa por ocasião do VIII Congresso Brasileiro de História de Educação em Maringá (julho de 2015) e pela oportunidade de participar do projeto de pesquisa sobre evasão e repetência, criando espaços altamente qualificados de discussão sobre a estatística de ensino. Agradeço ainda a André Paulilo, Ana Laura Godinho, Luciana Viviani, Fernanda Rocha, Marlos, Joseane e Carine pela parceria nesse projeto.

A composição da tese não se daria no formato apresentado sem a inolvidável contribuição de Raul Amaro de Oliveira Lanari, doutorando em história da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). Ele foi um ganho não previsto, ocorrido em outubro de 2014, durante um simpósio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na Universidade Federal de Minas Gerais. Gentilmente cedeu-me uma enorme quantidade de documentos digitalizados do Fundo Mário Augusto Teixeira de Freitas que eu jamais teria conseguido de outra forma. Toda minha gratidão e reconhecimento à sua generosidade e ao seu desprendimento, tão caros à pesquisa acadêmica. Seu feito tornou a tese mais inventiva e sedutora.

Ao professor Nelson Senra pela presteza no envio de alguns documentos do Fundo Mário Augusto Teixeira de Freitas, já digitalizados, mas ainda não disponíveis para consulta pública naquele momento. Agradeço as discussões em Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, em eventos bastante produtivos para este estudo. Agradeço ainda o

convite para integrar o grupo de pesquisadores que investigaram diversos aspectos do convênio de 1931, entre os anos de 2011 a 2013 (Edital Universal/CNPq) dando novo olhar à investigação.

Sou grata ainda a Alexandre Paiva Rio Camargo (doutorando IESP/UERJ) que também no processo de doutoramento dividiu algumas angústias e auxiliou-me na indicação de fontes, além de me oferecer exemplar esgotado da coleção “História das estatísticas brasileiras”, que me foi muito útil. Certamente o trabalho conjunto com pesquisadores do IBGE e da história da educação que circundam o mesmo tema fez com que eu avançasse na localização e na análise de fontes.

À Vanessa Macedo pelas pesquisas nos arquivos de Belo Horizonte, no início do doutorado, e pelas dicas de referências sobre identidade nacional no último ano de pesquisa.

À Anna Carolina Oliveira Mendes, que encontrou fontes importantíssimas nos arquivos de Belo Horizonte que, de fato, definiram o percurso inicial do objeto. Além disso, realizou com profissionalismo e competência admirável a correção da escrita da tese.

À Luana Tolentino, pelas pesquisas nos jornais na Imprensa Oficial de Belo Horizonte, em que encontrou fontes inéditas, no Arquivo Público Mineiro e na Biblioteca Luiz de Bessa. Pelo diálogo constante, pelas leituras, pela busca incansável e os vários retornos aos arquivos para verificar algum detalhe que a pesquisadora virginiana insistia em entender. Sou grata pela sua presença na minha vida, pela paciência e pela vibração positiva para que a tese ficasse pronta.

Ainda quanto às pessoas que me ajudaram na pesquisa de fontes, lembro-me com muito afeto e gratidão de minha irmã Maria Angélica Caldeira – que carinhosamente chamamos de Liota. Irmã, sem sua ajuda teria sido difícil participar dos eventos e realizar pesquisas no Rio de Janeiro. Com carinho e amor você me ajudou a cuidar do Artur na sua primeira viagem de avião, com 10 meses, em janeiro de 2013. Depois, acompanhou-me novamente em fevereiro de 2014, ficando com o pequeno enquanto eu realizava pesquisas no Arquivo Nacional. Além de ser a primeira tia que veio conhecer o rebento juntamente com Camila, nossa irmã caçula. Juntas fizeram uma comida com gosto de colo materno que eu jamais vou esquecer o sabor.

A Beatriz Monteiro, Mariza Ferreira Fonseca de Sant’Ana e Ana Lúcia Jathay, funcionárias do Arquivo Nacional (CODE - Arquivos Privados) por possibilitarem o acesso, na própria sala de trabalho, a alguns documentos não disponíveis para consulta. À Raquel, pela disposição e gentileza no Arquivo da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro.

A querida professora Priscila Berti pela tradução dos resumos e por dividir as angústias para a entrada no doutorado.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação (FEUSP), especialmente a Thiago Freires, por renovar os livros quando a leitura não acompanhava os prazos de devolução.

Aos funcionários do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FEUSP), sempre solícitos e ágeis em resolver e encaminhar os pedidos de bolsa, monitoria, renovação, licença maternidade, etc. bem assim, por responderem às dúvidas quanto aos prazos e procedimentos, tornando os trâmites burocráticos descomplicados. Especialmente a Antônio Carlos de Martin, Bruna Pozzi Rufato, Marcelo de Souza Ribeiro e Rosana Gomes Romero Pedroso.

Aos brasileiros e brasileiras que, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), financiaram a pesquisa durante três anos (2013-2015), possibilitando dedicação exclusiva aos estudos.

À minha linhagem ancestral, avós paternos e maternos (*in memoriam*), que nunca tiveram oportunidade de frequentar escola, parte de cada um de vocês vive em mim. Agradeço por me ensinarem que o amor, o respeito e a dignidade são os mais caros valores humanos.

Aos meus pais, sinônimo de fé, simplicidade e amor. O meu pai, pela fibra na criação de uma grande família, pela dignidade. A minha mãe, por fazer reconhecer em mim os traços indígenas ancestrais, por fortalecer as minhas escolhas na maternidade, pelas orações poderosas para que eu conseguisse finalizar o trabalho... A vocês dou “gracias a la vida, que me ha dado tanto”.

A todos os meus irmãos: Riqueta, Albino, Antônio, Tuca, Pedro, Quim e João, pela confiança, carinho, respeito e pela torcida para que eu conseguisse finalizar o trabalho. À Nenzinha pelas caronas para a casa dos meus pais (de Belo Horizonte para Coronel Murta, Vale do Jequitinhonha/MG) todas as vezes que André não podia acompanhar. Pela disposição e amor. A Camila e Liota, por virem à Araraquara nas viagens de André para fazer concurso quando Artur era bebê. A Iaiá e Vitória pelo carinho, pelos biscoitinhos que o pequeno adora, mas que só encontra em Belo Horizonte. Gratidão a essas mulheres-irmãs amadas que carregam o bastão da família e nos mantêm unidos. Aos meus sobrinhos e sobrinhas pelos sonhos e esperanças no amanhã carregando as histórias de ontem e de hoje: Sandro, Edmárcio e Mateus; Vitória, Jhonatan, Raiane, Nara, Davi, Iuri, Raquel, Joaquim Felipe (Kito), Letícia e Tiago.

Aos cunhados e cunhadas (Dilsinho e Leandro, Cida, Célia, Li, Ivanete e Val) pela torcida! A Taís, Ronei, Fábio, Babi e Newtinho pela acolhida sempre carinhosa em Belo Horizonte, especialmente, à Regina Machado, minha sogra, que tem o dom de encantar com os mimos feitos à mão, além de compartilhar aprendizados, como o Thetahealing. Ao Fábio pelos ajustes de última hora.

Aos meus tios e tias, especialmente tia Lia, pela primeira experiência escolar, tia Nedy e tia Laethe, minha madrinha, pelo carinho, por cuidarem de Dindinha até o último momento, pela coragem e pelos temperos caseiros que enchem a casa de lembranças do Vale.

À Anice Racilan (*in memoriam*), avó de coração do Artur, agradeço o amor e o cuidado com a nossa família. Tenho certeza que continua vibrando na melhor energia por nós!

Às amadas amigas mineiras de São Paulo: Andreia Martins e Lilianne Magalhães, por tantas coisas compartilhadas... Por serem as madrinhas de Artur, pela recepção sempre encantadora nas idas à São Paulo, entendendo minha correria para voltar para casa. Pela alegria dos encontros, pelos meus lindos afilhados, João e Luis. Andreia, por compartilhar as angústias do doutorado e Lilianne, por nos lembrarde que havia outras questões importantes na vida. As duas, pela cumplicidade dos ciclos da vida e pelas experiências docentes no ensino superior na Faculdade Sumaré.

A Luiza Paim, minha amiga mineira que encontrei em Araraquara e que voltou para Belo Horizonte deixando lembranças e saudades das aulas de ioga, das visitas surpresas, das conversas intermináveis sobre a vida. Você foi meu porto seguro no inseguro período do puerpério. Sou grata a você e a Tatiana Machado, mulheres, mães dedicadas, mas que buscam espaços em que a maternidade não seja vista apenas como a única realização plena, mas como oportunidade de conhecimento e aprendizagem com nossas crias. Agradeço as reflexões no grupo “Metamorfoses Femininas”, a escuta paciente e a vibração a cada capítulo finalizado.

A Angela Menezes por cuidar do Artur enquanto eu fazia as disciplinas semanais em São Paulo, pela coragem e disposição para facilitar nossa vida em Araraquara de 2012 a 2014. A Mari por toda dedicação nos cuidados da casa, pela comida deliciosa e sempre fresquinha, pelo amor e inventividade nas brincadeiras com Artur. Vocês duas, mulheres-mães-trabalhadoras merecem toda a minha gratidão e reverência.

Às amigas que se achegaram depois do Artur pelo intermédio de Lilianne Magalhães: Carolina Alvarenga, Fernanda Simões, Joanna Castro e Luiza Oliveira. Agradeço as trocas naturebas que ajudam a sustentar as escolhas alinhadas ao propósito de vida de nossa família, questionando parâmetros dados pela sociedade no que diz respeito, entre outros aspectos, a saúde, educação e alimentação dos filhos e da família.

Aos “Filhos da primavera”, belo livro organizado por Camila Capacle, Celso Monari e Luiza Paim, com ilustrações emocionantes de Itaiana Battoni, grata por oportunizar (re)nascimentos com amor e respeito. Ao grupo “Mãe semente”, conduzido por Giovanna Affonso e Mariana Tezini, à Cristiane Raquiele e às mães de primeira viagem, agradeço o acolhimento das angústias do puerpério longe da família! Vivências únicas no processo de doutorado...

Aos amigos e amigas do “Serrallhal, escola livre” pela coragem de construir outros caminhos para nossos filhos, porque têm me feito acreditar na potência do diálogo, nos sonhos, no trabalho coletivo para uma educação infantil que tenha, de fato, o respeito à sensibilidade da infância. Aos pequenos Artur, Tiago, Elisa e Davi, pela inspiração ousada!

A intensidade na imersão de um estudo da envergadura de um doutorado pode ser, ao mesmo tempo, um mergulho no objeto e em nós mesmas. Agradeço à turma do Ioga e do Thetahealing: Camila Mazzeu, pelo poder da alegria contagiante diante de grandes obstáculos, Cris Severian, Denilce, Taís e Isis...

Se finalizei a tese com alguma serenidade, devo muito aos ensinamentos de Fernanda Zambelli (Thetahealer) e à professora de ioga, a amiga Ana Paula de Lima. Aninha, grata por me ajudar a centrar e a buscar o equilíbrio, por me fazer acreditar que há sempre outras possibilidades. Pela torcida e por dividir os mesmos sonhos de educação dos filhos. Pelas terapias alternativas que me permitiram o autoconhecimento, acolhendo minhas histórias e reintegrando minhas partes quebradiças. Você é luz na minha vida!

Ao André, meu companheiro, pelas lições de perseverança, pela infraestrutura que possibilitou a tranquilidade necessária para dedicar-me aos estudos, por entender as ausências, por me acompanhar aos congressos, por escutar pacientemente sobre o andamento do trabalho, pela digitalização das imagens, por dividir as angústias, por compartilhar a experiência intensa da chegada de Artur e o cuidado diuturno com o pequeno, pelo respeito às minhas escolhas e por ajudar a sustentá-las, pelo cuidado e amor. Você tornou a caminhada mais segura e menos pesada. Gratidão pela busca do autoconhecimento que nos une.

Ao Artur pela intensidade do amor, pelo reaprendizado e um outro olhar para a infância.... me fez questionar desde o jeito de nascer até a minha própria formação. Com você, germinei, renasci... Amado filho você tem sido o grande mestre “o aparecimento da novidade radical”. Graças dou por me mostrar a sabedoria interna, o olhar mais doce e cuidadoso, a simplicidade, a mãe terra, um novo jeito de viver, por possibilitar revisitar minha própria criança... Por lembrar que mesmo fazendo “o concurso de tese” poderia ir lá fora brincar um

pouco no “tapete voador do picnic” e olhar para o céu. Amor incondicional, toque “as flores deste jardim” porque “o teu solo é livre”.

EPÍGRAFE

A perfeição

O que me tranqüiliza
é que tudo o que existe,
existe com uma precisão absoluta.

O que for do tamanho de uma cabeça de alfinete
não transborda nem uma fração de milímetro
além do tamanho de uma cabeça de alfinete.

Tudo o que existe é de uma grande exatidão.
Pena é que a maior parte do que existe
com essa exatidão
nos é tecnicamente invisível.

O bom é que a verdade chega a nós
como um sentido secreto das coisas.

Nós terminamos adivinhando, confusos,
a perfeição.

Clarice Lispector, 1984.

RESUMO

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. 421 f. *Tese* (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa dedicou-se à abordagem da padronização das estatísticas educacionais como eixo formulador da identidade nacional entre as décadas de 1920 e 1940. Teve como objetivo compreender os mecanismos e as ações elaboradas em instâncias governativas que possibilitaram a edificação de uma representação da identidade nacional em números, imagens, quadros e mapas cartográficos. Para tanto, utilizou-se de publicações oficiais, relatórios, divulgações periódicas, como jornais e revistas, bem como mapas e publicações comemorativas que informaram sobre o lugar da educação e da estatística como ferramentas de destaque na composição da imagem regional (Minas Gerais) e nacional. Também compôs o leque de fontes uma vasta documentação epistolar composta por correspondências trocadas entre Teixeira de Freitas e Fernando de Azevedo entre os anos de 1938 e 1950, sobre os processos de escrita da obra de apresentação do censo de 1940, *A cultura brasileira*. Essa publicação marcou o processo final de realização da operação censitária que fixaria a identidade nacional em contraposição aos discursos fragmentários e de dispersão do território nacional. Observamos que Minas Gerais foi laboratório de produção e ensaio para diversas articulações em torno das quais houve um esforço para que fossem produzidas em âmbito nacional por meio da atuação de Mário Augusto Teixeira de Freitas que, ao dirigir o recenseamento de 1920 naquele estado, organizou e ensaiou o princípio da cooperação administrativa entre as três esferas de governo. Tal princípio marcou o ordenamento das estatísticas educacionais bem assim a estrutura do sistema estatístico nacional, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foi possível constatar que as definições e os diagnósticos erigidos pelo âmbito oficial, notadamente por Teixeira de Freitas, marcaram os sentidos (muitos pejorativos) atribuídos à população analfabeta, especialmente os habitantes do meio rural. Categorias como *gado humano* pautaram as divulgações e o discurso pessimista sobre a educação primária do país cujo acento dava-se na formação das elites para a condução da nação. A educação como dever e a estatística como ferramenta de descrição e ordenamento de políticas nacionais mostraram-se bastante efetivas na proposição de projetos para construção do Brasil Novo, que divergia da imagem de país que sustentava alto índice de analfabetos e de crianças com poucos anos de escolarização devido, entre outras coisas, à dispersão demográfica da população em idade escolar. A pesquisa ocupou-se ainda dos processos que antecederam a escolha de Fernando Azevedo como autor da obra que fixaria a identidade nacional pretensamente de forma *exata* e *objetiva*, além da descrição das inúmeras articulações engendradas por Freitas e Azevedo para torná-la conhecida em todo país e no estrangeiro, ampliando a divulgação de uma imagem positiva do Brasil. Assim, a produção da obra *A cultura brasileira* e as estatísticas educacionais integraram o mesmo processo de produção da identidade nacional.

Palavras-chave: Estatísticas educacionais. Identidade nacional. Representações da educação nacional. Gado humano. História da Educação brasileira.

ABSTRACT

CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria. *The voice of the numbers: images and representations of educational statistics and the production the national identity (1920-1940 decades)*. 2016. 421 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This research aimed to study the standardization of the educational statistics as the basis of the national identity between 1920 and 1940. It aimed to understand the mechanisms and actions developed in governmental bodies that enabled the construction of a representation of the national identity in numbers, images, tables and cartographic maps. To this end, we used official publications, reports and papers, such as newspapers and magazines as well as maps and commemorative publications which talked about the place of education and the statistics as important tools in the composition of the regional and national images (Minas Gerais). Our study was also based in a wide epistolary documentation composed by letters exchanged between Teixeira de Freitas and Fernando de Azevedo between the years 1938 and 1950, where they wrote about the writing processes of the 1940's census presentation book named *A cultura brasileira*. This publication marked the final process of carrying out the census operation that would set the national identity as opposed to the fragmentary speeches and the country dispersion. We observed that Minas Gerais worked as a producing and testing laboratory for various joints around which there was an effort for them to be produced at a national level through the work of Mario Augusto Teixeira de Freitas who, when driving the census from 1920 in that state, organized and rehearsed the principle of administrative cooperation between the three levels of government. This principle marked the planning of the educational statistics as well as the structure of the national statistical system, the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE). It was found that the definitions and diagnostics erected by the official framework, by Teixeira de Freitas, marked the way (many pejorative) assigned to the illiterate population, especially the inhabitants of rural areas. Categories like *human cattle* guided the disclosures and the pessimistic discourse on primary education in the country whose highlights were in the formation of elites to the nation running. The education as a duty and the statistics as a tool of description and national policy planning were quite effective in project proposals for the construction of the *Brazil Novo*, which country image differed from that of a country that held high illiteracy rate and children with few years of schooling because, among other things, the demographic dispersion of the population of school age. The survey also focused on the processes that preceeded the choice of Fernando Azevedo as the author of the work that would set the national identity in a accurate and objective way, beyond the description of the numerous joints conceived by Freitas and Azevedo to make it well-known throughout the country and abroad, expanding the idea of a positive image of Brazil. Thus, the production of the work *A cultura brasileira* and the education statistics were part of the same process of production the national identity.

Keywords: Educational statistics. National identity. Representations of the national education. Human cattle. History of Brazilian education.

RÉSUMÉ

CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria. *La voix des numéros*: images et représentations des statistiques de l'éducation et de la production de l'identité nationale (décennies de 1920 à 1940). 421 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Cette recherche est consacrée à l'étude de la normalisation des statistiques de l'éducation en les considérant comme base de l'identité nationale entre les années 1920 et 1940. L'étude visait à comprendre les mécanismes et les actions développées dans les organismes gouvernementaux qui ont permis l'organisation d'une représentation de l'identité nationale en numéros, images, tableaux et cartes cartographiques. À cette fin, nous avons utilisé les publications officielles, rapports, publications périodiques, comme les journaux et les magazines ainsi que des cartes et des publications commémoratives qui ont déclaré la place de l'éducation et des statistiques comme outils importants dans la composition de l'image régionale (Minas Gerais) et nationale. Il a également composé l'ensemble des sources d'étude une large documentation épistolaire échangée entre Teixeira de Freitas et Fernando de Azevedo entre les années 1938 et 1950 sur les actes d'écriture de l'œuvre du recensement de 1940, *A cultura brasileira*. Ce travail a marqué le processus final de l'opération de recensement qui fixerait l'identité nationale par opposition aux discours fragmentaires et la dispersion du pays. Nous notons que Minas Gerais a été le laboratoire de production et de test pour les différentes articulations autour de laquelle il y a eu un effort pour eux d'être produites au niveau national à travers le travail de Mario Augusto Teixeira de Freitas, qui dans l'exécution du recensement de 1920 dans cet état, a organisé et répété le principe de la coopération administrative entre les trois paliers de gouvernement. Ce principe a marqué l'organisation des statistiques de l'éducation et la structure du système statistique national, l'Institut brésilien de géographie et de statistique (IBGE). Avec cette recherche, nous avons constaté que les définitions et les résultats érigés officiellement par Teixeira de Freitas, ont marqué le chemin (beaucoup d'entre eux péjoratifs) affecté à la population analphabète, en particulier les habitants des zones rurales. Catégories comme *bétail humain* ont guidé les divulgations et le discours pessimiste sur l'enseignement primaire dans le pays dont l'accent était mis sur la formation de l'élite à la conduite de la nation. L'éducation comme un devoir et des statistiques comme outil de description et l'organisation de la politique nationale étaient assez efficaces dans la proposition de projets pour la construction du *Brasil Novo*, qui était différent de l'image du pays qui a soutenu des élevés taux d'analphabétisme et les enfants avec quelques années de scolarisation en raison de, entre autres choses, la dispersion démographique de la population en âge scolaire. L'enquête a également pris soin des processus conduisant au choix de Fernando Azevedo comme auteur de l'œuvre qui fixerait l'identité nationale aurait *précise et objective*, au-delà de la description des nombreux maux engendrés par Freitas et Azevedo à le faire connaître dans le pays et à l'étranger, en élargissant la diffusion d'une image positive du Brésil. Ainsi, la production de l'œuvre *A cultura brasileira* et des statistiques de l'éducation faisaient partie du même processus de production de l'identité nationale.

Mots-clés: statistiques de l'éducation. L'identité nationale. Représentations de l'éducation nationale. Bétail humain. Histoire de l'éducation au Brésil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais [s.d].	82
Figura 2 – Carta Física e Política de Minas Gerais, 1930.	114
Figura 3 – “Principaes edificios” do Mapa.	118
Figura 4 – Planta da cidade de Belo Horizonte	118
Figura 5 – Recorte da legenda do mapa	120
Figura 6 – “Ensino primário (1927)”	123
Figura 7– <i>Carta Physica e Política do Estado de Minas Gerais</i> .	128
Figura 8 – Grupo Escolar de Poços de Caldas	133
Figura 9 – Escola Municipal de Guaxupé	133
Figura 10 – Diagramma da matricula (1822-1925)	137
Figura 11 – Total de escolas no estado em 30 de dezembro de 1926	138
Figura 12 – Revista do Ensino, Anno III – n. 23, outubro de 1927.	142
Figura 13 – O progresso do ensino primário em Minas	201
Figura 14 – Recenseamento de 1940: ilustração feita pela aluna Zilce Oliveira Roseiro sobre o Censo de 1940.	205
Figura 15 – “Grupo feito na sede da A B E, antes da sessão comemorativa do Convênio”	221
Figura 16 – Ensino comum e ensino especial: cursos, professorado, matricula, frequência e conclusões de curso.	237
Figura 17 – Densidade de matrícula no ensino primário em 1933	241
Figura 18 – Ensino primário em 1933	243
Figura 19 – Ensino geral e ensino semi-especializado em 1932.	248
Figura 20 – Situação atual e situação melhorada do aparelho escolar.	253
Figura 21 – Alunos novos e repetentes do 1º ao 5º ano.	255
Figura 22 – Rendimento escolar: resultados acumulados 1932-1939.	268

Figura 23 – Posse de Fernando de Azevedo como presidente da Associação Brasileira de Educação. Da esquerda para a direita: Alzira Vargas do Amaral Peixoto, Mário Augusto Teixeira de Freitas, Fernando de Azevedo, Aracy Munhoz Freire, Lourenço Filho. Rio de Janeiro - DF, 17. Dez. 1938	304
Figura 24 – Esquema geral da publicação.	321
Figura 25– O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, donde saíram, em 1937, depois de terem cursado a Faculdade de Filosofia, os primeiros professores de ensino secundário formados no Brasil. Fachada principal.	331
Figura 26 – o Instituto de Educação da Universidade de S. Paulo, criado em 1933 e extinto em 1938. Aspecto do Museu de Etnografia, da Cadeira de Sociologia Educacional.	332

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obras organizadas por Freitas, década de 1920.....109

Quadro 2– Publicações de Freitas relativas ao ensino, décadas de 1930 e 1940..230

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – o Ensino no Brasil em 1933.....	245
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	24
Objeto de investigação: caminhos de sua construção.....	25
Modernidade, Estado-Nação e identidade nacional.....	29
Estatística como técnica de governo.....	34
Estatística como imaginário e representação.....	36
Educação e estatística na história da educação.....	44
<i>Configurações de um campo em construção.....</i>	<i>46</i>
<i>Estatística, educação e identidade nacional</i>	<i>53</i>
Sobre arquivos e fontes.....	56
Demarcação temporal.....	62
Educação nacional: uma interpretação á luz dos números.....	65
 CAPÍTULO 1: MINAS GERAIS COMO LABORATÓRIO PARA O BRASIL: IMAGENS E DIAGNÓSTICOS PARA O PROJETO DE NAÇÃO.....	 70
1.1 <i>Em caminho do Bem, do Bello e da Verdade: ensaios cooperativos no ordenamento da estatística mineira.....</i>	79
1.2 Minas Gerais nas publicações estatísticas da década de 1920	91
1.2.1 <i>Quantos somos? Minas Gerais no recenseamento de 1920</i>	96
1.2.2 <i>Construindo unidade e identidade: Minas Gerais nos territórios de papel.....</i>	108
1.2.3 <i>“Minas Geraes em 1925”</i>	129
1.2.4 <i>Minas Gerais na Revista do Ensino de 1927</i>	142
Esforço de síntese: as Minas e as Gerais como síntese do progresso	148
 CAPÍTULO 2: “DE PROVINCIANO A METROPOLITANO”: EDUCAÇÃO E ESTATÍSTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL.....	 152
2.1 Ministério da Educação e Saúde Pública	158
2.1.1 <i>Da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação ao Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES).....</i>	161
2.1.2 <i>O convênio interadministrativo das estatísticas educacionais e conexas: ensaio e “ponto de partida para a grande obra”</i>	171
2.1.3 <i>As estatísticas do ensino após o convênio de 1931: o desprestígio dos mineiros.....</i>	195

2.2 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <i>autorrevelação do Brasil</i>.....	202
Esforço de síntese: <i>abrasileiramento do Brasil</i>.....	212
CAPÍTULO 3: A VOZ DOS NÚMEROS: A NACIONALIDADE NOS DADOS DO ENSINO.....	214
3.1 Estatística e educação na produção do discurso da nacionalidade.....	227
3.1.1 “ <i>Consciência nacional</i> ”: números e diagnósticos do ensino.....	234
3.1.2 Para uma “desoladora paisagem semi-desértica”, um “sistema de educação primária e profissional popular” ou como evitar uma “massa de adultos analfabetos”	260
3.2 A civilização do <i>hinterland</i> brasileiro: as <i>colônias-escolas</i>.....	277
Esforço de síntese: “quem dá os nomes e os números ao inocente inumerável?”	287
CAPÍTULO 4: “FIXAR A REALIDADE BRASILEIRA, NUM ESPÍRITO DE OBJETIVIDADE E EXATIDÃO”: A IDENTIDADE NACIONAL DA OBRA A CULTURA BRASILEIRA	292
4.1 O recenseamento de 1940 e o lugar de cada um	301
4.1.1 Sobre o encomendador e o encomendado	304
4.2 Um projeto “para fixar” a identidade brasileira: o convite para escrita da introdução do recenseamento de 1940	315
4.3. Trâmites da escrita e da divulgação da obra: dificuldades e solicitações.....	318
4.3.1 A divulgação da obra: o estranhamento do silêncio	335
4.3.2 A identidade “acessível ao público”: a publicação da segunda edição d’ <i>A cultura brasileira</i>	340
4.3.3 Das traduções d’ <i>A cultura brasileira</i>	349
Esforço de síntese: “suspeitar é negar-se à certeza”	358
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	362
REFERÊNCIAS.....	372
ANEXO.....	421

INTRODUÇÃO

No início de 2015, em uma conversa (que de início pareceu desprezível para esta tese) sobre o que gostava de fazer na infância, em um grupo de mulheres em Araraquara, com mediação de Ana Paula Lima, a terapeuta Cristiane Severiano propôs um exercício sobre nossas lembranças nas diversas fases da vida. Nesse dia, percebi que a leitura de pedaços de jornais (enrolados com os produtos que meu pai trazia da feira da cidade de Araçuaí - Minas Gerais, aos sábados) na infância, bem como a escrita de cartas trocadas com meus pais e meus irmãos na adolescência (enquanto eu morava com outra família em Formiga/MG), então com 12 anos, foram experiências significativas para aquilo que eu viria realizar na vida adulta: graduação em Pedagogia (UFMG) e pesquisas sobre história dos números do ensino em Minas Gerais e no Brasil no mestrado, e, agora, no doutorado. O fio condutor das imagens que insistiram em reaparecer sobre meus gostos na infância, na adolescência e na vida adulta podem ser traduzidos, talvez, no arquétipo da comunicação. Afinal os jornais, as cartas e o trabalho com os números comunicam fatos e acontecimentos que revelam e, ao mesmo tempo, ocultam diversos símbolos com os quais lidei no presente estudo.

Os modos de produção dos números educacionais foram se constituindo em objeto de investigação ainda na graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Minas Gerais, quando, a partir da inserção em um projeto de iniciação científica em história da educação¹, fiz as primeiras incursões sobre as relações entre os números e a educação.

No mestrado² pesquisamos a consolidação do ensino mineiro a partir da lógica racional moderna sustentada pelas estatísticas educacionais de 1871 até 1931. Na dissertação, a análise apontou os serviços educacionais em Minas Gerais como conhecimento importante na (re)invenção da escola, e também como modo de produção e legitimação do sistema de ensino e do poder governamental. Ao tratar dos modos de apreensão da escola numa lógica comprometida com a chamada racionalidade moderna, a estatística foi tomada como um saber que se institui numa dinâmica de produção própria e também de outros campos do saber, tais como a escola e o Estado. Ao tratar do processo de transformação da escola e das categorias que as conformam, chamava a atenção o impacto homogeneizante e controlador

1 Financiado pelo CNPq, o projeto foi orientado pelo professor Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (FaE-UFMG), entre os anos de 2000 a 2003.

2 Defendido em 2008 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da professora Dra. Maurilane Bicas, teve como Título Os serviços estatísticos em Minas Gerais na produção, classificação e consolidação da instrução pública primária (1871-1931). Também contou com auxílio financeiro da CAPES.

estandardizado e o apagamento de seu caráter histórico, ou seja, suas formas de elaboração, provocado pelos dados estatísticos.

No doutorado, como desdobramento e ampliação da temática trabalhada, buscamos compreender a padronização das estatísticas escolares brasileiras como um elemento importante da constituição da identidade nacional. A formulação desse objeto de pesquisa foi ganhando contorno definido a partir de diversas leituras, das vivências nas disciplinas do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FEUSP) e da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFLCH-USP), bem como no exame de qualificação ocorrido em setembro de 2014, nos estudos e debates ocorridos no nosso grupo de estudos, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e nas interlocuções durante as reuniões e conversas com a minha orientadora.

Objeto de investigação: caminhos de sua construção

“Que o chegar não é mais valioso que a andança, que o encontro é precioso e necessário”. (GERHARDT, 2015)

O projeto de pesquisa para ingresso no curso de doutorado tinha como escopo discutir o Convênio Interadministrativo de 1931 idealizado por Mário Augusto Teixeira de Freitas³ como momento fundamental da padronização das estatísticas da escola brasileira. O objetivo era investigar como se deu a definição de referências utilizadas para o (re)ordenamento das estatísticas educacionais do país a partir do Convênio Interadministrativo de Estatísticas Educacionais e Conexas de 1931 – que uniformizou as estatísticas oficiais do ensino – compreendendo a contribuição do intelectual Mário Augusto Teixeira de Freitas⁴ a esse processo, que o alçou à condição de referência nas discussões sobre educação e estatística.

³ Nasceu em 1890, em São Francisco do Conde (Bahia) e, como técnico, adentrou ao quadro de funcionários da Diretoria Geral de Estatística (atual IBGE) por meio de concurso, em 1908. Em 1911 graduou-se em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Foi designado para dirigir os trabalhos do recenseamento de 1920 em Minas Gerais, onde atuou ativamente em cooperação com o governo mineiro na criação, em 1926, do Serviço de Estatística Geral. Em 1931, atuou intensivamente na Diretoria de Informações, Estatísticas e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública, onde permaneceu até sua aposentadoria em 1952. A referência ao seu nome se deve, na maior parte das vezes, à criação do sistema de estatística brasileiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Faleceu em fevereiro de 1956 no Rio de Janeiro.

⁴ Doravante Teixeira de Freitas ou Freitas.

Essa proposta de investigação foi sofrendo alterações dado o avanço das pesquisas realizadas no âmbito do projeto “A produção das estatísticas brasileiras na confluência de esforços em torno do Convênio inter-administrativo das estatísticas educacionais e conexas (1907-1945)”⁵, financiado pelo CNPq, que foi coordenado pelo professor Nelson de Castro Senra⁶ e contou com a participação de pesquisadores de diversas áreas e instituições do país, em diferentes níveis de formação, como: Libânia Xavier⁷, Margareth da Silva Pereira⁸, Natália de Lacerda Gil⁹, Alexandre de Paiva Rio Camargo¹⁰, Marcos Rangel de Lima¹¹ e eu como doutoranda em Educação (FEUSP); além de dois pesquisadores associados: Raquel Dezidério¹² e Caio Nogueira Hosannah Cordeiro¹³. Finalizado em 2013, o projeto teve como resultado a publicação do livro *Organizando a coordenação nacional: Estatística, educação e ação pública na Era Vargas* (SENRA, 2014b)¹⁴. As discussões realizadas no interior do referido projeto interinstitucional em diálogo com as fontes encontradas indicaram que as estatísticas educacionais foram elementos importantes para a produção de uma identidade nacional nas décadas de 1920 a 1940. Assim, os mecanismos de ordenamento para a elaboração das estatísticas educacionais brasileiras, como parte essencial do repertório que compunha a produção da identidade nacional, tornou-se objeto fértil de análise. Nessa discussão, observamos que as produções estatísticas elaboradas por Teixeira de Freitas em Minas Gerais, num primeiro momento, e no Rio de Janeiro (Distrito Federal), em um segundo momento, faziam parte da construção dessa identidade. Tal compreensão nos levou a analisar o lugar das estatísticas de educação nos lugares de poder como o Ministério da Educação e Saúde Pública, que possibilitaram, juntamente com outras instituições e pessoas, a construção da identidade nacional. Nesse sentido, as ações empreendidas pelo intelectual Teixeira de Freitas no que diz respeito às estatísticas gerais e de ensino constituem-se em um guia de

⁵ A elaboração do referido projeto foi um desdobramento do evento “80 anos do Convênio Interadministrativo de Estatísticas Educacionais e Conexas”, em dezembro de 2011, que organizamos juntamente com as professoras Diana Vidal e Maurilane Bicas na Faculdade de Educação- FEUSP. O objetivo foi discutir, problematizar e socializar as estratégias implementadas no convênio, além de refletir sobre as decorrências de suas ações para a produção de dados sobre a escola brasileira.

⁶ Pesquisador aposentado do IBGE e professor no Programa de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE / IBGE).

⁷ Professora e coordenadora do Programa Estudos e Documentação Educação e Sociedade -PROEDES/UFRJ.

⁸ Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo - PROURB/UFRJ.

⁹ Professora e pesquisadora em História da Educação – FE/UFRGS.

¹⁰ Doutorando em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos - IESP/UERJ.

¹¹ Mestre em Estudos Populacionais - ENCE/IBGE.

¹² Doutoranda em Geografia - PPGG/UFRJ.

¹³ Doutorando em Educação - CCHS/UFMS.

¹⁴ Integra o livro um artigo de minha autoria publicado a partir da pesquisa no doutorado intitulado “Cooperação, estatística e obra educativa: Teixeira de Freitas em Minas Gerais na década de 1920” (CALDEIRA-MACHADO, 2014a).

análise do trabalho que tem como foco a discussão da padronização das estatísticas de educação como eixo fundamental na produção da identidade nacional.

Assim, a pergunta central que guiou a análise na tese foi: como as estatísticas educacionais do Brasil podem ser analisadas como um eixo de construção da identidade nacional? Nesse sentido, a discussão incide sobre os números da educação como meio de fomentar a identidade nacional. A intenção não é entender a identidade nacional construída e dada a ver, muito embora isso também faça parte da análise, mas o objetivo principal é inverter o olhar para seu processo de construção pelos números oficiais esboçados desde os anos de 1920.

O intelectual Teixeira de Freitas foi tomado como um roteirista ou guia para a análise da questão central de pesquisa pela sua contribuição no ordenamento da estatística brasileira e, especialmente da estatística do ensino. O intento foi utilizar ferramentas analíticas que possibilitassem criar novos caminhos interpretativos e que fugissem do previsível itinerário dado por publicações e números organizados por Teixeira de Freitas. No estudo teve relevância fundamental sua mudança de Minas Gerais, onde permaneceu por mais de uma década, para a capital do país, Rio de Janeiro. Acreditamos ser bastante significativa a passagem de Teixeira de Freitas de Minas Gerais (década de 1920) para o Rio de Janeiro em 10 de fevereiro de 1931.

Os documentos comprovam a hipótese de que a produção de uma identidade nacional, especialmente nos anos de 1930, 1940 e anos iniciais de 1950, se alimentou de subsídios que compunham uma construção anterior, mas não estática, em Minas Gerais, na década de 1920. Ponderamos que esse estado foi espaço de ensaios para as iniciativas de Freitas na seara estatística e, neste estudo, tomamos a experiência em Minas Gerais como um “laboratório” para explicitar como as realizações na estatística geral em terras mineiras possibilitaram sua posterior efetivação e redefinição em âmbito nacional. Nesse sentido, entendemos que a produção de uma identidade regional para o estado de Minas Gerais, em termos de estatística, antecipou muitos aspectos da produção de uma identidade nacional no cenário oficial na capital, Rio de Janeiro. Isso significa que as estatísticas de ensino elaboradas por Freitas se nutriram de uma experiência anterior na constituição das estatísticas educacionais brasileiras.

A questão central da pesquisa demanda um conjunto de conexões que se estruturam em torno de dois eixos de análise principais, que são considerados a partir de um deslocamento geográfico de Freitas do regional (Minas Gerais) ao nacional (Rio de Janeiro, capital do Brasil à época), isto é, trabalhamos com um movimento de passagem de um projeto

de estatística regional que alça o plano nacional. No primeiro eixo discutimos a paulatina construção da ideia de padronização dos dados estatísticos gerais e educacionais, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, como elemento articulador da identidade nacional. Integra esse processo a instalação da estrutura burocrática do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1936. Esse eixo desdobra-se nos *Capítulos 1 e 2*.

Articulado ao primeiro eixo analítico, no segundo eixo discutimos a construção da identidade nacional a partir dos números presentes nas publicações oficiais, notadamente aquelas produzidas por Teixeira de Freitas, bem como a publicação dos resultados do recenseamento de 1940 que teve como introdução a obra *A cultura Brasileira*. Esse último aspecto foi verificado por meio de uma intensa escrita epistolar efetivada entre Freitas e Fernando de Azevedo¹⁵, autor da monografia encomendada pelo IBGE para servir como entrada à operação censitária. Este eixo foi organizado em torno dos *Capítulos 3 e 4*.

Se nos dois primeiros capítulos a discussão sobre a formação de uma estrutura burocrática de funcionamento estatístico (em âmbito regional e posteriormente nacional) pautou a estrutura das análises para compreensão do imaginário sobre a identidade nacional, nos dois outros capítulos observamos as imagens, as crenças, as representações a respeito dos projetos e das ações sobre o país que as estatísticas de ensino e as cartas trocadas entre Freitas e Azevedo traziam à tona. Assim, os dois eixos analíticos articulam-se e realimentam-se mutuamente. Ainda que cada eixo, ou par de capítulos, possa ser lido separadamente, eles estão intrinsecamente relacionados a preocupações, planos e elementos que estiveram

¹⁵Nascido em São Gonçalo do Sapucaí, região sul de Minas Geras, em 20 de abril de 1894, Azevedo tinha laços familiares também no Rio de Janeiro, local de origem de seus avós paternos. Os avós maternos eram de família tradicional da região mineira em que nasceu. Casou-se, em 1917, com a paulista Elisa Assunção do Amarante Cruz, com quem teve quatro filhos: Lívia, Lollia, Fábio e Clélia. Realizou seus estudos iniciais no Colégio Francisco Lentz, em São Gonçalo, e depois em Nova Friburgo, Rio de Janeiro. Kursou o ginásio no noviciado na cidade de Campanha, Minas Gerais, e para isso contou com a ajuda de padres jesuítas dirigentes da instituição. Mudou-se para a cidade de Itu, em São Paulo, onde se destacou como professor. Em 1914, seguiu para o Rio de Janeiro, matriculando-se na Faculdade de Direito. Parte dessa graduação foi realizada na cidade de Belo Horizonte, sendo finalizada em São Paulo, no Largo São Francisco, em 1918. Atuou como docente no Ginásio em Belo Horizonte e foi professor na Escola Normal de São Paulo, cidade em que também passou a atuar como jornalista no *Correio Paulistano* e no jornal *O Estado de São Paulo*. Sua projeção profissional aumentou com o Inquérito sobre o estado da educação em São Paulo, realizado em 1926, adentrando, cada vez mais no amplo movimento reformador da década de 1920, impulsionado pela ABE. Entre outras atividades, dirigiu a Instrução Pública no Distrito Federal, promovendo uma reforma educacional entre os anos de 1927 e 1930 e, em São Paulo, em 1935. Redigiu o *Manifesto da Educação Nova* de 1932, juntamente com outros educadores, participou da fundação da Universidade de São Paulo, onde dirigiu a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1941-1943), além de atuar na docência como catedrático de sociologia. Em 1942, dirigiu o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, na Companhia Editora Nacional dirigiu a Biblioteca Pedagógica Brasileira, foi secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo em 1947 e ocupou esta função também no município de São Paulo, em 1961. Na década de 1950 o coletivo de educadores pioneiros articularam-se novamente na luta em defesa da escola pública e Azevedo redigiu o segundo Manifesto: *Mais uma vez convocados*, em 1959, que argumentava em relação à escola pública como uma instituição estatal. Faleceu em São Paulo, em 1974 (Fernando de Azevedo, 2001; PILETTI, 2002; BICCAS; FREITAS, 2009).

presentes na elaboração e na visibilidade da nação e de sua identidade (tanto regional quanto nacional).

O objeto pressupõe um adensamento analítico de importantes aspectos conceituais que podem ser investigados a partir de diversas perspectivas teóricas. Aqui propomos um exercício teórico-metodológico guiado pela abordagem da identidade nacional, elegendo alguns conceitos fundamentais, tais como: nação, nacionalismo, identidade, Estado Nacional, imaginário e representação.

Também tomamos Teixeira de Freitas como intelectual importante no ordenamento das estatísticas brasileiras que impactou as políticas educativas. Isso implica focalizar, entre outros elementos, as redes de sociabilidade como uma rica possibilidade de realizações do estatístico. Apesar de não se constituir como a abordagem central da tese, tal discussão perpassa o trabalho e é aprofundada em alguns momentos, compondo as tramas que envolvem a produção dos dados e, no seu conjunto, a composição da identidade nacional.

Essas abordagens são configuradas por importantes relações de poder que se constituem por meio de complexos jogos de influência, produzindo diversas representações sobre a formação do país bem assim de suas categorias estatísticas e, evidentemente, sobre o Brasil de maneira geral. Para dar conta da complexidade desses arranjos, das minúcias desses debates e da amplitude dos eixos identificados, a discussão teórico-metodológica é essencial.

Modernidade, Estado-Nação e identidade nacional

A discussão sobre a constituição dos Estados Modernos insere-se nos debates sobre a modernidade, a formação dos Estados nacionais e, conseqüentemente, a produção de suas identidades.

O paradigma da modernidade é analisado por Giddens (1991) como um conjunto de mudanças nos estilos de vida e no ordenamento das instituições durante os séculos XVII e XVIII, nos países europeus. Sua influência pode ser sentida de forma mais ou menos universal nos séculos que se seguem, tanto na sua extensão quanto na sua intensidade, o que impactou diretamente os modos de vida “[nos desvencilhando] de *todos* os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes” (GIDDENS, 1991, p. 14, grifos originais) na história.

Considerando as discontinuidades da modernidade, os estudos recentes sobre a América Latina¹⁶ têm sido pensados como processos heterogêneos que incluem assimetrias em relação ao projeto de modernidade proposto nos países centrais, cujas referências se assentam no domínio da razão, do progresso, da representação política e da técnica, especialmente nos espaços urbanos, no ordenamento de suas metrópoles.

Entre as modificações propiciadas pela modernidade inclui-se evidentemente a racionalidade científica como referência legítima de organização dos saberes. É nesse contexto que se observa uma abundância de procedimentos que tem a pretensão de conhecer os sujeitos e as sociedades, sejam as próprias ou as dos outros com o intuito de formar um “império informal americano” pretensamente desinteressado, tal como faz os Estados Unidos em relação à América Latina (SALVATORE, 1998 apud GIL, 2007a).

No Brasil, como em outros países, faz parte desse processo a organização dos recenseamentos nacionais¹⁷ e a implementação da escola elementar, processos pelos quais o país buscava se legitimar e se alinhar aos signos da dita racionalidade científica e, assim, se fortalecer como Estado-nação.

Eric Hobsbawm (1990) em seu estudo “Nações e nacionalismo desde 1870” empreende um esforço para entender a construção do termo “nação” e o léxico dele derivado. Ao realizar um balanço sobre o nacionalismo considera que os dois últimos séculos passam necessariamente pela análise do conceito de nação como “entidade social”. O autor argumenta que o termo “nação” pode ser definido tanto por elementos objetivos comuns quanto por elementos subjetivos, sendo importante considerar as mudanças particulares de cada realidade, pois não é um conceito que possa ser considerado como algo natural e nem tampouco estático. Ele faz uma abordagem particular sobre os múltiplos significados que o conceito de nação foi tomando, atribuídos pelos agentes que foram percebendo as mudanças ocorridas no conceito, considerando os tempos, os espaços, os diferentes grupos e classes sociais. O autor argumenta, ainda, que o nacionalismo é fundamental para sustentação da unidade política e nacional. A ideia de nação pertence a um período particular recente (final do século XVIII) e só faz sentido se discutida na relação com o Estado-nação, pois a nação não vem antes do Estado e do nacionalismo, sendo estes seus agentes formadores. Mas o

¹⁶O livro *Modernidade periférica* de Beatriz Sarlo (2010) pode ser citado como obra que integra a renovação historiográfica que observa uma nova forma de pensar o processo de modernização na América Latina, não a partir do atraso, mas de uma dinâmica específica e bastante complexa.

¹⁷ Sobre a relação entre a formação do Estado Moderno no Brasil e as contagens de sua população, veja estudo de Tarcísio Botelho (1998).

autor se posiciona de forma dualista considerando o Estado e os movimentos nacionalistas e, também, as pessoas comuns envolvidas com as propagandas, etc.

[...] as nações são, do meu ponto de vista, fenômenos duais, construídos essencialmente pelo alto, mas que, no entanto, não podem ser compreendidas sem ser analisadas de baixo, ou seja, em termos das suposições, esperanças, necessidades, aspirações e interesses das pessoas comuns, as quais não são necessariamente nacionais e menos ainda nacionalistas (HOBBSAWM, 1990, p. 20).

As nações não são vistas apenas como sistemas econômicos e políticos, mas passam a ser compreendidas também do ponto de vista cultural e antropológico. A tese de Benedict Anderson (2008) relaciona a nação com as necessidades psicológicas e o sentimento de pertencimento dos indivíduos. A nação é, então, definida como “uma comunidade política *imaginada*”, afinal os indivíduos, embora não se conheçam mutuamente, compartilham os mesmos signos e símbolos que os fazem se reconhecer como pertencentes ao mesmo espaço imaginário. É, assim, inerentemente *limitada*, pois, por maior que seja a nação, ela “possui fronteiras finitas” (ANDERSON, 2008, p. 33) e é também *soberana* por lidar com a diversidade viva das religiões garantindo a liberdade sob o Estado soberano (ANDERSON, 2008). Essas experiências de comunidade imaginária, criadas inicialmente na Europa, são ampliadas pelo colonialismo chegando, assim, aos outros continentes. Na América Latina as ocorrências iniciais datam do século XVIII, sendo ampliadas pelo movimento imperialista.

Para Anderson (2008) o que distingue as nações seriam o estilo e os expedientes de que lançam mão para sua formação, tais como os recursos editoriais, os mapas, os censos e os museus que permitem articular, em diversas formas e dimensões, memória e esquecimento, possibilitando a construção de sentidos compartilhados pelos sujeitos. Assim, a contagem da população por meio dos recenseamentos é parte intrínseca da formação da nação moderna.

A discussão sobre os mecanismos dos quais os Estados lançam mão na constituição da nação nos remetem a Ítalo Calvino (2010) no seu livro *Coleção de areia*. Discutindo sobre a “descoberta do novo mundo” ele se questiona sobre a dificuldade em *vê-lo* e compreender que era *novo*. Isso ocorria, segundo o autor, pelo fato de as pessoas terem dificuldade de rejeitar das suas mentes todas as imagens associadas à expectativa do que seria o mundo para acolher a imensa diversidade que poderia se apresentar aos olhos numa nova experiência. Isso porque “nossos olhos e nossas mentes estão habituadas a escolher e a catalogar apenas aquilo que entra nas classificações assentadas” (CALVINO, 2010, p. 18). É a partir de um repertório comum e habitual (língua, mapa, censo, museu) que os sujeitos se reconhecem e constroem

seu sentimento de pertença. As explorações ganham sentido em coleções dos museus, mapas e descrições que fixam e constituem a memória, elemento essencial que integra e cristaliza a identidade da nação.

Faz sentido falar em identidades nacionais, pois elas já foram mobilizadas pelo Estado-nação que, no seu processo de articulação, se apropria de gostos e símbolos comuns da sociedade, plasmando a fusão entre o Estado e os sujeitos de tal forma que a identificação torna-se palpável e imediata.

Ao examinar o imaginário político norte-americano sobre a organização dos Corpos da Paz bem como as percepções de seus voluntários, Cecília Azevedo (2007) afirma que todo discurso “pressupõe uma comunidade de sentido” (AZEVEDO, 2007, p. 31). Identificar esses diversos sentidos como parte intrínseca da elaboração de recursos e técnicas de governo constitui-se em um trabalho de identificação dos símbolos nas fontes documentais (mapas, publicações, tabelas estatísticas, imagens e textos) que podem ser entendidos como elaborações discursivas em diferentes suportes.

O discurso sobre as identidades nacionais é fabricado tendo como pólo oposto a questão da desintegração nacional. No Brasil, o grande medo da separação territorial e política do país alimentou debates sobre a necessidade da homogeneização cultural e, nesse aspecto, a escola foi uma das instituições a desempenhar a desejada unidade nacional. É nesse afã homogeneizador que as estatísticas educacionais ganham relevo para demonstrar e dar visibilidade, a partir do discurso “neutro e universal” dos números e suas categorias, a uma identidade nacional. O mesmo pode ser dito dos recenseamentos nacionais, como já citado anteriormente.

Foi no século XIX e no início do século XX que os projetos identitários de tendência homogeneizante foram se impondo, numa tentativa de desconsiderar a diversidade, as fraturas e as contradições sociais que os compõem. Ao tratar da identidade como construto social, Ulpiano Bezerra de Menezes (1993) utiliza-se do par de opostos semelhança/diferença e do reconhecimento para a aceitação do novo como parte do processo de construção identitária. Em sua argumentação aparece o imperativo do reforço como parte da legitimação identitária que, nesse sentido, é vista como “tendência conservadora”. Nesse raciocínio, as identidades nacionais mobilizam uma adesão homogênea da qual as diferenças precisam ser apagadas e ou integradas para que a dominação predomine. Entretanto, para esse autor, a identidade

produz em contrapartida, a diferença: a afirmação de semelhança necessita da oposição do que não é semelhante. [...] A identidade forçosamente não apenas deriva

das diferenças, mas precisa explicitá-las e exacerbá-las. O semelhante é inofensivo, inócuo. É o diferente que encerra risco, perturba (MENEZES, 1993, p. 209).

Para conseguir harmonia e eliminar, ao máximo, as perturbações que podem ser promovidas pelos diferentes, a constituição da identidade nacional utiliza-se de fortes apelos simbólicos na constituição do repertório do imaginário. Tal utilização é importante, pois o pertencimento a uma nação vincula-se a uma necessidade psicológica, tal como defende Maria Helena Capelato (2009). A autora discute que o controle social passou pela construção de uma nova forma de identidade por meio da propaganda política realizada no varguismo e no peronismo, que substituiu a “identidade individual” pela denominada “identidade nacional coletiva” que é correspondente à ideia de uma sociedade unida e dirigida por um líder que conduz as massas (CAPELATO, 2009).

Também podemos analisar a identidade nacional brasileira a partir das contribuições de Marilena Chauí (2006), que identifica as imagens de um país “abençoado por Deus”, de natureza exuberante, formado por uma coletividade que aprecia o samba e o futebol, assim como os atributos de ordem, pacificidade, alegria e sensualidade – que compensariam uma inadequação para o trabalho. Essas representações ajudam a compôr o “mito fundador” que seria o núcleo em torno do qual circulam repetidas explicações cuja função é, na acepção da filósofa, se contrapor a uma sociedade extremamente autoritária. Chauí (2006) entende “mito” como uma narrativa referente ao passado que tem como função legitimar a origem, o destino e os contornos da realidade social. Diferentemente de *formação* que pressupõe as determinações econômicas, sociais e políticas e suas (des)continuidades entendidas como processos temporais, a *fundação* alude a um passado imaginário que se atualiza no tempo presente e é tido como algo perene e atemporal. Dessa maneira, o *mito fundador* proporciona um cabedal de modos de interpretar a realidade em cada momento de nossa história e é reatualizado com dados que se somam ao significado original, adequando-se indefinidamente à sua capacidade mobilizadora e integradora (CHAUÍ, 2006)¹⁸.

A partir disso, é possível pensar nas diversas situações em que os elementos discutidos por Chauí (2006) são mobilizados no discurso educacional e estatístico que compõem as imagens da escola brasileira – e outros aspectos da realidade social – como parte

¹⁸ Na perspectiva de Chauí (2006) a história do Brasil é vista no imaginário coletivo como resultado dos planos de Deus e as questões de cunho político são despolitizadas pelo mito fundador, assim, leis, justiça e saber social são incorporados pelo governante, legítimo representante de Deus.

do *mito fundador* da nação, que é o semióforo-matriz¹⁹. Em que medida podemos identificar os dados estatísticos compondo e realimentando este mito? As comemorações do centenário da escola primária (1927) e do centenário da independência de 1822, a produção do mapa de Minas Gerais e a mobilização dos dados escolares no governo Vargas podem ser pensadas nessa perspectiva. Ou, por outro lado, podemos analisar como esses semióforos podem ser minados pelos números que insistem em revelar uma cidadania capenga dos números da nação. O tom pessimista de Freitas sobre os dados educacionais da década de 1930 e 1940 se inscreve nessa última interpretação.

Tem-se que a identidade nacional que foi sendo construída no país teve como um de seus eixos de sustentação as estatísticas de educação que, ao serem formuladas, determinaram a nação a partir do contato com os saberes escolares definidores inclusive da condição humana, tal como é notório no discurso da época. A escola, vista como mecanismo de civilização, definiria o modo como o país seria visto pelas outras nações. Nesse contexto foi se constituindo uma estrutura estatal responsável pela produção dos números do ensino e a estatística tornou-se importante ferramenta de conhecimento e produção da nação.

Estatística como técnica de governo

É no processo de constituição de uma maquinaria informativa, entre o final do século XVI e início do século XVII, que os Estados modernos lançam mão do conhecimento racional, como leis e informações oficiais que se pautam na associação entre saber e poder, garantindo supostamente o conhecimento dos indivíduos no sentido de garantir sua regulação. Para Foucault (2005) são três movimentos interligados: governo, população e economia política. Ao longo do século XVIII, há um deslocamento da família do nível modelar para o nível da instrumentalização integrado à população que a entende como “um dado, como um campo de intervenção, como objeto da técnica do governo” (FOUCAULT, 2005, p. 291).

É no sutil processo de desbloqueio da “arte de governo” da família para a população que a estatística funciona como fator técnico prioritário que reduz a população a um problema

¹⁹A autora relaciona a ideia de semióforo a algo que existe no mundo (acontecimento, objeto, animal, pessoa ou instituição) a que se atribui um significado ou uma força simbólica capaz de ligar “o visível e o invisível” tanto no espaço quanto no tempo. O semióforo é capaz de esvaziar os sentidos dos fatos históricos, obliterando suas tensões e seus conflitos. O verdeamarelismo, as comemorações dos 500 anos, o IV centenário da independência do Brasil, são outros exemplos do referido fenômeno (CHAUI, 2006, p.12).

da economia política. As produções de estatísticas oficiais pelos Estados têm como uma de suas metas dar a conhecer a individualidade dos governados assim como discipliná-los. Na perspectiva de Michel Foucault (2005), a estatística pode ser entendida como uma das tecnologias de Estado que integram um cabedal de saberes e técnicas resultantes da “razão do governo”, que faz parte de um saber político efetivado pelo Estado na condução dos sujeitos²⁰.

Foucault (2006) enfatiza que o conhecimento sobre a racionalização das sociedades ocidentais passa pela compreensão das *relações pastorais* entre os homens, inicialmente, e pela *razão de Estado* e *teoria da polícia*²¹, em seguida. Esses tipos específicos de racionalidade tinham como efeitos diretos a totalização e a individualização. A afirmação da potência estatal está calcada no conhecimento e na manutenção de sua força, que necessita da “constituição prévia de um certo tipo de saber” (FOUCAULT, 2006, p. 376). Ao que interessa especificamente à temática em foco,

Um saber é necessário: um saber concreto, preciso e medido reportando-se à potência do Estado. A arte de governar, característica da razão de Estado, está intimamente ligada ao desenvolvimento do que se chamou *estatística* ou *aritmética* política - quer dizer, ao conhecimento das forças respectivas dos diferentes Estados. Um tal conhecimento era indispensável ao bom governo (FOUCAULT, 2006, p. 376, grifos originais).

São então a objetividade e a neutralidade (ainda que somente pretendidas) que fazem da estatística uma ciência aceita, sem reservas, pelas elites intelectuais já no século XIX. A crença na estatística como arauto da razão exata também logo se espalha com a mesma força entre as outras classes sociais. Mas essa crença é discutida por alguns estudiosos que sustentam que as estatísticas não são como uma fotografia²² do real, mas uma forma de “observação (modelização)” (BESSON, 1995a, p. 26). Em texto²³ que compõe o livro cujo título é bastante sugestivo *A ilusão das estatísticas*, Jean-Louis Besson (1995a) afirma que não se trata de pensar as estatísticas como verdadeiras ou falsas, mas como um conhecimento

²⁰Foucault (2005) usa o conceito *de governamentalidade* para designar o processo pelo qual instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas tornam-se governamentalizados por um tipo específico de poder, desenvolvendo “uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes” resultando na transformação do Estado de justiça para o Estado administrativo. Assim, o Estado de governo deixa de ser definido pelo seu território e o passa a ser pela massa da população que é controlada pelos dispositivos de segurança, sendo o território apenas parte de sua composição (FOUCAULT, 2005, p. 291-293).

²¹ Cf. FOUCAULT ([1981], 2006, p. 355-385).

²² Jean-Louis Besson (1995a) afirma que tratar esse conhecimento como fotografia da realidade conduz a um *fetichismo estatístico* que resulta do desconhecimento das condições de produção, das convenções e das contingências próprias da elaboração quantitativa.

²³ O texto é denominado “Estatísticas: verdadeiras ou falsas?” integra o livro organizado por Besson (1995).

relativo, ou seja, “um espelho no qual a sociedade se olha. Este olhar é inevitavelmente subjetivo, seletivo, parcial e contingente” (BESSON, 1995a, p. 52). Fruto do racionalismo do século XIX, o conhecimento estatístico dá um sentido ordenador à ansiedade do espírito humano que reluta em conceber “um mundo sem ordem” na apreensão da realidade.

A atitude ambígua que permeia a enumeração das coisas sociais se desfaz pela legitimidade social, que combina duas instituições legítimas: a ciência e o Estado. Alain Desrosières (1995) argumenta que a referência à estatística como base supostamente segura e linguagem universal lhe garante uma “legitimidade que lhe dá força”. Diante disso, “[os] usuários das estatísticas se apóiam nelas para definirem construções mais amplas, tanto para gerirem o mundo social, tomarem decisões, repartirem os recursos e ajustá-los aos fins, como para *argumentarem* no quadro de um debate” (DESROSIÈRES, 1995, p. 169, grifo original).

Assim, pensar a estatística como conhecimento intrínseco entre ciência e Estado é fundamental para compreendermos os nexos tão próximos que os ligam, produzem e permitem que se reforcem mutuamente. É nesse sentido que podemos pensar em um triângulo: Estado, estatísticas e identidade nacional. Cada parte desse trio reforça e legitima os dois outros, pois como afirma Desrosières (1995, p. 169) a “produção estatística está ligada à organização do Estado e ao funcionamento de uma sociedade”.

Estatística como imaginário e representação

Os conceitos de imaginário (BACZKO, 1985) e representação (CHARTIER, 1990) têm importância vital neste estudo²⁴, pois permitem compreender e articular as estatísticas e o discurso sobre elas como componentes fundamentais da fabricação da identidade nacional a partir do estabelecimento e da difusão de formas e símbolos²⁵ que fazem a mediação dos indivíduos com o mundo social.

²⁴Barros (2004) elabora um balanço da historiografia analisando as diversas subespecialidades e definindo suas dimensões (enfoques); suas abordagens (modos de fazer a História) e seus domínios (temas e objetos possíveis). Ele alerta para a fragmentação de especialidades da história iniciada no Iluminismo, que se acentuou no século XX, afastando-se de uma cultura mais humanística. Mas o historiador não pode ficar “isolado no seu pequeno mundo [...] a cuidar zelosamente de seu pequeno canteiro, como se nada mais importasse além de uma rosa rara” (BARROS, 2004, p. 21). É nesse sentido que, ao se investigar um objeto, é preciso realizar conexões que permitam visualizá-lo em diversas dimensões da experiência humana, para que não se restrinja a um determinado modo de produzir o conhecimento histórico. É preciso olhar de forma múltipla a tríade objeto, método e documento.

²⁵ Segundo Baczko (1985), o símbolo constitui-se no intermédio entre o sinal e o signo. Este último, por sua vez, adquire sentido quando está inserido numa rede de signos que se relacionam entre si. O autor afirma que a

Para a análise da perspectiva dos imaginários²⁶, contamos com as contribuições teóricas sobre *imaginário social* de Bronislaw Baczko (1985)²⁷. A partir dos pontos de ruptura do conceito em autores clássicos como Platão, Aristóteles, Marx, Durkheim e Weber, Baczko (1985) situa o conceito de *imaginário social*, demonstrando sua construção, reprodução e renovação numa abordagem social e histórica. Ao discutir o conceito situando-o no campo da História, o autor utiliza noções como mito, ideologia e utopia, abrangendo as linguagens da religião, da arquitetura, da filosofia, da política e os modos como elas se relacionam. O autor busca articular as duas palavras que compõem o conceito e define o sentido de cada uma delas separadamente. Ele acentua o fato de que, nas pesquisas das ciências humanas, ao procurar o desvelamento do significado das palavras *imaginário* e *social*, o que ele encontrava era a edificação dos sujeitos sociais e não o que se pretendia: o desvendamento desses sujeitos.

Por detrás dos imaginários, procuravam-se os agentes sociais, por assim dizer, no seu estado de nudez, despojados de suas máscaras, das suas roupagens, dos seus sonhos e representações, etc. Ora, a abordagem cientista não observava realmente esses agentes sociais “desnudados”, era ela que os construía (BACZKO, 1985, p. 297).

A definição de imaginários sociais envolve elementos como o poder, pelo estabelecimento de relações de força na sua elaboração. A perpetuação e a inteligibilidade do poder contam com os discursos e os símbolos que definem o sentido e a intensidade dessas relações. Nessa acepção, o autor considera que o imaginário seja “peça efetiva e eficaz de controlo da vida colectiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo, ele torna-se o lugar e o objecto dos conflitos sociais” (BACZKO, 1985, p. 310). Há que se considerar que “os sistemas simbólicos em que assenta e através dos quais opera o imaginário social são construídos a partir das experiências dos agentes sociais, mas também a partir dos seus desejos, aspirações e motivações” (BACZKO, 1985, p. 311).

Os imaginários, tal como entende o autor, são elaborados a partir de um sistema de símbolos compartilhado por toda a sociedade em uma luta de representações que se interpenetram e concorrem entre si. No domínio do imaginário esse jogo envolve conflitos e se intensifica. Para Baczko (1985) “as épocas de crise de um poder são também aquelas em

função do símbolo é instituir um sistema de classificação e também introduzir valores, que, por sua vez, modulam comportamentos individuais e coletivos.

²⁶ Fonseca (2003) afirma que o conceito de imaginário, muito ligado ao de representação, tem sido “pouco explorado pelos historiadores da educação” (FONSECA, 2003, p. 63) ao contrário do conceito de representação de Chartier.

²⁷ Baczko (1985) analisa o grande terror estalinista e as formações dos imaginários dos poderes totalitários.

que se intensifica a produção de imaginários sociais concorrentes e antagonistas e em que as representações de uma nova legitimidade e de um futuro diferente proliferam e ganham difusão e agressividade” (BACZKO, 1985, p. 310). Tido como força reguladora do universo social, o imaginário é constituído por meio de um “terreno fértil” do sistema simbólico em que pode se consolidar, assim, os sujeitos e a sociedade se percebem e, por meio dos imaginários sociais, elaboram identidades, ou seja, “uma certa representação de si”.

É assim que, através dos seus imaginários sociais, uma colectividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do “chefe”, o “bom súdito”, o “guerreiro corajoso”, etc. (BACZKO, 1985, p. 309).

Assim, “a influência dos imaginários sociais sobre as mentalidades depende em larga medida da difusão destes e, por conseguinte, dos meios que asseguram tal difusão” (BACZKO, 1985, p. 313). Podemos pensar como a produção de dados sobre o Brasil, especialmente da escola, foi sim um meio de difundir um imaginário sobre a nação, e, até mesmo, uma forma de produzi-la como tal. Baczko (1985) cita uma famosa frase de Maquiavel [1513] que assegura que “Governar é fazer crer”, sublinhando a importância das relações de poder, as atitudes técnico-instrumentais e o imaginário que o sustenta.

Ao formular o conceito de imaginário, Baczko (1985) assegura que a ausência de uma teoria dos imaginários sociais se devia ao seu carácter pluridisciplinar e à diversidade de abordagens que “se cruzam e contrapõem” (BACZKO, 1985, p. 308), mas segundo ele, o ecletismo diz muito da forma como se encontra, naquele momento, o campo de pesquisa das ciências sociais humanas.

“Imaginário” tem origem controversa e mantém interfaces com o conceito de “representação” na acepção de Le Goff (1994)²⁸, que afirma: “O imaginário pertence ao campo da representação, mas ocupa nele a parte da tradução não reprodutora, não simplesmente transposta em imagem do espírito, mas criadora, poética no sentido etimológico da palavra” (LE GOFF, 1994, p. 11-12). Assim podemos perceber a face móvel do imaginário, que não pode ser visto, portanto, como algo estático. Tentando estabelecer diferenças entre a representação e o imaginário, o medievalista sustenta que “o imaginário,

²⁸Importante considerar que quando Le Goff publica seu livro (edição em português de 1985 pela Editora Gallimard), Chartier ainda não havia publicado seus trabalhos com o conceito de representação, o que fará na década de 1990.

embora ocupando apenas uma fração do território da representação, vai além dele. A fantasia – no sentido forte da palavra – arrasta o imaginário para lá da representação, que é apenas intelectual” (LE GOFF, 1994, p. 12). Para Le Goff o simbólico é parte dessa acepção e deve ser considerado sob “um sistema de valores”. Além do simbólico o autor distingue ainda o ideológico, visto como “concepção de mundo que tende a impor à representação um sentido tão perverso do ‘real’ material como do outro real do ‘imaginário’” (LE GOFF, 1994, p. 12)²⁹. Essas categorias não necessariamente precisam ser distinguidas para serem analisadas, pois é exatamente essa sobreposição que ajuda a riqueza da análise e suas imbricações (LE GOFF, 1994). O autor ainda faz um alerta quanto às fontes e às imagens afirmando que a sociedade liga-se às imagens e que não se restringe à iconografia, mas considera também as imagens mentais legadas pelas tradições, e especifica “as imagens que interessam ao historiador são as imagens coletivas, amassadas pelas vicissitudes da história e formam-se, modificam-se, transformam-se. Expressam-se em palavras e em temas [...]. É um fenômeno coletivo, social e histórico”³⁰ (LE GOFF, 1994, p.16).

Lembramos as relações do imaginário com o campo do poder político que foram empreendidas por Ernst Kantorowicz (1998[1957])³¹ em *Os Dois Corpos do Rei* e por Georges Duby (1982) que investigou o imaginário de sustentação dos padrões de organização da sociedade feudal no seu livro *As Três Ordens ou o Imaginário do Feudalismo* em que a questão econômica perpassou o imaginário sem desconsiderar o social conforme argumenta François Dosse (1994, p.77). As três ordens da sociedade medieval seriam compostas pelos que rezam, os que lutam e os que trabalham.

É nesse bojo de discussão historiográfica que Bronislaw Baczko (1985) reconhece os estudos de Marx, Durkheim e Weber como definidores do campo clássico das pesquisas sobre imaginário social e afirma que as contribuições da década de 1980 alargaram e aprofundaram esse campo. Além da psicanálise, da antropologia estrutural e política e da propaganda, cita a história destacando

a história das mentalidades, [que] na esteira dos *Annales*, pôs em relevo a longa duração em que a imaginação social opera, assim como o peso da inércia dos imaginários nos comportamentos econômicos, demográficos, bem como a especificidade dos períodos “quentes” em que a produção dos imaginários se acelera e intensifica (BACZKO, 1985, p. 308).

²⁹E acrescenta: “Só pelo forçamento que exerce no “real” – obrigado a entrar num quadro conceptual pré-concebido – é que o ideológico tem um certo parentesco com o imaginário” (LE GOFF, 1994, p. 12).

³⁰Ao que Chartier acrescentaria também o fenômeno cultural.

³¹KANTOROWICZ, Ernst. *Os Dois Corpos do Rei*. S. Paulo: CIA das Letras, 1998. [original: 1957].

Sugerindo a necessidade de se estudar os mecanismos culturais do poder tendo em conta a importância do imaginário e do simbólico, Bronislaw Bazcko (1985, p. 297) afirma que:

Se nos virarmos para as ciências humanas, é fácil verificar que a imaginação, acompanhada pelos adjectivos “social” ou “colectiva”, ganhou também terreno no respectivo campo discursivo e que o estudo dos imaginários sociais se tornou um tema na moda. As ciências humanas mostravam, porém que, contrariamente aos slogans que pediam “a imaginação no poder”, esta sempre tinha estado no poder. [...] Os antropólogos e os sociólogos, os historiadores e os psicólogos começaram a reconhecer, senão a descobrir, as funções múltiplas e complexas que competem ao imaginário na vida colectiva e, em especial, no exercício do poder. As ciências humanas punham em destaque o facto de qualquer poder, designadamente o poder político, se rodear de representações colectivas. Para tal poder, o domínio do imaginário e do simbólico é um importante lugar estratégico.

A discussão proposta pelo autor pauta-se no deslocamento do sentido do termo *imaginário* que, após os acontecimentos de maio de 1968, se tornou dispositivo simbólico associando imaginação e poder. O historiador polonês constata que o termo se distancia cada vez mais de significados tradicionais como o de *ilusão* e *quimera* e passa a ser utilizado fora do domínio tradicional que é o da belas artes.

Reconhecendo a emergência das questões culturais nas últimas décadas do século XX, Pesavento (1995) assegura que a reflexão sobre o imaginário se insere no ponto de inflexão das ciências humanas quando há um declínio de concepções cientificistas e racionalizantes para explicar o mundo, quando “as razões cartesianas e as certezas do processo científico não se apresentam como capazes de dar conta da complexidade do real” (PESAVENTO, 1995, p. 13).

Ao considerar o imaginário, o historiador deve atentar-se para as imagens, símbolos, discursos dispostos no texto que correspondem a uma determinada época e a um dado contexto. A forma como tais recursos são determinados vincula o simbólico e o real. Pesavento (1995) alerta-nos para as articulações dessas duas dimensões.

Embora seja de natureza distinta daquilo que por hábito chamamos de real, é por seu turno um sistema de idéias-imagens que dá significado à realidade, participando assim, da sua existência. Logo, o real é, ao mesmo tempo, concretude e representação. Nesta medida, a sociedade é instituída imaginariamente, uma vez que ela se expressa simbolicamente por um sistema de idéias-imagens que constituem a representação do real (PESAVENTO, 1995, p. 16).

A análise historiográfica pode repousar o olhar não apenas no real material ao considerar o simbólico, mas analisá-lo como representação. É dessa maneira que é necessário levar em conta os significados dados pelos sujeitos ao interpretarem o simbólico não apenas como imagem fiel do real, mas como uma parte da dimensão que compõe o material.

As matrizes que geram a identidade dos grupos sociais e dos indivíduos são portadoras do simbólico que é construído social e historicamente. Sendo assim, a realidade apreendida pelo historiador ocorre a partir de suas representações. Roger Chartier (1990) define *representação* como “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17)³². Representação diz respeito aos modos de classificar, dividir e delimitar que possibilitam a organização e, portanto, “a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (CHARTIER, 1990, p. 17). Essas categorias que conformam os modos de apreensão do mundo são disposições estáveis partilhadas pelos grupos e, portanto, mediadoras das práticas e dos discursos que constituem tais categorias. Apesar de aspirarem à universalidade e à neutralidade, as representações sociais são forjadas por interesses específicos formulados a partir das posições dos discursos emitidos. Nesse sentido estão em competição por poder e dominação ou em uma “luta de representações”, tal como definiu Chartier (1991). O cerne da questão é o ordenamento e a demonstração de unidade pelas “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou não, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 1991, p. 183-184). Esses processos de construção do real são elaborados nas práticas sociais que, de forma plural e contraditória, “dão significado ao mundo” (CHARTIER, 1990, p. 27).

O conceito de representação articula-se ao mundo social a partir de três diferentes modalidades (CHARTIER, 1990). A primeira delas diz respeito ao esforço de classificação e delimitação realizado por diferentes grupos que produzem a realidade e suas “configurações intelectuais múltiplas” e contraditórias. A segunda refere-se às práticas para o reconhecimento da identidade social, que envolvem a atribuição de significados simbólicos às posições e estatutos que, por sua vez, confere “uma maneira própria de estar no mundo” (CHARTIER, 1990, p. 23). Por último, as formas institucionalizadas e objetivadas almejam a superioridade

³² Biccás (2012) afirma que a construção desse conceito se deu a partir de uma dupla crítica. Uma que se relaciona a uma determinada tradição da história social que entende a construção das identidades limitada a critérios objetivos como fortuna e propriedade, etc.; e outra que diz respeito à mentalidade “cerceada de um processo de homogeneização”, que Chartier considerava perigoso (BICCAS, 2012, p. 285).

dos modos de compreensão do mundo e, nesse sentido, procuram se impor aos outros grupos sociais a partir da perspectiva de seus valores e de seus conceitos.

Seguindo a interpretação desse autor, é pertinente pensar a estatística como *representação* do real, dado o fato de esse conhecimento ser uma exposição, entre tantas outras possíveis, do real, baseado em classificações e descrições que são dadas como “naturais” pela familiaridade assumida com “os modos de apreensão do real que os indivíduos tinham anteriormente interiorizados” (GIL, 2007a, 24). Pois o discurso e os códigos estatísticos são lançados em linguagem racional compreendida como coerente e ordenada porque assentada em reconhecidas maneiras de apreensão do mundo. No entanto, o ordenamento dos dados estatísticos é uma construção arbitrária e prenhe de sentidos, dados por seu organizador (pessoa e/ou instituição), mas não apenas por ele. Os sentidos conferidos aos números certamente acompanham as representações presentes no imaginário de quem os ordena e lhes dão visibilidade, amparados no imaginário social, que dá a eles legitimidade e os interpreta como naturais. É a partir desse entendimento que articulamos as estatísticas organizadas por Teixeira de Freitas e o grupo do qual ele faz parte, por exemplo, no Serviço Geral de Estatística mineiro e no Ministério da Educação e Saúde Pública.

Essa interpretação tem sido conduzida pelas relações que estabelecemos entre o conceito de representação de Chartier (1990) e o de imaginário social de Baczko (1985). Notamos que esses conceitos têm, pelo menos, dois importantes pontos de contato que podemos destacar: a utilização de elementos simbólicos reconhecidos no meio social e a constante luta por representações tidas como legítimas pelos grupos sociais. Na discussão sobre os imaginários sociais exposta por Baczko (1985), podemos perceber essas semelhanças. O autor afirma que os imaginários são instituídos a partir de um sistema de símbolos compartilhado por toda a sociedade em “luta de representações” que se interpenetram e concorrem entre si. Para o historiador polonês os imaginários sociais regulam a vida coletiva e assentam-se sobre os referenciais simbólicos que definem os meios inteligíveis das suas relações com suas divisões internas e as instituições sociais. As instituições, nomeadamente as políticas, constituem-se de um universo simbólico que envolve e regula seu *modus operandi* e de cuja legitimidade depende o seu poder. O historiador chama a atenção ainda para o fato de que o imaginário social não se propõe a estabelecer uma “faculdade” ou um “poder psicológico” livre, é um aspecto da vida social “cujas particularidades mostram-se na diversidade de seus produtos” (BACZKO, 1985, p. 309). Toda época tem sua modalidade específica de imaginar, acreditar, sentir, pensar. Isso significa

dizer que o imaginário é datado historicamente – o que não o impede de ser recriado sob novas roupagens.

A inteligibilidade e a comunicação dos imaginários sociais se dão pelo discurso “nos quais e pelos quais se efectiva a reunião das representações colectivas numa linguagem” (BACZKO, 1985, p. 311). Na elaboração desse discurso, as imagens e os dados estatísticos são citados pelo autor como componentes de complexas relações entre informação e imaginação que se realimentam mutuamente. Esses discursos compõem e alargam o fluxo da informação, “afectando todos os domínios da vida social” (BACZKO, 1985, p. 311). Diferentemente de Chartier (1990), Baczko (1985) não faz referência às práticas³³ como ações concretas em que se fixam os imaginários. Nesse sentido, é que a análise sobre os dados estatísticos (na condução de uma homogeneidade) da escola brasileira como componente da identidade nacional pode ser adensada levando-se em conta a produção de representações (CHARTIER, 1990) sobre a escola e tendo o imaginário social (BACZKO, 1985) como referência importante.

As formas de visibilidade dadas às estatísticas educacionais engendradas por Teixeira de Freitas e outros sujeitos foram produzidas em modos de representação sociais já sólidos e, nesse sentido, podem ser analisadas a partir de símbolos reconhecidos na sociedade por trazerem contribuições sobre as diversas formas com que a educação foi representada, ou seja, dada a ler e a ver nas estatísticas oficiais. Observamos que as formas e os sentidos dão visibilidade aos números nos diversos suportes em que eles aparecem.

As referências ao imaginário³⁴, ao simbólico e suas associações com o poder político são importantes para pensarmos a construção das representações construídas e dadas a ver sobre os números da educação, bem assim sobre os modos como eles compõem o repertório sobre a identidade nacional.

Os discursos e o aparato legal da rede de ensino no Brasil são produzidos no sentido de possibilitar e estender o governo por meio de artefatos que exibem a realidade dos/nos locais mais longínquos do país. Tal ação ganha contornos mais definidos por volta da década de 1930 e 1940 em que há a proposição da padronização dos dados sobre a escola determinada pelas estatísticas educacionais. Esse fato liga-se ao contexto centralizador da

³³Biccas (2012, p. 286) afirma que “a prática é uma ação no mundo que faz reconhecer o lugar social”.

³⁴Tendo em vista que o instrumental teórico elaborado por Baczko (1985) explicitou a formulação dos imaginários na realidade russa conduzida por Josef Stalin entre 1928 e 1953, acreditamos que poderemos nos beneficiar de tal arcabouço teórico tanto no que diz respeito ao tempo pesquisado (século XX) quanto no que diz respeito ao sistema autoritário de governo, já que nosso objeto perpassa o período varguista, ainda que não tenhamos a pretensão de comparar os dois regimes, dadas as suas diferenças.

época em que a estatística referenciava a ideia de um coletivo nacional, difundindo a imagem de uma nação. Além disso, o saber numérico tornou-se instrumento de descrição e explicação da heterogeneidade da população escolar, tal como sugere Nunes (1992).

Educação e estatística na história da educação

As estatísticas que compõem a produção de diagnósticos e análises sobre a situação da população (incluindo o seu grau de instrução) gozam, na década de 1930 no Brasil, de uma legitimidade em meio à intelectualidade e ao governo, tal como demonstrado por Gil (2007a). A validade das estatísticas foi sendo gestada desde o final do século XIX no interior dos debates sobre a necessidade de construção do Estado nacional moderno, sendo ele um dos símbolos do progresso³⁵.

A produção e o uso de estatísticas, tanto em âmbito geral, como no âmbito da escola, mobilizam, como veremos, organizações burocráticas específicas que alimentam a construção de um discurso pautado em números. Este é tido como recursomoderno e, por sua vez, empresta ao discurso educacional uma retórica de cientificidade.

No âmbito da história da educação, a modernidade tem sido pensada na articulação do conhecimento e no controle paulatino que o Estado vai exercendo do sistema escolar e dos seus sujeitos por meio de processos de inspeção. A criação de procedimentos de controle e vigilância dos sujeitos e instituições escolares desenvolveu-se a partir da generalização de um modelo de escolarização da população genericamente localizado entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX (a chamada escola graduada). Esses procedimentos agregam-se a um amplo programa de integração e de homogeneização cultural cujo centro unificador é o Estado-nação (PINTASSILGO *et al.*, 2006).

Tal como indica Faria Filho (2000), desde o século XIX vem tomando corpo uma dimensão político-cultural que associa a instrução à possibilidade de existência da nação brasileira e do Estado Nacional. Importantes frações das elites entendiam e buscavam a instituição das “condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das

³⁵ Chaufé (2006) discute a ideia de progresso como um valor que se faz presente na divisão internacional do trabalho, em que ao país cabia a expansão das suas atividades agroextrativas sem investir em bens de produção e, portanto, sem competir com os países centrais. Era nessa direção que a classe dominante brasileira entendia e participava da expansão econômica. O lucro era dirigido aos artigos de luxo, demarcando (e aumentando) as distinções sociais de classe. Para a burguesia dominante, o progresso referia-se a uma perspectiva positivista ligada à expansão e ao consumo.

condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas, também, dotar esse Estado de condições de governo” (FARIA FILHO, 2000, p. 137). Uma delas “seria, sem dúvida, dotar o estado de mecanismos de atuação sobre a população” (FARIA FILHO, 2000, p. 137). Integra esse movimento a defesa da instrução e a realização do recenseamento que se intensificam no século XX com, por exemplo, a realização da contagem escolar realizada no interior da operação censitária de 1920, em Minas Gerais.

Além disso, tem-se a realização de inquéritos e diagnósticos entre as décadas de 1920 e 1930, cujo objetivo era realizar um repertório de ações efetivadas pelo Estado republicano. Freitas e Biccas (2009) citam, por exemplo, a obra *À margem da República*, coordenada por Vicente Licínio Cardoso³⁶, publicada em 1924, e o diagnóstico coordenado por Fernando de Azevedo a partir do financiamento do jornal *O Estado de São Paulo* publicado, em 1926³⁷.

Para a compreensão do debate sobre o papel da escola nos idos de 1920 e 1930, a referência aos estudos de Marta Carvalho faz-se necessária. No seu estudo crítico *Molde nacional e fôrma cívica* (1998) são problematizadas as representações dominantes referendadas no movimento educacional dos anos de 1920 e 1930 produzidas especialmente por Fernando de Azevedo no livro *A cultura brasileira* em que constrói a oposição discursiva entre tradicionalistas *versus* renovadores. Na perspectiva analisada por Carvalho (1998), os debates sobre educação eram colocados marcadamente na perspectiva da formação da nacionalidade. A autora assevera que o projeto de educação – requerido por renovadores e tradicionalistas – era um projeto elitista, pois a nação só poderia se estruturar a partir de um trabalho das elites. Segundo ela, o caráter modernizador não questionava o caráter excludente da escola, tal como propõe o trabalho de Azevedo³⁸.

Os republicanos insatisfeitos com as formas tomadas no novo regime político propunham o reordenamento político, social e econômico do país sobremaneira na década de 1920. Acreditava-se na educação como solução para todas as crises. O pensamento recorrente era de que expandir a escolarização seria garantia de resolução dos principais problemas enfrentados.

Nesse percurso observamos que as relações entre a estatística e a educação vão se constituindo tendo como pano de fundo a construção do Estado Moderno no Brasil. De tal modo, é no cruzamento das fontes que esses debates, alguns consolidados na história e na

³⁶ Formado pela Escola Politécnica da capital federal, fazia parte de um “grupo marcadamente industrialista” nas palavras de Carvalho (1989, p. 16).

³⁷ Voltaremos a esta questão no Capítulo 1.

³⁸ Conforme veremos no Capítulo 4, as cartas trocadas entre Fernando de Azevedo e Freitas dão conta do quanto este último compartilhava das prerrogativas do sociólogo e utilizava sua influência nas instituições oficiais (como o IBGE) para viabilizar a publicação e a tradução da obra monumental azevediana.

história da educação, ganham dimensões reais e são repensados a partir de novas questões matizadas em metáforas discursivas, imagens e números mobilizados por atores sociais e políticos.

Cynthia Veiga (2003), buscando relacionar a história da educação e a nova história política, indica a necessidade de “dar visibilidade aos procedimentos metodológicos e referenciais teóricos que produzem tais objetos como objetos da história cultural, política, econômica e social” (p. 19). A autora afasta o entendimento que considera a história da educação e a história política como apêndices da História, e defende “a problematização de um tema da educação, a escola, a partir do referencial da nova história política” (VEIGA, 2003, p. 19). Veiga (2003) compreende o político não como uma instância separada da realidade, mas como “lugar onde se articulam o social e sua representação, a matriz simbólica onde a experiência coletiva se enraíza e se reflete ao mesmo tempo” (VEIGA, 2003, p. 23), sendo um ponto de condensação em que os componentes do debate social são reexaminados, tal como afirma Rémond (2003). Estas formulações permitem problematizar a educação também a partir da nova história política tendo em vista a superação tanto da abordagem factualista quanto da abordagem marxista que entendem o fenômeno político enquanto reflexo das forças econômicas e sociais (VEIGA, 2003).

A articulação desse estudo sobre as questões políticas relaciona-se ao fato de que tanto as fontes encontradas quanto o objeto de estudo perpassam as tensões políticas, pois a estatística e a educação, além de fenômenos sociais, integram as questões políticas na conformação da identidade do país.

Configurações de um campo em construção

Os estudos das estatísticas de educação no Brasil ainda compõem um cenário “bastante rarefeito”, tal como afirma Gil (2007a). A própria autora pode ser citada como aquela que vem, desde sua tese de doutoramento, buscando debruçar-se sobre os dados da escola brasileira. É nesse sentido que os estudos que relacionam a educação e a estatística vêm ganhando um pouco mais de dinamicidade na história da educação. Esse esforço pode ser visualizado, por exemplo, no projeto “Repetência e evasão na escola brasileira (1889-1930)”³⁹

³⁹ Financiado pelo CNPq/Edital Universal N° 14/2011, foi coordenado por Natália Gil (UFRGS), caracteriza-se por sua organização interinstitucional congregando professores e pesquisadores em níveis diversos de formação que dialogam com a educação e a estatística. Fizeram parte do projeto as professoras Ana Laura Godinho de Lima (FEUSP), Luciana Viviani (EACH-USP) e o professor André Luiz Paulilo (UNICAMP), eu - Sandra Maria Caldeira-Machado - doutoranda FEUSP e a mestre Fernanda Cristina Campos da Rocha (FaE-UFMG), bem

cujos objetivos foram entender o fluxo dos alunos pelas séries da escola primária, analisando os dados estatísticos e as representações de fenômenos escolares como a evasão e a repetência no discurso oficial. Observamos que a evasão e a repetência colocaram em debate e consolidaram certo ritmo em um modelo escolar que pautou a dita qualidade da escola. Tais questões articulavam-se ao rendimento do ensino e ao fracasso escolar na documentação oficial, nos discursos que circularam na imprensa periódica educativa e nos manuais de psicologia, especialmente na primeira metade do século XX. No projeto, as análises ativeram-se à documentação baseada na estatística educacional relativa a Minas Gerais, ao Distrito Federal (Rio de Janeiro), a São Paulo e ao Rio Grande do Sul.

De todo modo, ainda é notória a necessidade da criação de uma tradição de trabalhos que tomem as estatísticas como objeto de estudo e/ou como fonte de pesquisa, tal como alertam Faria Filho, Neves e Caldeira (2005). Eles apontam para as dificuldades advindas do trabalho com as estatísticas educacionais quando recuam no tempo histórico, especialmente no que diz respeito aos processos de produção e localização de dados minimamente seguros (FARIA FILHO; NEVES; CALDEIRA, 2005). Os autores apontam três hipóteses que podem justificar o desânimo dos pesquisadores em relação aos “números da educação”. A primeira delas seria o fato de os objetos e abordagens dos estudos da história da educação estarem assentados numa tradição filosófica que prescindia de “suportes estatísticos para sua validação”. A outra hipótese diz respeito ao afastamento de nosso campo de estudo da história quantitativa, vista como positivista, e vinculada, portanto a uma história tradicional. A terceira hipótese que se relaciona às duas anteriores seria o fato de a escolha dos objetos e sua forma de elaboração prescindir de uma abordagem sobre a estatística escolar. Apresenta-se então “o complexo significado de incluir a estatística da educação como objeto importante em si mesmo” e produtivo na compreensão de diversos aspectos da história da educação brasileira (FARIA FILHO; NEVES; CALDEIRA, 2005, p. 220).

Entre outras fontes oficiais, os números foram muito utilizados para a valorização de um passado unilateral e imutável ligado às grandes realizações (normalmente políticas) dos governos e, assim, passaram a ser vistos como pertencentes unicamente à história factual ou tradicional. Relegados ao segundo plano, os números têm encontrado pouca aceitação nas pesquisas que são feitas a partir da ampliação dos cânones propostos pela Escola dos *Annales*, como se não pudessem ser também discutidos a partir da perspectiva teórico-metodológica da

como os mestrandos Marlos Tadeu Bezerra de Mello (UFRGS), Joseane Leonardi Craveiro El Hawat (UFRGS) e, Carine Ivone Popielek (UFRGS) e os alunos da graduação Guilardo Luís Silveira e Taís Pereira Flôres (Bolsista de Iniciação Científica, UFRGS). Os resultados desse projeto podem ser conferidos no dossiê “Um olhar histórico sobre o rendimento escolar, o percurso dos alunos e a repetência” (GIL, 2015).

história cultural. Somando outras razões que tentam explicar o pouco interesse pela abordagem das estatísticas de educação, Gil (2007) afirma que ele se relaciona com a formação dos historiadores da educação normalmente concentrada em áreas que distanciam das ciências exatas tidas como difíceis e entediantes. Sugerimos uma última justificativa que diz respeito à ausência nos currículos da graduação em Pedagogia e em História⁴⁰ – áreas em que frequentemente se formam os historiadores da educação – da estatística como disciplina. Esta, quando presente, muitas vezes é ministrada sob uma perspectiva que está alheia à educação como campo de pesquisa em que a estatística pode se constituir importante objeto ou ferramenta, por professores que não estão preparados para orientar os alunos nessa direção.

Na dissertação de mestrado, discutimos⁴¹ a configuração do campo educacional mineiro a partir das relações intrínsecas entre a estatística e os números do ensino. Nesse estudo, foi possível perceber um longo e vagaroso processo de constituição de um aparelho de governo responsável pela recolha, padronização e divulgação de estatísticas de ensino em Minas Gerais. Os serviços de estatísticas, mesmo com idas e vindas em sua configuração, colocam Minas Gerais como um dos Estados mais adiantados em termos de ordenamento de seus serviços estatísticos. A pesquisa mostrou que, desde o final do século XIX até os anos de 1930, as estatísticas (entre elas a estatística de ensino) foram uma das preocupações constantes do poder público em seu processo de constituição. O estudo localizou Teixeira de Freitas como mais um personagem importante das estatísticas mineiras na década de 1920, mas os esforços anteriores demonstram que ele se beneficiou de uma cultura numérica que já vinha sendo cultivada em terras mineiras.

Além dos estudos já citados, a investigação aqui proposta desenvolveu-se levando em conta algumas pesquisas que discutem a aproximação entre a estatística e a educação (FARIA FILHO; RESENDE, 1999; FARIA FILHO; BICCAS, 2000); a organização de um sistema de produção de dados estatísticos oficiais da escola brasileira (GIL, 2007a); as iniciativas da administração pública na organização escolar na Capital Federal entre os anos de 1922 a 1935 (PAULILO, 2007); a articulação entre a constituição dos serviços estatísticos e a produção de classificações da escola e seus sujeitos que discuti no mestrado⁴² e a problematização

⁴⁰ Esse fato pode ser constatado em pelo menos duas grandes universidades brasileiras, nos cursos de Pedagogia e História (inclusive no bacharelado) da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade de São Paulo, ao se analisar o currículo e verificar a ausência dessa disciplina.

⁴¹ Em Caldeira-Machado (2008, p. 37- 48), além de analisarmos as pesquisas sobre educação e estatística no Brasil como um campo em construção, discutimos a formação do Estado mineiro, problematizando a confiabilidade dos dados educacionais e levando em conta os estudos já realizados (FARIA FILHO; RESENDE, 1999; FARIA FILHO; BICCAS, 2000).

⁴² Cf. CALDEIRA-MACHADO, 2008.

interdisciplinar sobre o convênio interadministrativo de estatísticas educacionais e conexas de 1931 (SENRA, 2014b).

Para Chartier (1991), ao lermos uma obra historiográfica, nossa primeira inquietação não deve passar necessariamente pelos fatos que ela discute mas, de modo particular, por aquele que a produziu. O autor considera que os fatos não são apresentados de forma objetiva, mas chegam diante de nós perpassados pelos critérios particulares escolhidos pelo historiador que, na realidade, os seleciona e constrói determinados sentidos. A partir dessa constatação, podemos situar os estudos sobre educação e estatística produzidos em dois lugares distintos, mas que, algumas vezes, se comunicam. É o caso dos trabalhos que tomam as produções sobre estatística e educação de Teixeira de Freitas como objeto de pesquisa, elaborados de modo particular nos Programas de Pós-graduação de universidades, e os estudos institucionais realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Ainda que esta tese não tome Teixeira de Freitas como objeto de estudo, é importante destacar que existem pesquisas que analisam o intelectual como personagem importante nas discussões que tratam da estatística e da educação. Os artigos das historiadoras da educação Natália Gil (2008) e Libânia Xavier (2008) que integram a obra *Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira: sua atualidade intelectual* tratam de suas contribuições às estatísticas de ensino, considerando os embates “pela interpretação legítima da situação educacional brasileira” (XAVIER, 2008, p. 28). Há que se destacar ainda que essa publicação integra uma série de pesquisas realizadas sob os auspícios do IBGE que compõem os estudos sobre a memória daquela instituição. O próprio título da obra reforça uma relação intensa de Freitas com a educação, além de enaltecer a figura do estatístico. No entanto, é preciso evidenciar que essa publicação se insere numa perspectiva memorialística, pois é resultado das comemorações dos 100 anos de Teixeira de Freitas na atividade estatística brasileira (1908-2008), portanto, o foco nas suas contribuições talvez possa soar como exaltadora de sua figura, embora o conjunto dos textos – com artigos de diversos historiadores – busque observar os embates ocorridos nas ações empreendidas pelo intelectual em tela.

Senra (2014c) afirma que a tradição da pesquisa estatística que se verifica no Brasil difere de outros países, onde a realização de estudos sobre essa questão ocorre em ambiente acadêmico e as fontes estão sob a guarda dos arquivos nacionais. No caso brasileiro, segundo o historiador, as investigações sobre a atividade estatística brasileira são uma tradição interna ao IBGE, devido ao fato de muitas fontes estarem sob a guarda do Instituto e não do Arquivo Nacional. Capone (*et al.*, 2008) afirma que a doação do Fundo Mário Augusto Teixeira de

Freitas foi feita pelo IBGE ao Arquivo Nacional em 1978 e contém cerca de 13 mil documentos sendo organizado em cooperação com o Instituto.

Nesse sentido é importante apontar alguns estudos realizados pelo próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sob a coordenação de Nelson de Castro Senra, quanto às estatísticas nacionais, especialmente aquelas empreendidas por Teixeira de Freitas. Nesta tese, as obras⁴³ (SENRA, 2006a, 2006b e 2008a) efetivadas pelo referido historiador e seus colaboradores foram utilizadas como fontes de informação, pois, a rigor, todas elas tiveram contato direto com os acervos do IBGE e, especialmente, com o acervo do Arquivo Privado Mário Augusto Teixeira de Freitas⁴⁴.

De modo geral, essas obras tratam da trajetória da atividade estatística brasileira, construindo uma história institucional, além de analisar os embates ocorridos no processo de formalização da estatística brasileira e suas vinculações com a história do Brasil. O grande tema das estatísticas brasileiras vai sendo conduzido por um imenso esforço narrativo que tem nas figuras públicas e nos acontecimentos internos à atividade estatística as grandes linhas da construção sócio-histórica das estatísticas.

Concordamos com Gomes (2008) que, ao prefaciando o terceiro volume da coleção “História das estatísticas brasileiras (1822-2002)” (SENRA, 2008a), afirma que ela recobra e consolida uma “memória institucional”, tornando-se um lugar de memória na acepção de Pierre Nora (1993 apud GOMES, 2008)⁴⁵. A autora concorda que a organização do IBGE como um sistema estatístico ligando a União, os Estados e os municípios e originando nestas instâncias uma cooperação com “doses de adesão voluntária” confirma a presença do ideário nacionalista que compõe “uma autêntica ‘obra de relojoaria’” de articulação organizacional do Estado “que se chamava Novo porque se queria Nacional” (GOMES, 2008, p. 25).

Um dos vários méritos dos trabalhos sob os cuidados do IBGE é o fato de demarcar numa linha do tempo os eventos que fundamentaram o desenvolvimento das estatísticas do país. Pela própria natureza da obra, não se pretendeu recortar e definir um problema histórico e tratá-lo a partir dos cânones historiográficos vigentes. Realiza-se um esforço hercúleo do

⁴³ Referência à coleção “História das estatísticas brasileiras (1822-2002)” editada pelo IBGE a partir do ano de 2006, coordenada por Nelson Senra. Compõe-se de quatro grandes volumes. Nossa pesquisa beneficiou-se especialmente dos volumes dois e três (SENRA, 2006b; SENRA, 2008a) que tratam das estatísticas legalizadas (c.1899-c.1936) e das estatísticas organizadas (c.1936-c.1972), respectivamente. Os temas dos outros volumes são: volume 1, estatísticas desejadas (1822-c.1889), (SENRA, 2006a) e volume 4, estatísticas formalizadas (c.1972-c.2002), (SENRA, 2009).

⁴⁴No momento dessa pesquisa, o referido acervo encontrava-se em processo de organização e digitalização e, portanto, indisponível para consultas.

⁴⁵ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N.º 10, 7-28, 1993.

que se denomina de uma “sócio-história das estatísticas”, localizando os acontecimentos da estatística em uma história institucional vinculada aos eventos da história oficial, dentro de seus grandes marcos políticos.

Ao se fazer a análise crítica das obras publicadas sob os auspícios do IBGE sobre as estatísticas brasileiras não se tem a intenção de depreciar, ou criticar, os estudos aqui designados como *memorialísticos da trajetória da atividade estatística brasileira (IBGE) e dos sujeitos, no caso, Teixeira de Freitas*. Pretendemos unicamente diferenciar, de forma didática, as obras e os autores que utilizam as fontes de pesquisas disponíveis de forma direta e que integram um esforço interno ao próprio IBGE, como é o caso dos estudos conduzidos pelo Centro de Documentação e Disseminação de Informações (CDDI), dos autores que realizam suas pesquisas em ambiente acadêmico e também tomaram as fontes primárias (no IBGE e no Arquivo Nacional), compondo um leque diverso do pressuposto memorialístico. As pesquisas realizadas na academia têm um recorte de pesquisa bastante definido e realiza a crítica das fontes a partir de problemáticas definidas, tal como observamos no livro *Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira, sua atualidade intelectual* (SENRA, 2008c), especialmente nos textos das historiadoras da educação Gil (2008) e Xavier (2008) e, em alguns textos da coleção “Histórias das estatísticas brasileiras”⁴⁶.

Algumas análises que compõem o primeiro grupo de trabalhos ilustram a perspectiva mencionada, realçando a figura de Teixeira de Freitas como alguém além de seu tempo, como no estudo de Santos (2008a). Ao utilizar como fontes os contemporâneos de Teixeira de Freitas que destacam seu poder argumentativo e contra-argumentativo e que faziam transpor seus projetos para o campo das ações práticas, a figura de homem público torna-se proeminente no trabalho mencionado. Mário Ritter Nunes⁴⁷ (1972 apud SANTOS, 2008a)⁴⁸ descreveu as características físicas e oratórias de Freitas do seguinte modo:

Embora modesto no porte, por natureza humilde, mas com grande facilidade de expressão, postura simpática, gestos sóbrios mas apurados, voz agradável, quase diria aveludada, sabia transmitir suas mensagens, com absoluta correção, de modo

⁴⁶ Não foi nossa intenção a análise extensiva de toda obra citada. Nosso foco deu-se nos textos que tratam de Teixeira de Freitas no terceiro volume, intitulado “estatísticas organizadas (c1936-c1972)” (SENRA, 2008a), que dedica pelo menos dois capítulos aos esforços de Teixeira de Freitas, dando destaque não apenas ao seu empenho na organização do IBGE, mas também às diversas teses que o estatístico defendeu para resolver os “problemas de base do Brasil”, dentre elas a valorização do homem rural, pela educação rural, um ideário evidente do nacionalismo autoritário de Alberto Torres de quem Freitas é tributário.

⁴⁷ NUNES, Mario Ritter. *O bem, a verdade e a beleza, realidades na vida de Mario Augusto Teixeira de Freitas*. Rio de Janeiro: IBGE, 1972.

⁴⁸ Há que se levar em conta o fato de esta exposição constar de uma “Conferência pronunciada na solenidade de instalação da nova sede do Conselho Regional de Estatística da 2ª Região no dia 15 de julho de 1972”, ainda assim, é bastante reveladora do domínio argumentativo de Freitas.

enfático pela riqueza de adjetivação e, quando necessário, pela exuberância de bem limadas metáforas desenvolvidas com método, segundo esquema lógico, escorandolas em sólidos, senão mesmo insofismáveis argumentos; quando indispensável, recorria à firmeza dos números e dos exemplos, à remissão de autores consagrados; com lastro de experiência, as idéias nasciam-lhe do cérebro incendiado, como em borbotões, impacientes e fogosas, expansivas e envolventes; não abandonava seus ouvintes, não lhes dava tréguas, extenuava-os se fosse preciso, mas jamais se permitia silenciar sem antes estar plenamente convencido não apenas de haver esgotado o assunto, senão também de que impregnara a todos de seus pontos de vista (NUNES, 1972, p. 26, apud, SANTOS, 2008a, p. 12).

Afastando-se da abordagem ufanista e/ou laudatória que acabamos de enunciar, outros estudos (CAMARGO, 2008a; MELO, 2008) analisam os esforços do estatístico como parte da constituição da identidade nacional no Estado Novo, que buscava atuar nos municípios ampliando o poder central, o que, de outra parte, minava a autonomia local. Assim, há que se considerar, quando se discute a estatística em meados dos anos de 1930, o significado do governo (VEIGA-NETO, 2005) (seja em relação à educação ou aos outros campos como o trabalho e seus correlatos – técnica, produtividade, racionalidade) em um país de grandes dimensões territoriais. Nesse sentido, podemos considerar a questão do municipalismo⁴⁹, um ideário amplamente defendido por Teixeira de Freitas e Rafael Xavier⁵⁰ em um momento em que o acesso aos dados primários era difícil. Nesse sentido, Freitas organiza os convênios nacionais de estatística municipal na Convenção de Estatística de 1936, pois acredita que, para haver estatísticas confiáveis, era importante ter os municípios como aliados. É nessa perspectiva que Rafael Xavier considerava os municípios como célula mater da nação, a base do seu ideal de República (SANTOS, 2008a, p.16).

⁴⁹ O municipalismo diz respeito a uma descentralização em que o município seria valorizado a partir de sua autonomia, o que seria possível em regime político democrático. Sendo assim, Alexandre Camargo (2008a) e André Melo (2008) veem aí uma contradição, pois o autoritarismo do Estado Novo, ao contrário, acentuou uma estagnação quanto à autonomia dos municípios.

⁵⁰ Paraibano, nascido em 1894. Graduiu-se em Direito pela reconhecida Escola de Recife, em 1918. Foi diretor do Departamento Estadual de Estatística de Pernambuco entre 1926 e 1931 e depois veio, a convite de Juarez Távora, para a capital para dirigir o Departamento de Estatística do Ministério da Agricultura. Como interlocutor de Freitas, participou ativamente da criação do Instituto Nacional de Estatística (INE) e, no ano de 1942, foi nomeado diretor da Divisão Técnica do Serviço Nacional do Recenseamento, assumindo em 1948 a função que era de Freitas na Secretaria Geral do Conselho Nacional de Estatística. Foi ainda presidente do IBGE em 1961. Foi um dos maiores líderes do municipalismo no Brasil (SANTOS, 2008a) fazendo inúmeras viagens pelas diversas regiões do país defendendo essa bandeira. Remete à importância dos municípios na composição de um retrato da Nação a partir do trabalho das Agências municipais: “a coleta dos dados primários que, englobados nas grandes sínteses nacionais, se convertem num retrato da Nação, em corpo inteiro” (XAVIER, 1948, p. 129, apud SANTOS, 2008a, p.17).

Estatística, educação e identidade nacional

Sem a pretensão de esgotar todos os estudos⁵¹ historiográficos que abordam as relações da estatística, da educação e da geografia com as ações desenvolvidas por Teixeira de Freitas, alistamos algumas pesquisas que, de alguma forma, dialogam com este trabalho e são importantes na análise das estatísticas oficiais de educação e da construção da identidade nacional, destacando que muitas das publicações aqui analisadas foram forjadas no âmbito oficial por Teixeira de Freitas.

Jerry Dávila (2006), no livro *Diploma da brancura*, ao estudar as tensões raciais decorrentes da lógica eugênica presentes nas políticas de expansão e reforma educacionais no Rio de Janeiro, identifica Teixeira de Freitas no Ministério da Educação e Saúde como tributário de um contexto de instituição de obtenção e interpretação de estatísticas criadas após a década de 1930. Discutindo as relações entre raça, nacionalismo, ciência e Estado, o autor afirma que a visão estatística ajudou a configurar uma forma de ver o país em diversas dimensões: social, geográfica, racial e econômica. Segundo o autor, Freitas, em relatório publicado em 1946⁵², analisou o nível de educação da geração que nasceu em 1922, verifica que a maioria (83%) dos que frequentaram a escola pública não tinha condições de se tornar líder e/ou de conduzir outras pessoas. Em face dessa constatação, produziu-se uma categoria denominada “gado humano”, utilizada para descrever o panorama sombrio da educação brasileira.

Outro trabalho importante é a tese de Maria do Carmo Alvarenga de Andrade Gomes (2005), que, ao estudar a questão cartográfica em Minas Gerais (1850-1930), identificou Teixeira de Freitas como protagonista que levou a cabo uma sistematização cartográfica, estatística e corográfica. Como resultado de sua política cartográfica apresentou na Exposição do Centenário da Independência do Brasil, realizada no Rio de Janeiro, em 1922, a revisão da *Carta do Estado de Minas Gerais*. Gomes (2005) discute que o empenho no que diz respeito à política cartográfica foi fundamental no jogo político na busca da afirmação da identidade mineira frente ao governo federal, aos outros estados da federação e à própria população do estado.

⁵¹Os pesquisadores Maria do Carmo Alvarenga de Andrade Gomes (2005) e Jerry D’Ávila (2006) tiveram acesso irrestrito ao Fundo Mário Augusto Teixeira de Freitas no Arquivo Nacional, o que, infelizmente, não ocorreu nesta pesquisa, conforme explicitaremos adiante.

⁵²Essa fonte será trabalhada no Capítulo 3.

Os estudiosos da história da educação que têm como recorte histórico a década de 1930, 1940 e 1950 e discutem as políticas e as reformas em educação, em algum momento de suas pesquisas cruzam com as estatísticas educacionais. Alguns desses trabalhos associam os números ao nome de Teixeira de Freitas. Temos, por exemplo, André Luiz Paulilo (2004), que estudou as iniciativas de organização do sistema de ensino brasileiro no século XIX, nos projetos de João Köpke e nos Pareceres de Rui Barbosa. Ele argumenta que a efetiva relação estatal com a expansão do ensino sob a forma de um sistema coordenado por órgãos especializados, apesar de não ter sido realizada no século XIX, deixou marcas profundas que deram bons frutos na década de 1930. Lourenço Filho reconhece esse legado de Rui Barbosa nos projetos de 1930 ao afirmar que

Ninguém mais do que ele [Rui Barbosa] pregou a necessidade da estatística escolar, sistematizada por órgãos do governo central, ideia que só 50 anos depois, no entanto, seria concretizada em nosso país, graças aos esforços de M. A. Teixeira de Freitas e que, enfim, havia de tornar-se conquista definitiva (PAULILO, 2004, p. 474).

Em sua tese de doutorado, analisando a política educacional no Distrito Federal nas gestões de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no período que transcorre entre 1922 e 1935, Paulilo (2007) considerou a invenção de um sistema de racionalidade para a educação. Ao examinar as diversas ações de controle implementadas na educação do Distrito Federal, as estatísticas de ensino tiveram destaque em sua argumentação para a produção de uma burocracia específica de controle do ensino no que diz respeito à capacidade de atendimento, ao rendimento e à organização das classes e do trabalho docente.

Ainda no âmbito da história da educação, uma pesquisa foi fundamental para a construção do nosso objeto. Trata-se da tese elaborada por Natália Gil (2007a), que problematizou a construção do sistema de produção de dados sobre a escola brasileira, de 1871 até a década de 1940. Além de tratar da institucionalização do sistema de coleta dos dados da escola brasileira, a autora analisou os discursos e os debates realizados acerca dos mesmos números de ensino efetivados por Teixeira de Freitas e Lourenço Filho nos anos de 1940. No que diz respeito à questão mencionada, a análise de Natália Gil pautou-se na “percepção de diferentes apropriações das estatísticas escolares [oficiais]” (GIL, 2007b, p. 145), discutindo a produção de diversas representações sobre esse tema. As escolhas teórico-metodológicas dos estudos de Gil (2007a) privilegiaram uma análise sócio-histórica, que se

assentou em referências como Bourdieu (1983) e Chartier (1991), a partir dos conceitos de *campo* e de *representação*, respectivamente.

Se insistimos na relação entre Freitas e as estatísticas de ensino brasileiras é pelo fato de que observamos uma relação de assimetria nos estudos que são desenvolvidos pelo IBGE e pelo ambiente acadêmico. Enquanto no primeiro caso Teixeira de Freitas é amplamente reconhecido como intelectual importante na construção do sistema estatístico brasileiro consubstanciado no IBGE, poucos estudos no campo da história da educação têm se voltado para investigar a lógica de ordenamento e divulgação de certo de tipo de identidade a partir dos dados educacionais produzidos em âmbito nacional. Assim, ao buscarmos compreender os nexos da relação entre a produção de uma identidade nacional e os dados produzidos em âmbito oficial, notamos que o nome de Teixeira de Freitas aparece de forma marcante na documentação analisada. É por essa razão que buscamos compreender a construção da identidade nacional a partir das estatísticas de ensino, notadamente aquelas produzidas no âmbito oficial, muitas delas produzidas pelo estatístico mencionado. Ao fazê-lo foi possível observar as maneiras como o Estado “relaciona-se com a população (e relaciona a população) produzindo o fenômeno populacional em suas mais diversas dimensões e variâncias, dentre elas a chamada ‘população escolarizável ou escolarizada’” (FARIA FILHO, 2003, p.83-84).

Neste estudo a política de ordenamento e divulgação das estatísticas nas décadas de 1930 e 1940 foi analisada como importante instância de produção do regional (Minas Gerais) e do nacional, além de ao mesmo tempo produzir o próprio Estado e sua identidade nacional, exatamente no contexto de conformação de uma cultura histórica e científica. A criação de instituições como o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, a Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação, em 1931, o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), em 1936, e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1937, pode ser citada como parte desse processo de estruturação, reescrita, (re)conhecimento, descrição, divulgação (LANARI, 2010; CHUVA, 2009) da identidade nacional. Algumas dessas instituições serão tomadas como instituições condutoras da formulação de estatísticas gerais e escolares.

Aproveitando-se dos esforços advindos dos estudos realizados pelo IBGE e dialogando diretamente com as investigações acadêmicas que focalizam a discussão das estatísticas gerais e educacionais, essa tese dedica-se à compreensão das estatísticas gerais, notadamente as educacionais como meio de produção da identidade do país (divulgada oficialmente), destacando os recenseamentos nacionais (1920 e 1940) como operações pedagógicas que vão constituindo um imaginário do Brasil. Localizamos, então, em um

campo de fronteira do conhecimento ao aproximarmos dos saberes geográficos, estatísticos, políticos e, evidentemente sócio-históricos e educacionais que juntos possibilitaram a construção do objeto da tese. Neste esforço articulador de diversas áreas, o estudo ainda apóia-se nos sujeitos históricos envolvidos direta ou indiretamente nas produções dos dados e, consequentemente, na construção e visibilidade da identidade nacional.

Sobre arquivos e fontes

Tudo, aliás, é a ponta de um mistério, inclusive os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece há um milagre que não estamos vendo.

GUIMARÃES ROSA⁵³.

O labor historiográfico é estabelecido pela articulação de um problema de pesquisa que o historiador procura operar a partir dos vestígios do passado. Os procedimentos de análise utilizados por ele se constituem, em essência, em dar sentido ao passado por meio de questões postas, o que define seu ofício a partir de uma narrativa. É nessa direção que Nóvoa (2001, p. 173) afirma que “o historiador não é um fotógrafo do passado. É um produtor de sentidos sobre o passado”.

É importante desconfiar “quando nada acontece”, como nos lembra Guimarães Rosa, na epígrafe anterior, pois algo pode estar ocorrendo nas faltas, nas ausências e nos não ditos. O trabalho de desmontagem (LE GOFF, 1984) das condições de produção dos documentos é fundamental, pois

o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1984, p.103).

A localização e o questionamento das lacunas e dos silêncios favorecem a explicitação de sentidos não dados nos documentos, ao explicitá-los, “estamos identificando também os limites do que se afirmou sobre o passado” (NUNES, 2003, p. 53). O

⁵³ ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1981.

estabelecimento de um conjunto de documentos transformando-os em fontes históricas é componente do exame do historiador que, por meio da crítica interna (autenticidade) e externa (credibilidade) aos documentos, realiza a desmistificação, sem perder de vista a ideia de sua totalidade ou dos condicionamentos sociais aos quais os registros históricos estão submetidos quando se estabelece um problema de pesquisa. Como sugere Le Goff (1984, p. 104), ao historiador cabe a elaboração de uma erudição que converte o “documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica”.

As fontes que dão sustentação a este estudo constituem-se de um conjunto bastante diverso em que encontramos publicações oficiais como mapas, relatórios, legislação sobre as estatísticas, artigos publicados em revistas (tanto de educação como de estatística), livros, atas e uma documentação de natureza mais intimista que diz respeito às correspondências encontradas no Arquivo privado de Teixeira de Freitas. De posse das fontes o objeto foi se definindo em constante diálogo com a bibliografia utilizada.

Apesar da diversidade de tipos documentais, com exceção de algumas cartas, a maior parte dos registros analisados compunha-se de fontes emanadas do discurso estatal. O antídoto para compreender tal discurso, muitas vezes laudatório e que se assenta especialmente sobre as dificuldades para ressaltar as realizações, nos atentamos – tal como nos chama atenção Guimarães Rosa na epígrafe anterior – para os silêncios, os não ditos, e os modos de apresentar tais publicações, tendo em mente que entre o que se publicava e o que se realizava havia distanciamentos a serem considerados. Acresce-se ainda o fato de que tal documentação possibilitou transitar do âmbito do discurso público para o privado (e vice versa), especialmente pelas produções de um mesmo sujeito como Teixeira de Freitas.

Ainda que assentado sobre fontes consideradas tradicionais, este estudo buscou valer-se de uma interpretação que atentasse para a compreensão de aspectos pouco explorados. As fontes emanadas do Estado, em conjunto com documentos ainda pouco explorados, como mapas cartográficos, imagens e as cartas inéditas, deram à narrativa a possibilidade de apreensões analíticas que se mostraram bastante eficientes na condução do estudo.

Jean-Louis Besson (1995a), no já referido livro *A ilusão das estatísticas*, traça um paralelo bastante provocativo ao criticar a estatística como uma fotografia da realidade. Para ele “não percebemos que as estatísticas não se reduzem a uma enumeração, a uma fotografia quantitativa de uma realidade que seria a mesma para todos os observadores” (BESSON, 1995a, p. 26). Ele ressalta que é preciso renunciar a essa concepção de que as estatísticas são como uma fotografia e admitir que estamos diante de “uma observação estatística” que é

como “imagens de síntese que representam não as situações individuais, mas a média destas situações” (BESSON, 1995a, p. 32). E, como aprendemos com o estatístico francês, “toda observação é afetada por certo grau de inexatidão cuja estimativa é incerta” (BESSON, 1995a, p. 29).

Interessante observar que no campo historiográfico há o questionamento sobre a fotografia retratar ou não fidedignamente a realidade. Entende-se que ela é uma representação do real balizada pelas escolhas, pelas técnicas fotográficas, pelo contexto no qual foi concebida pelo produtor e/ou pelos agentes de sua produção. Nesse sentido as fotografias são entendidas como construções históricas que, “associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformam, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado” (PAIVA, 2004, p. 14). Tomadas então como fontes históricas, as imagens devem passar pelo crivo historiográfico e não devem ser tomadas como retrato fiel de uma época ou meras ilustrações dos textos. Eduardo França Paiva (2004) assegura que “a imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas” (PAIVA, 2004, p. 18-19). O papel do historiador é esquadriñar o desnudamento e a decodificação dos ícones e torná-los inteligíveis, buscando subsidiar a interpretação a partir de filtros teórico-metodológicos definidos.

As observações realizadas por Besson (1995a) e Paiva (2004) relativas às fotografias podem ser extendidas às diversas fontes utilizadas considerando as injunções que pautaram suas elaborações, os agentes que as empreenderam e os objetivos pelos quais foram realizadas. Esses cuidados fazem com que o uso dos documentos emanados do Estado possa ser feito possibilitando análises mais férteis, quiçá inovadoras.

O primeiro conjunto documental – que integrou especialmente o Capítulo 1 – consta de publicações oficiais organizadas pelo Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais durante a década de 1920, em que Teixeira de Freitas dirigia os trabalhos censitários e estatísticos naquele estado. Trata-se de publicações especialmente ligadas às estatísticas gerais do estado de Minas Gerais, como Anuários, relatórios dos presidentes mineiros, Boletim estatístico chorográfico, mapa cartográfico de Minas Gerais publicado em 1930, *Minas Gerais em 1925*, relatório do recenseamento de 1920 (FREITAS, 1939a) e a *Revista do Ensino* de Minas Gerais (número comemorativo de 1927).

Para dar conta dos processos de institucionalização do aparato de estatística no âmbito nacional na perspectiva de uma formação da identidade perpassada pela experiência do convênio interadministrativo de 1931, cujo modelo foi ensaiado em Minas Gerais por

Teixeira de Freitas, mobilizamos a legislação (decretos, leis, resoluções do Conselho Nacional de Estatística, atas da Associação Brasileira de Educação), artigos publicados na *Revista Brasileira de Estatística* a partir de 1940, especialmente aqueles que tratavam sobre a estruturação do aparelho de estatística educacional em âmbito nacional. A coleção sobre *história das estatísticas brasileiras* organizada por Nelson Senra (especialmente 2006a, 2006b e 2008a,) e algumas publicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1939, 1942) também integram a narrativa, além de alguns artigos publicados no *Jornal Minas Gerais*⁵⁴, como o discurso pronunciado por Teixeira de Freitas por ocasião da assinatura do referido convênio (FREITAS, 1932c).

Outro conjunto documental que integrou a análise foram as obras sobre a educação nacional publicadas por Teixeira de Freitas a partir do cenário nacional, ou seja, a partir de sua atuação no Rio de Janeiro nas décadas de 1930 e 1940. São livros organizados pela Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública, como *O ensino primário no Brasil* (FREITAS, 1934a) e *O que dizem os números sobre o ensino primário* (FREITAS, 1937), em que o estatístico figura como autor. Outros trabalhos de autoria do estatístico são estudos, em sua maioria publicados na *Revista Brasileira de Estatística*, como “Dispersão demográfica e escolaridade” (1940d), “A evasão escolar no ensino primário brasileiro” (1940c), “O órgão de estatística do Ministério da Educação e Saúde, antes e depois do IBGE” (1943d), “O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941” (1946c; 1946d), “A escolaridade média no ensino primário brasileiro” (1947b; 1948), “Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia” (1946a; 1946b), *Questionário do Instituto Interamericano de Estatística* destinado ao *Seminário Interamericano de Alfabetização de Educação de Adultos: Dados e esclarecimentos da resposta do Brasil, formulada de acordo com o Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Saúde* (1949f), entre outros artigos tomados como fontes.

Outro conjunto de fontes encontradas diz respeito a diversas publicações sobre estatística e educação na *Revista do Ensino* de Minas Gerais (1925-1940)⁵⁵. Elas foram divulgadas pela Diretoria Geral de Informação Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde entre os anos de 1933 a 1937. Além delas, localizamos no mesmo

⁵⁴ A pesquisa realizada na Imprensa Oficial de Minas Gerais abordou o período que vai de 1919 a 1945. Apesar de estes documentos terem sido pouco explorados destacamos que essas fontes demonstram ricas possibilidades analíticas no que diz respeito aos debates e às publicações realizadas por Freitas por ocasião do recenseamento de 1920 e na visibilidade dos dados organizados sobre aquele estado posteriormente à operação censitária.

⁵⁵ A identificação dessas fontes foi realizada durante o mestrado utilizando a palavra-chave *dados estatísticos*. As fontes pertencem ao banco de dados do NIEPHE-FEUSP e resultam da pesquisa de doutorado da professora Dra. Maurilane Biccas (2008), já referenciada no texto.

periódico alguns comunicados da ABE no período de 1936 a 1937, mesmo período em que Freitas encontrava-se na presidência daquela instituição.

Consta ainda dos documentos encontrados um conjunto de sete cartas enviadas por Freitas a Anísio Teixeira entre os anos de 1933 e 1950, algumas com respostas. Outro conjunto, mais consistente, de escrita epistolar foi remetido pelo autor a Lourenço Filho, Gustavo Capanema, aos Governadores de Minas Gerais Arthur Bernardes e Olegário Maciel e também ao secretário e amigo Daniel de Carvalho (Secretário da Agricultura em Minas Gerais no período em que Freitas trabalhava no Serviço Geral de Estatística mineiro). Essas cartas pertencem ao Arquivo Nacional⁵⁶ onde realizamos uma pesquisa *in loco*. Entretanto, a maior parte das correspondências utilizadas no estudo consta no arquivo digitalizado de Mário Augusto Teixeira de Freitas. Em nossa pesquisa o correspondente privilegiado do estatístico foi Fernando de Azevedo com correspondências que vão da década de 1930 a 1950, contabilizando mais de cem cartas que fazem parte de um conjunto maior de documentos que se encontram em processo final de organização no Arquivo Nacional.

Cabe destacar que o acesso a um conjunto ampliado de cartas, especialmente aquelas trocadas entre Fernando de Azevedo e Teixeira de Freitas, foi possibilitada após a qualificação da tese que ocorreu em setembro de 2014. Durante o seminário temático “A estatística como linguagem de ciência e ação estatal: abordagens sócio-históricas e fronteiras disciplinares”⁵⁷, conheci o doutorando Raul Amaro de Oliveira Lanari⁵⁸ que gentilmente cedeu-me parte importante do arquivo privado digitalizado referente a Mário Augusto Teixeira de Freitas, ainda não disponibilizado, naquele momento, para consulta pública pelo Arquivo Nacional⁵⁹.

Assim, os principais acervos documentais dos quais nossa pesquisa se beneficiou foram o Arquivo Público Mineiro (APM), a Biblioteca Pública Luiz de Bessa, em Belo Horizonte, o Arquivo Nacional no Rio de Janeiro, bem como o acervo digital disponível

⁵⁶ Durante a pesquisa realizada no Arquivo Nacional estivemos com a arquivista Beatriz Monteiro que disponibilizou, em sua sala de trabalho, duas horas diárias para consultas de alguns arranjos documentais digitalizados. O trabalho, em tão pouco tempo, mostrou-se inexequível para consulta e cópia das fontes, mas ainda assim conseguimos importantes informações.

⁵⁷ Organizado por Claudia Daniel (Doutora, Centro de Investigaciones Sociales - IDES/CONICET) e Alexandre de Paiva Rio Camargo (Doutorando, UERJ), o evento ocorreu em Belo Horizonte de 8 a 11 de outubro de 2014, no 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Técnica e foi organizado pela Sociedade Brasileira de História da Ciência (SBPC). Apresentei a comunicação “Elementos subjetivos na padronização das estatísticas educacionais em 1931” (CALDEIRA-MACHADO, 2014b).

⁵⁸ Doutorando do Programa de Pós-graduação em História na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH-UFMG), apresentou no evento mencionado o texto “Teixeira de Freitas entre intelectuais: apontamentos de pesquisa” (LANARI, 2014).

⁵⁹ Em conversa telefônica com a arquivista ocorrida no dia 8 de janeiro de 2015, fui informada de que o acervo Mário Augusto Teixeira de Freitas encontra-se totalmente digitalizado e, assim que ocorrer a finalização do instrumento de pesquisa, será disponibilizado para consulta.

online do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em que encontramos diversas publicações sobre as estatísticas de ensino que foram fundamentais para a formulação do objeto de estudo.

Para a análise da escrita epistolar, recorremos aos escritos de Chartier (1995), que entende as cartas como modo de compreensão das práticas sociais e de possibilidade de descrição dos modos de sociabilidade e de escuta das confissões de intimidade, assim, temos que as práticas epistolares inscrevem-se na dinâmica banal e comum (por isso supostamente natural e humano), mas têm se revelado como via segura de penetração, por um caminho pouco convencional, na vida privada dos indivíduos. Por meio delas é possível estabelecer as regularidades e as razões (políticas, ideológicas ou de sua condição de saúde, etc.) de suas escolhas. No prefácio do livro *Ces bonnes lettres: une correspondance familiale au XIX e siècle* (DAUPHIN; LEBRUN-PEZERAT; POUBLAN, 1995), Chartier reafirma a necessidade de se ultrapassar a abordagem clássica, temática e descritiva que tomam as cartas como documentos isolados e passar a tomá-las como possibilidade de compreensão de gostos, estilos, modos de vida, ações, medos e expectativas sobre a condução de sua própria vida mas também, no caso das cartas por nós analisadas, dos projetos políticos do país.

As correspondências podem ser compreendidas como práticas culturais em que os sujeitos imprimem suas marcas, gestos e atitudes, que tanto são impressas pelo remetente como também podem ser deixadas pelos destinatários com quem ele estabelece relações configuradas a partir de modelos e códigos de interesses socialmente construídos, reveladas nos modos singulares de apropriação e expressão (DANTAS, 2011).

É importante compreendermos a escrita epistolar como práticas que envolvem condição de redação, conteúdo e situação em que se dão, envolvendo tanto a dimensão imediata e ordinária quanto as convenções normativas que regem esse tipo de escrita (CHARTIER, 1995)⁶⁰.

Inscrita na dinâmica da Nova História Cultural, a escrita epistolar deve ser circunscrita aos problemas teórico-metodológicos que essa abordagem nos apresenta, como os cuidados com os processos de seleção, guarda e destruição do conjunto documental que

⁶⁰ O autor lembra que, apesar de as cartas seguirem as mesmas normas formais, por também pautarem-se na espontaneidade, o gênero do sujeito impacta suas condições de escrita. As mulheres, muitas vezes, têm a escrita atravessada pela dinâmica familiar de cuidados com os filhos e o lar, enquanto os homens normalmente lidam com a solidão da escrita sentados em seus escritórios ou em viagens.

trazem em si as intenções nas decisões de preservação e ordenamento implicados nos gestos de seu arquivamento⁶¹.

Neste estudo as correspondências funcionaram como um fio para a trama que se queria construir, indicaram detalhes, contrastaram com as informações encontradas nos outros tipos documentais. Elas permitiram que aproximássemos de instantes que soaram como a “respiração do instante, [...] suspensa entre um antes e um depois”⁶² dando-nos os fios para outras possibilidades de interpretação que ligavam uma cadeia de acontecimentos nem sempre dados ou visíveis no tempo e no ambiente social analisados. Elas constroem sua própria versão da realidade, ou seja, enunciam a verdade a partir de determinada experiência dada. Assim a escrita epistolar pode ser um convite ao historiador para chegar mais perto e “ouvir a voz das cartas, espiar a vida que pulsa por entre as linhas”, agindo tal como “um detetive, em busca das respostas e do objeto investigado, para isso precisa estar atento aos sinais e às ligações que podem aparecer em sua investigação” (DANTAS, 2011).

Se, em um primeiro momento, consideramos que tal abordagem é contrastante às contagens estatísticas, anônimas, podemos remeter à vivacidade que juntas essas duas abordagens deram à investigação, à sistematização e às interpretações produzidas. O fio que deu sentido a essas diferentes perspectivas metodológicas foi a pergunta central da tese, que busca entender a construção de um imaginário sobre o país na constituição de sua identidade entre as décadas de 1920 e 1940, especialmente por meio de suas estatísticas de ensino. As cartas foram utilizadas em todos os capítulos da tese, mas se constituem em moldura fundamental do Capítulo 4.

Demarcação temporal

Um dos elementos constitutivos do fazer histórico é a demarcação temporal do objeto, pois, como afirma Le Goff (1984, p. 178), o tempo “é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas”. A definição temporal deu-se em função das fontes que anunciamos anteriormente. Elegemos o recorte temporal da investigação no tempo transcorrido entre a década de 1920 até a década de 1940. Enfatizamos que esse período é

⁶¹ Nas correspondências analisadas, é notável a preocupação de Teixeira de Freitas e de Fernando de Azevedo em chamar a atenção para o arquivamento das correspondências para compor o arquivo pessoal de cada um deles.

⁶² “respiración del instante, [...] suspendida entre un antes y un después” (DAUPHIN; LEBRUN-PEZERAT; POUBLAN, 1995, p. 17, tradução nossa).

uma referência importante por conter o recenseamento de 1920, dirigido por Teixeira de Freitas em Minas Gerais. Essa iniciativa deu visibilidade para o estado de Minas Gerais no cenário nacional e constituiu-se como aporte para trabalhos estatísticos posteriores desenvolvidos para todo o país. A década de 1940 é aqui adotada como limite final da pesquisa devido à profusão de dados do ensino organizados e publicados no âmbito oficial. Entretanto, a demarcação temporal não é impeditiva da realização de recuos ou avanços no tempo histórico. Nesse sentido, Nunes (1992) escreve sobre a importância de se operar com “várias medidas de temporalidade” dependendo das necessidades impostas pelo objeto, o “que nos leva a distendê-lo e a retrai-lo, tornando-o maleável, plástico” (NUNES, 1992, p. 160).

Não podemos deixar de marcar que o objeto de investigação, apesar de não ser demarcado totalmente por um recorte político, perpassa o período da história chamado Estado Novo, que nos últimos tempos vem ganhando força nas pesquisas historiográficas que privilegiam os elementos culturais e políticos dessa experiência (CAPELATO, 2009). Isso tem contribuído para uma renovação dos estudos sobre este período histórico “[que] se impôs como objeto de estudo na historiografia brasileira a partir do momento em que os historiadores enfrentaram o desafio de estudar um período recente” (CAPELATO, 2009, p. 27).

Em um dossiê que questiona a abordagem historiográfica sobre a Primeira República, Gomes e Abreu (2009) chamam a atenção para os liames existentes, e ainda persistentes, entre “uma proposta fundadora [...] do Estado Novo e o estabelecimento das bases de uma periodização da história republicana do Brasil” (GOMES; ABREU, 2009, p. 3). A partir da compreensão de que a nomeação do tempo se constitui em “ato de poder”, as autoras revisam a terminologia “República Velha” no intuito de entender o jogo de forças que envolvem essa denominação. Elas consideram “as imensas cargas políticas e memoriais que tais designações contêm” (GOMES; ABREU, 2009, p. 1). As autoras salientam que essa construção se deu durante o Estado Novo, ele mesmo produto da criação de políticos e intelectuais engajados com o objetivo de exacerbar “sua força transformadora” (GOMES; ABREU, 2009, p. 1). O poder dessas proposições apontava para a “existência de um projeto político que incluía a construção de uma imagem para o presente que se inaugurava e, em decorrência, para o passado que o antecedia e para o futuro que seria sua própria criação” (GOMES; ABREU, 2009, p. 3). É nessa acepção que a Primeira República passa a ser interpretada em bloco homogêneo sob o prisma do “grande fracasso e equívoco”, ou seja, como um período “instável e ineficiente” em que tudo estava por ser feito (GOMES; ABREU, 2009, p. 3).

Também na história da educação temos observado uma revisão dos estudos elaborados sobre a educação na Primeira República, antes denominada de República “Velha” pela força do fazer historiográfico do Estado Novo. Segundo Schueler e Magaldi (2009) a memória construída sobre a educação na Primeira República tomou-a como “*marco zero*, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p.33, grifos originais). Essas pesquisas reiteraram uma memória sobre o fracasso da educação em uma “*República que não foi*” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 34, grifos originais). A partir da década de 1990, os estudos vêm reconstruindo essas visões, empenhados em entender as disputas e as tensões do processo de construção da escola moderna, e assim têm apresentado “*outras Repúblicas*” possíveis (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Desse modo, é importante levar em conta o fato de que é contemporânea à elaboração de um sistema de estatística do ensino por Freitas a concepção de um discurso sobre a memória educacional baseada em marcos temporais rígidos em que o passado colonial, o imperial e da “República Velha” foram silenciados ou tratados sobre o estigma do atraso e do fracasso. Esse discurso ressoa em obras produzidas durante o Estado Novo, como é o caso do livro *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943) conforme marcam os estudos de Carvalho (1998).

Ao investigar de forma comparativa a propaganda política no varguismo e no peronismo na Argentina, Capelato (2009) chama a atenção para a renovação da abordagem da história política sobre o tema que, no caminho inverso das explicações generalizantes, vem enfrentando o desafio de interpretar as experiências particulares nacionais no intuito de evidenciar “os aspectos comuns e as especificidades”. Nesse sentido, a nova abordagem difere-se das anteriores por privilegiar o poder como linha mestra da problemática e, assim, impõe um novo olhar aos estudos sobre o poder analisando-o a partir de outras perspectivas que diferem também das teorias de Estado. A autora de *Multidões em cena* (2009) afirma que a nova abordagem permitiu a “exploração de novos temas de pesquisa relacionados à cultura política e/ou à história das representações políticas constituídas por imagens, símbolos, mitos e utopias” (CAPELATO, 2009, p. 28).

A associação discursiva elaborada a partir dos números educacionais reveste-se do universo simbólico da época e foi importante na análise das avaliações sobre a educação. No discurso de Freitas, percebemos a utilização de símbolos e valores assentados no uso social como a religiosidade e a ciência. Ao contrário de um universo pobre e inexpressivo, o

universo dos números, para Freitas (1937), quando examinado por pesquisadores (historiador, sociólogo, matemático) com olhar arguto, levanta evocações, alegorias, concepções e princípios científicos. Para ele, da observação atenta da “massa dos números”, pode-se perceber que eles

[...] condensam em pedra todo o sentido e toda a índole de uma cultura, contêm elas nas suas proporções, toda uma vasta ciência astronômica e geodésica; na sua técnica, toda uma arquitetura; no seu simbolismo, toda uma concepção do mundo, toda uma arte, toda uma filosofia, toda uma religião; nas suas inscrições e nas suas relíquias, o nascimento, a evolução e a morte de uma civilização (FREITAS, 1937, p. 157).

Na definição bastante simbólica do autor notamos como são mobilizadas diversas imagens compartilhadas no universo social, além de uma concepção orgânica do social quando ele remete ao ciclo vital como componente dos dados. É esse tipo de análise que buscamos empreender no estudo, atentando-nos para as metáforas, as imagens, os números e as representações presentes na construção do imaginário sobre o país.

Educação nacional: uma interpretação à luz dos números

Tendo o referencial teórico calcado especialmente nos conceitos de imaginário e de representação, compreendemos as estatísticas como parte importante dos modos de comunicação que exprimem e divulgam os imaginários, reelaborando as identidades⁶³. Tal como analisamos no trabalho, a abordagem das estatísticas de educação permite a comunicação de fatos, ocorrências, classificações e prognósticos que se prestam também a manobras retóricas tais como persuasão, engano, sedução e decisão.

Lembramos aqui uma diferenciação fundamental proposta por Besson (1995b) em artigo curiosamente denominado “A tentação do modo deusar”. Dizia ele que “as cifras não são nada, não valem nada sem um discurso que lhes atribua sentido” (BESSON, 1995b, p. 201). O autor alerta, entretanto, que “o discurso estatístico não é [...] o discurso das estatísticas. Não enderecemos então às estatísticas as críticas que visam ao discurso estatístico!” (BESSON, 1995b, p. 219). Em sua avaliação “as estatísticas são inocentes; a concepção que se faz delas não é precedente: a concepção fotográfica [...] suscita ilusões,

⁶³ Essa assertiva ganha relevo especialmente nos sistemas totalitário como sugere a análise de Eliana Dutra (2012) em seu trabalho intitulado *O ardil totalitário: imaginário político dos anos de 1930*.

expectativas que, decepcionadas, engendram o despeito” (BESSON, 1995b, p. 219). É a partir da compreensão da importância do discurso estatístico e do afastamento da crença das estatísticas como fotografia da realidade que abordamos a formulação das estatísticas oficiais (geral e educacional) como potência fértil para a elaboração de identidade regional (no caso de Minas Gerais) e de identidade nacional (no caso das estatísticas de ensino do âmbito oficial).

Assim, por meio do diálogo com o referencial teórico, as fontes mobilizadas e os trabalhos que abordam a temática, o estudo foi organizado em quatro capítulos. Tal estrutura tomou como baliza geográfica a passagem de Teixeira de Freitas – um importante produtor de estatística (geral e do ensino) – do estado de Minas Gerais (década de 1920) para o Rio de Janeiro, aqui interpretado como âmbito nacional por ser a capital do país à época e por ser de lá que o estatístico animou a circulação dos dados de ensino sobre o país.

No primeiro capítulo tomamos Minas Gerais como espaço privilegiado de produção de dados gerais sobre diversos aspectos (cartográficos, populacionais, econômicos, populacionais e educacionais) a partir do que veio a ser nomeado como cooperação entre as três esferas administrativas de poder (União, Estado e Município).

Discutimos a produção das estatísticas sobre Minas Gerais, notadamente aquelas produzidas por Mário Augusto Teixeira de Freitas na década de 1920, como um ensaio da produção de uma imagem regional que conduziu à realização das estatísticas no âmbito federal e, conseqüentemente, articulou a configuração de uma identidade nacional. Analisamos que Minas Gerais foi um importante espaço de germinação e refundação de sua identidade a partir de, mas não se limitando a, um ambicioso programa de (re)ordenamento de suas estatísticas efetivado por Teixeira de Freitas. O argumento figura em diversas publicações oficiais e pode ser observado especialmente nas discussões sobre a estatística geral, nos diagnósticos sobre a instrução do estado, no processo de redefinição de sua cartografia, em algumas publicações que integraram o programa do centenário da independência em 1922 e do centenário da instrução pública em 1927.

No segundo capítulo buscamos delinear os modos como a educação e a estatística foram mobilizadas como conhecimentos e ações práticas do âmbito oficial na produção de uma estrutura burocrática que pautou a produção de identidade nacional requerida de modo enfático por um novo ordenamento político dos anos de 1930. Discute-se a implementação da estrutura burocrática responsável pela produção dos dados do país, especialmente os dados sobre o ensino como a Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação pertencente ao Ministério da Educação e Saúde Pública, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE) e a Associação Brasileira de Educação (ABE). Ainda que a Associação não fizesse parte do organograma do governo, suas relações de proximidade com o governo foram essenciais para a implementação do convênio interadministrativo de estatísticas educacionais e conexas (1931) que estruturou os serviços de estatísticas de educação e serviu de modelo para a estruturação do IBGE, informado pelo modelo cooperativo que Freitas ensaiou em Minas nos anos de 1920. O esforço de coleta mobilizou o território nacional, inscrevendo-se como operação de constituição da nação pelo discurso da homogeneidade, elemento importante na composição da identidade brasileira.

A partir das informações sobre as exposições de estatística e educação organizadas pela ABE e dos números do ensino publicados especialmente por Teixeira de Freitas, discutimos, no terceiro capítulo, os diversos diagnósticos, imagens e números sobre o ensino em âmbito nacional que informaram a narrativa sobre identidade que se queria homogênea. O medo da desintegração nacional alimentou o debate sobre a dispersão demográfica, o analfabetismo e as distorções entre o número de matrículas e o número de crianças que evadiam das instituições. Tais elementos foram entendidos como perigosos para a nação porque traziam a marca da diferença (não homogeneidade). Diversos projetos que determinavam o destino dos sujeitos fomentaram as tentativas de solução dos problemas como é o caso da *colônia-escola*, um tipo de educandário rural que buscava integrar o interior do país rural à população dita civilizada que compunha o Brasil urbano.

Observamos que a construção da identidade nacional também se deu a partir de um chamamento do órgão máximo da estatística brasileira, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que encomendou uma monografia que introduziria o recenseamento de 1940. A ênfase do quarto capítulo recai sobre a operação censitária de 1940 enfatizando os meandros que envolveram todo o processo de produção da obra que fixaria a identidade nacional, *A cultura brasileira*, escrita por Fernando de Azevedo, incluindo o convite e as negociações para a publicação da primeira e da segunda edições e a tradução para a língua inglesa. Argumentamos nesse capítulo que o projeto de construção da obra *A cultura brasileira* foi uma proposta compartilhada entre Freitas e Azevedo na elaboração da obra *síntese* para a fixação da identidade nacional. Os diálogos entre o estatístico e o sociólogo em mais de uma centena de correspondências são bastante reveladores dos processos ordinários que envolveram a escrita da obra que introduziu o recenseamento de 1940 e do qual veio a se tornar autônoma a ponto de descontextualizar-se no âmbito da educação.

O mesmo objeto da tese (a produção da identidade pelas imagens e representações das estatísticas educacionais) ganha narrativa com dinâmica própria por meio da utilização de um

amplo conjunto epistolar no capítulo 4. A discussão ali tratada aborda a produção da identidade brasileira por meio dos processos de efetivação e publicação de sua mais aguardada operação censitária realizada em 1940. Questiona-se a unicidade do sujeito na produção da obra *A cultura brasileira* e as relações/tensões/(des)vantagens entre o âmbito público e o âmbito privado protagonizado pelos mesmos sujeitos: o estatístico Freitas e o educador Azevedo.

Devido ao tamanho dos capítulos e visando sumarizar alguns aspectos neles discutidos elaborei, ao final de cada um deles, o que chamei de “esforço de síntese” em que destaquei alguns elementos que mais me chamaram a atenção durante a análise. Não tive a intenção de esgotar a discussão senão sugerir algumas leituras possíveis.

Por fim, nas considerações finais, ressaltamos alguns aspectos decorrentes das análises realizadas, além disso, enfatizamos algumas questões que acreditamos ser pistas férteis para outras reflexões que envolvam as estatísticas de ensino. Chamamos a atenção para a possibilidade de análises que tomem Teixeira de Freitas e sua rede de sociabilidades como pistas para a compreensão dos conflitos, rupturas e continuidades da constituição de uma imagem sobre a escola brasileira de modo especial durante as décadas de 1930 e 1940.

CAPÍTULO 1: MINAS GERAIS COMO LABORATÓRIO PARA O BRASIL: IMAGENS E DIAGNÓSTICOS PARA O PROJETO DE NAÇÃO

(...) a necessidade de transformar o escorrer da própria existência numa série de objetos salvos da dispersão, ou numa série de linhas escritas, cristalizadas fora do fluxo contínuo dos pensamentos.

Ítalo Calvino⁶⁴

A epígrafe de Calvino (2010) do livro *Coleção de areia* inspira-nos a pensar nas diversas informações formuladas sobre Minas Gerais como uma busca por regularidade e fixidez da realidade. Tal desejo se efetiva, ou se cristaliza, nas “linhas escritas” das diversas publicações contendo tabelas, dados, imagens e mapas que dimensionam e imprimem ao estado mineiro um lugar (que se quer de destaque) na cena nacional e um movimento em direção a um progresso supostamente inexorável.

O principal objetivo deste capítulo é situar a produção das estatísticas sobre Minas Gerais, notadamente aquelas produzidas por Mário Augusto Teixeira de Freitas na década de 1920, como um ensaio da produção de uma imagem regional que conduziu à realização das estatísticas no âmbito federal e, conseqüentemente, articulou a configuração de uma identidade nacional.

A principal ideia a ser discutida ao longo do capítulo é a defesa de que Minas Gerais foi um importante espaço de germinação e refundação dessa identidade a partir de, mas não apenas, um ambicioso programa de (re)ordenamento de suas estatísticas efetivado por Teixeira de Freitas. O argumento figura em diversas publicações oficiais e pode ser observado especialmente nas discussões sobre a estatística geral, nos diagnósticos sobre a instrução no estado, no processo de redefinição de sua cartografia, em algumas publicações que integraram o programa do centenário da independência em 1922 e do centenário da instrução pública em 1927 (REVISTA DO ENSINO, 1927). Em seu conjunto, as análises confirmam que as estatísticas produzidas sobre Minas Gerais na década de 1920 foram essenciais na formulação de uma identidade regional que fortaleceu o projeto de nação mineiro no cenário nacional na década de 1930.

⁶⁴ CALVINO, Italo. *Coleção de Areia*. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

Alguns dados biográficos de Mário Augusto Teixeira de Freitas⁶⁵ são importantes para entendermos o caminho percorrido na construção das estatísticas sobre Minas Gerais na década de 1920 (e também, posteriormente, pois sua posição no campo burocrático federal permitiu agilizar a edição de outras obras na década de 1930)⁶⁶. Teixeira de Freitas nasceu em 1890 em São Francisco do Conde (Bahia), e adentrou o quadro de funcionários da Diretoria Geral de Estatística (DGE– atual IBGE) por meio de concurso em 1908. Em 1911, graduou-se em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Em 1920, foi indicado por José Luiz Sayão de Bulhões Carvalho (1866-1940), Diretor Geral de Estatística no período de 1907 a 1931⁶⁷, para dirigir a operação censitária em Minas Gerais e aproveitou para firmar convênio com o governo do estado. Por meio desse convênio, realizou, juntamente com o recenseamento populacional, diversos inquéritos sobre a situação social do estado, elaborando inclusive um recenseamento escolar.

Devido ao seu desempenho no ordenamento da estatística mineira, foi convidado pelo governador mineiro à época, Francisco Campos⁶⁸, a compor o Ministério da Educação e Saúde Pública assumindo o comando da Diretoria de Informações, Estatísticas e Divulgação⁶⁹ em 1931, onde permaneceu até 1952.

⁶⁵ Filho de Dona Maria José Leonesi Teixeira de Freitas, baiana de São Francisco do Conde (viveu até 1954) e de Affonso Augusto Teixeira de Freitas (1862-1950), engenheiro, escritor e importante professor catarinense, o futuro estatístico certamente cresceu em um ambiente das letras. Foi alfabetizado aos 6 anos de idade por sua mãe em seu domicílio (SANTOS, 2008a). A sua condição social o colocava como candidato a cargos públicos como ocorria com a maior parte das classes médias urbanas na capital federal, para onde se mudou posteriormente. Conforme afirmam Ruy Lourenço Filho (2002) e Marco Aurélio Martins Santos (2008a), Freitas realizou seus estudos secundários em Curitiba, no Seminário Diocesano. Foi considerado como excelente aluno a despeito de “sua miopia progressiva que lhe toldava os olhos” (SANTOS, 2008a, p.10). Com o objetivo de estudar e trabalhar mudou-se para a capital, Rio de Janeiro, por volta de seus 18 anos. Entrou, por meio de concurso, como oficial no quadro de funcionários da Diretoria Geral de Estatística ligada ao Ministério da Viação e Obras Públicas, contando então 18 anos. Um ano antes de tornar-se bacharel em Direito, casou-se com sua prima, D. Rosalina Teixeira de Freitas (conhecida como “Dona Zalina”) em 1910, com quem teve dois filhos: Augusto Afonso Limpo Teixeira de Freitas e Antônio Paulino Limpo Teixeira de Freitas (SANTOS, 2008a). Em outro texto, Santos (2008b) menciona os filhos Augusto e Gabriel – este último seria adotivo.

⁶⁶ É o caso do *Anuário Estatístico de Belo Horizonte*, publicado em 1937.

⁶⁷ Salienta-se que o médico demografista Bulhões Carvalho impôs um trabalho mais sistemático ao órgão federal de estatística, sendo responsável pelas formulações e análises dos dados sobre o país. Sua direção na DGE sofreu interrupção entre os anos de 1909 e 1915. Com a troca do governo brasileiro devido à morte de Affonso Pena, assumiu o vice Nilo Peçanha, em 1909, seguido de Hermes da Fonseca que ficou no poder até 1914 (cf. GIL, 2007a).

⁶⁸ Advogado e jurista mineiro, atuou na Secretaria do Interior durante a presidência de Antônio Carlos. Foi responsável pela reforma do ensino em 1927 a partir dos postulados defendidos pela Escola Nova. Por sua atuação nos assuntos educacionais mineiros e suas ligações com as novas forças políticas que alçavam ao poder na esfera federal, foi chamado a ocupar o Ministério da Educação e Saúde Pública criado pelo Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930).

⁶⁹ Conforme veremos no Capítulo 2, em 1939, passa a se chamar Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES).

Tratar das estatísticas em Minas Gerais na década de 1920 implica apresentar Teixeira de Freitas como importante personagem⁷⁰ que colaborou na produção (e refundação) de uma identidade sobre o estado. No mestrado, observamos fortes indícios da articulação entre a capital federal e o estado montanhês efetivada especialmente por Freitas. Ali aventamos a hipótese de que as relações entre os dois estados (Minas Gerais e Rio de Janeiro) – em que Teixeira de Freitas desenvolveu seus trabalhos estatísticos – possibilitaram que Minas Gerais fosse um laboratório de experimento sobre um projeto de cooperação na área da estatística. Nesta análise, os dados permitem demonstrar, como esperamos evidenciar neste estudo, a reelaboração, em âmbito nacional, das experiências já realizadas por ele em Minas Gerais⁷¹. Demonstra-se, então, como a constituição de um repertório estatístico na produção de uma identidade regional foi essencial na transição de Freitas de Minas para a capital federal, onde passou a ocupar a direção da estatística do Ministério da Educação e Saúde Pública. Estando ele em posição de maior visibilidade, fez circular a produção do Brasil em números, que esteve ancorada em experiência anterior.

Certamente a escolha por Minas Gerais não foi aleatória, pois o delegado do recenseamento mencionou que em Minas Gerais já havia as condições ideais para a “criação da estatística geral de caráter regional”. O estatístico avaliou Minas Gerais como o estado brasileiro em que a estatística já vinha sendo reiteradamente organizada, desde o início do século XIX. Dizia ele que ali “já se encontrava o meio social e administrativo bem trabalhado, e de longa data, por variadas e repetidas iniciativas de finalidade estatística” (FREITAS, 1943a, p. 112). Essa assertiva foi observada em nossos estudos de mestrado⁷² em que pudemos observar que os esforços dos governos mineiros no ordenamento de seus serviços

⁷⁰ Apesar de este não ser o foco desta pesquisa sinalizamos para a fertilidade de estudos futuros que tomem Teixeira de Freitas como intelectual para compreender, entre outros aspectos, como ele constrói sua autoimagem a partir de uma formação bacharelesca enquanto atua como técnico, pois ele ocupa os dois campos ao mesmo tempo. Sua entrada na DGE como técnico se dá em 1908 e, ao desempenhar essa função, está também em formação no curso de Direito (concluído em 1911), em um contexto em que o saber jurídico é desvalorizado por seu viés altamente filosófico em detrimento do saber técnico, que é visto como saída para a solução dos problemas do país (MICELI, 1979). O estatístico atuava diretamente com os números e operou sistematicamente nos trabalhos burocráticos entre os anos de 1908 a 1920 quando assumiu a direção do censo geral de 1920 em Minas Gerais. Uma possibilidade analítica seria compreender os técnicos como *intérpretes das luzes*, uma bela metáfora utilizada por Capelato (1989) em seu livro “Arautos do liberalismo” em que discute os projetos de reforma da sociedade na imprensa liberal paulista entre os anos de 1920 e 1945 no que diz respeito à ideologia e à prática política. “A ciência e a técnica adquiriram nova dimensão nesse período, atendendo a objetivos bem precisos: a política econômica do Estado Novo voltou-se para a industrialização e, nesse sentido, procurou organizar racionalmente a produtividade, o que redundou no destaque especial ao trabalho” (CAPELATO, 1989, p. 212).

⁷¹ Notamos a constituição de uma rede de relações pessoais e políticas que se mantiveram mesmo após seu retorno para a capital federal, em 1931, para compor o Ministério da Educação e Saúde Pública, mas esses aspectos não foram privilegiados neste estudo. Apenas serão mencionados na medida em que auxiliem na elaboração dos argumentos desenvolvidos ao longo da tese.

⁷² CALDEIRA-MACHADO, 2008.

estatísticos eram frequentes. Ainda que isso não significasse que os objetivos do governo tivessem sido atingidos completamente, o empenho em quantificar a vida mineira pode ser compreendido como o fortalecimento de uma estrutura inicial da estatística que deu condições para o trabalho posterior feito pela equipe liderada por Freitas, após 1920. Desde a elaboração das estimativas populacionais e das diversas contagens realizadas por viajantes particulares no século XVIII (especificamente, desde 1751) e das listas de população no século XIX até as publicações mais específicas, como o anuário *Vida Escolar*⁷³, editado de 1916 até 1926, podemos observar uma efervescência de produção de dados estatísticos. Especialmente sobre o referido anuário há que se observar que é o único⁷⁴ que circula em Minas Gerais nas décadas iniciais do século XX que apresenta os dados do ensino mineiro em todos os seus graus, sob a direção de Emílio Mineiro, diretor da quarta seção da Secretaria do Interior. No que diz respeito à educação consideramos ainda que a própria elaboração dos delegados literários e a produção da documentação escolar foram também dispositivos de produção de uma realidade quantificadora e classificadora que compõe a normalização disciplinar (FOUCAULT, 2007). Ao investigarmos os modos de apreensão da escola e as formas em que ela foi representada em categorias, apresentadas em relatórios e publicações de grande circulação por meio de tabelas, imagens e quadros estatísticos, especialmente na revista *Vida Escolar*, ficou evidente a produção de uma racionalidade que se pautava em discursos, imagens e números.

Interpretamos o anuário *Vida Escolar* como estratégia bastante produtiva de disseminação e consolidação da instrução pública mineira, pois apresentava dados sobre os diversos ramos do ensino. Na análise distinguimos três formas que davam visibilidade ao ordenamento do ensino mineiro: em primeiro lugar, encontramos uma introdução com dados gerais do ensino primário, secundário e técnico. Em seguida, observamos a situação do ensino nos municípios mineiros em ordem alfabética. Por fim, são divulgados os quadros estatísticos referentes ao movimento do ensino primário no estado.

Remeter ao anuário *Vida Escolar*, no presente estudo, tem a ver com a necessidade de evidenciar o esforço hercúleo que certamente foi empreendido naquele momento pela administração estadual para organizar uma publicação, naqueles moldes, que buscava repertoriar todas as localidades mineiras, cujo número variou de 178 municípios e 807

⁷³Publicação oficial que circulou em Minas Gerais de 1916 a 1926, organizada pela 4ª Seção da Secretaria do Interior (CALDEIRA-MACHADO, 2008).

⁷⁴É importante citar o boletim *Vida Escolar*, uma publicação quinzenal de Lavras, dirigida por Firmino Costa, que circulou entre maio de 1907 e novembro de 1908. Contém informações sobre o grupo escolar e outras informações daquela cidade. Apesar de terem o mesmo nome, o boletim não tem a natureza estatística e organizadora apresentada no anuário *Vida Escolar*.

distritos, em 1917, a 214 municípios e 893 distritos, em 1924. A circulação da revista *Vida Escolar* nos anos de 1916, 1917, 1918, 1921 e 1926, apesar de irregular, colaborou para a produção de uma imagem positiva⁷⁵ sobre o processo de escolarização da educação mineira. Além disso, sua edição pode ter servido de inspiração para posteriores produções de dados em outras áreas, nos anos subsequentes. Essa publicação é uma demonstração, dentre outras possíveis⁷⁶, de que Minas Gerais empreendeu um grande esforço de organização de seus dados anteriormente à chegada de Teixeira de Freitas ao estado, o que facilitou a expansão e o ordenamento da estatística geral mineira.

Nesse sentido é que não seria exagero afirmar que, em Minas Gerais, já havia, em 1920, uma tradição no que diz respeito à sua produção estatística geral. Isso certamente determinou efeitos nos trabalhos que foram realizados por Freitas ao longo da década de 1920 tanto na forma de coleta quanto no modo de apresentação dos dados. Uma hipótese – que não temos intuito de desenvolver neste estudo – é a de que certamente a presença de um estatístico da capital federal impunha um ritmo de trabalho diferente do que vinha sendo realizado, o que pode ter provocado alguns embates entre aqueles que já vinham organizando as estatísticas em Minas Gerais.

Apesar de possuir uma caminhada louvável no que diz respeito à organização de suas estatísticas, Minas Gerais ainda não dispunha de um órgão centralizado de produção de dados. É nessa direção que é importante reconhecer alguns avanços realizados na década de 1920, com a chegada do delegado do recenseamento, Teixeira de Freitas, a Minas Gerais, a despeito

⁷⁵Essa ideia contrasta com a constatação, por Freitas, de que havia um generalizado analfabetismo da população sertaneja que dificultava ou até impedia a contratação de possíveis recenseadores em diversas regiões mineiras para a efetivação do censo de 1920. “Caracteriza bem essa dificuldade o fato de não se encontrar em vários distritos um só homem com capacidade para o bom desempenho das funções de agente censitário” (FREITAS, 1939a, p. 38). Esse fato verificado pela experiência da operação censitária nas estatísticas educacionais mineiras pode ter ligado Teixeira de Freitas indelevelmente aos dados educacionais. No relatório do recenseamento de Minas Gerais de 1920, Freitas sugeria a ampliação das perquirições censitárias no que diz respeito à instrução e indicava a necessidade da (re)inclusão da frequência escolar nos próximos recenseamentos, pois esta constou no primeiro recenseamento nacional em 1872 (CALDEIRA-MACHADO, 2008).

⁷⁶Também podemos citar o levantamento populacional do município de Belo Horizonte, realizado em 1912, na gestão do prefeito Dr. Olynto Meirelles, publicado no jornal *Minas Geraes* em 27 de junho daquele ano. Nele podemos verificar informações pormenorizadas sobre a ocupação urbana (número de prédios existentes e em construção, valor dos aluguéis com informações sobre a existência ou não de luz elétrica, rede de esgoto e água canalizada), tipos de comércio que cada habitação alugada se ocupava, número pormenorizado de fábricas de todos os tipos (bebidas, barbearia, secos e molhados, gabinetes dentários, leiterias, tintas, ouriversarias, etc.), dados sobre as oficinas existentes (redações de jornais, farmácias, marcenarias, templos religiosos, etc.). Notamos ainda uma comparação com o último recenseamento municipal de 1906, cujo intuito havia sido confirmar o “extraordinário progresso da Capital” que contava naquele ano com 17.615 habitantes. Já em 1912, “a população exactamente recenseada foi de 38.822 almas e sobre estas é que foram confeccionados os quadros (...), mostrando claramente quaes os sexos, estados, filiação, instrução, idades, naturalidades, religiões e profissões dos habitantes desta prospera Capital” (RECENSEAMENTO, 1912, p. 2). Com relação aos dados sobre instrução, os números dão conta de que sabiam ler e escrever o total de 21.335 pessoas e não sabiam 17.487.

da instabilidade que caracterizou esse período. Entre os aspectos motivadores das tensões de 1920, podemos comentar sobre a crise do regime político republicano, a crítica ao bacharelismo e a valorização da educação e do conhecimento técnico, como a estatística.

A formação bacharelesca, tal como constatou Sérgio Adorno (1998), possibilitava que os bacharéis/intelectuais se adentrassem na estrutura do poder que estava emergindo com o Estado Nacional tanto como políticos quanto como burocratas. Nas suas palavras:

A maior parte dos políticos que galgaram posições de comando, na estrutura de poder do estado, tiveram formação jurídica; todavia, igualmente verdade, que a maior parte dos bacharéis formados, preparados para integrar os quadros burocráticos estatais, foi atuar nas delegacias de política, nos gabinetes executivos setoriais (ADORNO, 1998, p. 160).

Como já constatarem diversos autores (MICELI, 1979; LAHUERTA, 1997; GOMES, 1996, 1999; GONDRA, 2009; FARIA FILHO, 2012) a formação em Direito foi marca registrada da maior parte da elite política brasileira (e da mineira) desde o Império. No caso de Minas Gerais, José Murilo de Carvalho (2005) constata que a formação técnica também se fez presente desde cedo. João Pinheiro juntou os dois saberes em sua formação, pois frequentou a Escola de Minas de Ouro Preto antes de realizar sua formação jurídica (concluída na Faculdade de Direito de São Paulo em 1887). Murilo de Carvalho (2005) cita alguns nomes que conduziram projetos da política mineira e que tiveram formação técnica, como Olegário Maciel (1930-1933), que era químico e mineralogista, Teófilo Otoni (fundou a cidade de Filadélfia atual Teófilo Otoni, em 1853), que se formou em mecânica e matemática; Israel Pinheiro (filho de João Pinheiro, conselheiro consultivo de Olegário Maciel e secretário de Juscelino Kubitschek de Oliveira de 1940 a 1945), que se graduou em engenharia pela Escola de Minas de Ouro Preto. É nesse sentido que Murilo de Carvalho (2005) assinala que a elite mineira ansiava “mudar a realidade pela ação política e da técnica, se possível dentro da lei” assim não tinha a preocupação principal de “enquadrar a realidade nas leis” (p. 73). O argumento do autor é que essa compreensão pode ajudar a “recuperar um lado dessa trajetória ofuscado pela força do estereótipo da Minas da terra, para mostrar que a tradição de modernização no Brasil não é monopólio de um estado. Ela tem origens antigas em homens de Minas” (CARVALHO, 2005, p. 74).

A despeito de sua formação jurídica, podemos compreender que a atuação política de João Pinheiro foi conduzida por um viés bastante técnico. Essa assertiva tem como base os escritos de Helena Bomeny (2005) ao salientar que a síntese da proposta política e pedagógica

de João Pinheiro talvez seja a de um “bacharel não bacharelesco”, ou seja, sua ênfase era na formação em direito como formação substantiva combinada à “aplicação prática” que direcionou seus projetos, mas criticando o bacharelismo entendido como “adjetivação negativa, produto de derivação inócua e em sua perspectiva, desnecessária do esforço pedagógico” (BOMENY, 2005, p. 144). João Pinheiro foi um dos críticos do bacharelismo na política, o que afastou o saber do fazer, um resquício colonialista. Dizia ele que:

Nosso erro, o nosso grande erro tem sido o de não havermos adotado íntegras, decisivamente, as leis de constituição do trabalho, de proteção do trabalho, de proteção absoluta de todo esforço produtor, de defesa natural à agricultura, de amparo às manufaturas incipientes na luta desigual com produtos estrangeiros, frutos amadurecidos de uma atividade secularmente sistematizada (PINHEIRO, apud BOMENY, 1994, p.155).

Isso, para João Pinheiro, foi por falta de cuidado dos governos do país que “em seu permanente descuido da educação popular, principalmente da educação para o trabalho, [em decorrência disso] que na agricultura em nossa terra, é feito, ainda, pelos métodos dos tempos coloniais” (PINHEIRO, apud BOMENY, 1994, p.155).

Na década de 1920, os republicanos insatisfeitos com as análises sobre os resultados da República instituída no final do século XIX propunham o reordenamento político, social e econômico do país. Marta Carvalho (1989) assegura que os anos de 1920 foram de intensos debates sobre os rumos da sociedade brasileira inclusive sobre a necessidade de constituição da nação. Trata-se de uma “dívida republicana” (CARVALHO, 1989) que se assentava na falta de mão de obra qualificada devido à ausência de política de Estado que possibilitasse uma inserção digna dos trabalhadores saídos do regime escravocrata e que impedia, entre outras questões de fundo, a organização do trabalho livre no país, no campo e nas cidades. O débito do regime republicano tinha a ver ainda com a ausência de investimentos nas áreas sociais e econômicos depois da emancipação da mão de obra escrava, tal como defendia Vicente Licínio Cardoso⁷⁷. O discurso era pautado pela necessidade reformadora do “homem como fator de produção e integração nacional” (CARVALHO, 1989, p. 17). O principal objetivo das políticas sanitárias e educacionais era superar o isolamento das regiões do país promovendo seus recursos nacionais e enfatizando, ao máximo, a defesa nacional. O grupo, que se autorreferia como elite capaz de promover as mudanças para promoção do progresso e

⁷⁷Marta Carvalho assinala que Vicente Licínio criou a expressão – muito recorrente nos estudos historiográficos sobre os anos de 1920 – *pensar o Brasil* em texto coletivo, publicado em 1924, chamado “À margem da República”, em que faz um diagnóstico do país marcado pela imagem da “desilusão e tragédia da nossa alma” (apud CARVALHO, 1989, p.21).

da ordem, desejava modos de controle, organização e constituição da nação e acreditava na educação como solução mágica para todos os problemas pelos quais o Brasil atravessava. Clamava por um poder forte e centralizado que funcionasse a partir de um saber positivo científico que fosse capaz de resolver: os problemas sociais, as tensões no interior dos grupos oligárquicos, a necessidade de reformas no interior das instituições republicanas, as imprescindíveis mudanças na modernização da agricultura, do desenvolvimento industrial, especialmente a produção de base (CARVALHO, 1989; LUCA, 1999). A população era vista como uma massa disforme e dócil ou na figura do cidadão improdutivo, doente e ignorante sobre o qual era preciso efetivar ações profiláticas e regeneradoras com especial recurso da escola, uma instituição política modelar para a formação e controle da sociedade.

Freitas e Biccás (2009) afirmam que ganham força, nesse período, os reclames sobre a ausência de um Estado “à altura das demandas inerentes a uma ordem pública republicana”, assim como se acentuam os diagnósticos que reafirmam, inclusive de modo jurídico-institucional, a falta de “um povo à altura dos desafios do tempo” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 40). Os discursos médicos, jurídicos e pedagógicos se uniram em torno de uma “fraseologia” que buscava aliar a falta de escolarização como causa de todos os males nacionais (FREITAS; BICCAS, 2009, p.41). Para isso as “palavras-chave dos repertórios simbólicos da área médica ressurgiram em forma de vocabulário educacional” (FREITAS; BICCAS, 2009, p.41) que *diagnosticava* o analfabetismo como uma *chaga* social. Para além das críticas ao modo de organizar o ensino brasileiro, a prática dos inquéritos evidenciava, entre outros desdobramentos, a estreita relação estabelecida entre os campos jurídico, da saúde e pedagógico na produção e na sustentação dos debates sobre a escola pública. A partir dos estudos de Freitas e Biccás (2009) sustentamos que os diagnósticos clínicos exemplificados pela obra de Vicente Licínio Cardoso *À margem da República* (1924) e o inquérito do jornal *O Estado de São Paulo* dirigido por Fernando de Azevedo (1926), podem ser lidos como ações que se pautavam em estatísticas que davam legitimidade aos argumentos colocados. Isso culminou com o processo de expansão e seletividade da escola de massas, observado por Freitas e Biccás (2009), em que houve uma restrição à ideia do aluno que passou a ser visto especialmente como número, “o aluno antes de tudo contabilizado [apenas] como item orçamentário” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 19).

Com o alto índice de analfabetos (mais de 80% da população brasileira), constatavam que a República não havia sido capaz de extirpar esse problema que atrasava o país na marcha do progresso. Assim, a discussão girava em torno do papel da escola como instituição responsável pela formação da nacionalidade. Marta Carvalho (1998) assegura que o projeto de

educação defendido por reformadores e tradicionalistas era um projeto elitista na medida em que defendiam que a nação só poderia se estruturar a partir de um trabalho das elites.

Segundo ela, o caráter modernizador não questionava o caráter excludente da escola, tal como propõe Fernando de Azevedo, na obra *A cultura brasileira* (1943a). A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi uma das instituições que encampou essas discussões e propôs soluções a partir da educação. Investida da necessidade de uma reforma moral e intelectual, inclusive para as elites, organizava-se em torno de acontecimentos cívicos identificando como causas da crise nacional “o ceticismo, o individualismo, a apatia das elites políticas, cegas à importância da educação” (CARVALHO, 1989, p. 55).

É nesse contexto de grande anseio de transformação do país que a estatística é reconhecida como conhecimento positivo e exato que se afasta das proposições filosóficas típicas dos debates bacharelescos, visto naquele momento como ineficazes. No interior da escola, esse conhecimento possibilitava a homogeneização e o disciplinamento moral das classes, ou seja, poderia funcionar como um dispositivo de dominação. Como aparelho de governo, a estatística permitia classificar, ordenar as realidades permitindo assim uma melhor administração nas políticas públicas do governo. Em conjunto, observamos que as relações entre a tríade estatística, Estado e educação vão se constituindo tendo como pano de fundo a construção do Estado Moderno no Brasil. De tal modo que, no cruzamento das fontes mobilizadas para esta investigação, esses debates, alguns consolidados na história da educação, ganham dimensões reais e são repensados a partir de novas questões matizadas em representações, imagens, metáforas discursivas e números, mobilizados por atores sociais e políticos, tal como pretendemos enfatizar no estudo.

Em seu famoso livro *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*, Paulo Prado escreveu em 1928 que a tristeza, o romantismo, a luxúria e o vício da imitação eram os maiores problemas da nacionalidade. A nação é pensada como ruína cujo antídoto seria tão perigoso quanto um veneno: a guerra ou a revolução. “O Brasil, de fato, não progride. Vive e cresce como cresce e vive uma criança doente, no lento desenvolvimento de um corpo mal organizado” (PRADO, 1997, p. 199). Na esteira dos diagnósticos sombrios e da crítica aos bacharéis, afirma que “o analfabetismo das classes inferiores – quase de 100% – corre parhas com a bacharelise romântica do que se chama a intelectualidade do país. Sem instrução, sem humanidades, sem ensino profissional, a cultura intelectual não existe, ou finge existir em semiletrados mais nocivos que a peste” (PRADO, 1997, p. 203).

Também o professor Dr. Estevão Pinto⁷⁸, em seu *A escola e a formação da mentalidade popular o Brasil* (1932), desenvolve o argumento de que a escola poderia influir de modo profundo e intenso na formação da mentalidade popular no país. Entretanto, conclui, “de modo preciso e seguro, porque baseadas em numeros” (LOURENÇO FILHO, 1932, p. 6) que “a escola, no Brasil, pouco quase nada influi na formação da mentalidade popular” (PINTO, 1932, p. 97). Na sua avaliação isso ocorre devido à grande distância que há entre a escola e a família e, conseqüentemente, entre aquela instituição e a comunidade de forma geral. Pinto (1932) ainda acredita que essa separação encontra motivações nos fatores históricos, econômicos, étnicos, geográficos e políticos, estando todos eles interligados.

O imaginário do país analfabeto, doente, pouco industrializado, formado por uma massa inorgânica convivia com a expectativa que girava em torno do recenseamento de 1920, pois as operações anteriores não lograram os êxitos esperados em função de uma incipiente organização dos aparelhos de coleta, de sistematização e de divulgação dos dados. Desde o primeiro recenseamento do país, ocorrido em 1872, a Diretora Geral de Estatística passou por muitas mudanças, mas não havia conseguido efetivar seu anseio de saber exatamente a composição da nação. Com a aproximação do centenário da independência, em 1922, crescia a expectativa sobre os resultados do recenseamento de 1920.

1.1 *Em caminho do Bem, do Bello e da Verdade: ensaios cooperativos no ordenamento da estatística mineira*

A operação censitária de 1920 foi ocasião fértil para reafirmação da nacionalidade, da unidade e da grandeza da nação, tendo sido intensamente anunciada em terras mineiras. Em conferência⁷⁹ realizada no Club Academico de Bello Horizonte, em 13 de maio de 1920, Teixeira de Freitas, em um de seus muitos arroubos nacionalistas, e ciente do papel que lhe cabia ali, lançou mão de metáforas sentimentais que relacionavam o empreendimento gigantesco do censo em Minas à marcha da “querida pátria”:

Contemplando estes impulsos generosos da nacionalidade, e vendo-a, ao mesmo tempo, materialmente prospera, forte e progressista, impondo-se dia a dia á estima e ao respeito dos povos, como nos embevece e deslumbra a imagem da querida patria!

⁷⁸Professor da Escola Normal de Pernambuco. A obra integra a coleção “Bibliotheca de Educação” organizada por Lourenço Filho, em seu volume XVI.

⁷⁹De forma mais resumida seu teor foi publicado pela Imprensa Oficial no jornal *Minas Geraes* em 16 de maio de 1920 (FREITAS, 1920).

<<Minas é um povo em marcha para novos e gloriosos destinos>> - na frase grandiloqua do eminente estadista. Mas não é só Minas: é a Pátria Brasileira que se ergue a marcha... A sua face radiosa nos sorri e nos acena... Eia, pois. Por Ella e com Ella, para o alto os corações, em caminho do Bem, do Bello e da Verdade! (FREITAS, 1920, p. 29).

Ao ser nomeado delegado do recenseamento de 1920 em Minas Gerais, Freitas foi, aos poucos, ganhando espaço e confiança da alta administração pública. A direção do Escritório de Representação da Diretoria Geral de Estatística (órgão do Ministério da Agricultura sediado em Belo Horizonte) possibilitou articulações várias lhe permitindo, ao cabo de seis anos, dar vida real ao Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais. Ao mesmo tempo, ocupar esses lugares político-sociais, como veremos, deu-lhe condições de testar o princípio cooperativo que deu base ao convênio de 1931 e, posteriormente, inspirou também a estrutura do IBGE. John Wirth (1982) afirma que “Teixeira usou Minas como teste para realizar técnicas de coleta de dados coordenada em nível municipal. Os dois departamentos [o Serviço de Estatística Mineiro e a DGE] estavam estreitamente ligados, uma conexão que a Exposição do Centenário bem demonstrou” (WIRTH, 1982, p. 268).

Assim, o estatístico experimentou a aplicação do sistema de cooperação interadministrativa entre as esferas federal e estadual⁸⁰. Tal operação se deu por meio de um acordo em 1921 – Lei Estadual nº. 820 de 26 de setembro (MINAS GERAIS, 1921)–que estabeleceu que a Secção de Estatística e Cartografia da comissão do centenário⁸¹ se transformaria, posteriormente, no Serviço de Estatística Geral do Estado subordinado à Secretaria de Agricultura, cujo diretor seria Teixeira de Freitas. Tal acordo foi possível devido o trabalho desempenhado pelo estatístico na direção do censo, o que levou o governador Arthur da Silva Bernardes (1918-1922) a convidá-lo a remodelar a organização da estatística mineira, dando-lhe toda autonomia de ação.

⁸⁰Em resposta à correspondência de Yvon Leite de Magalhães Pinto, assistente técnico do Serviço de Estatística mineiro, em 16 de setembro de 1943, Freitas afirma que a ideia do acordo entre as três instâncias administrativas vinha sendo amadurecida por ele desde a década de 1910: “Tem você razão quando diz que deviam ser antigas as idéias de cuja propaganda surgiu o IBGE. Elas me ocuparam o pensamento, mais ou menos desde 1910, e sempre lhes dei o melhor de mim mesmo. Em todo caso, os frutos que nos trouxeram não são devidos a mim, mas à plêiade de brasileiros que me deram sua adesão, o seu apôio ou a sua colaboração, permitindo que aparecessem as provas de que as minhas sugestões eram boas, e se formasse o ambiente favorável à magnífica organização a que você alude” (FREITAS, 1943b, p. 83).

⁸¹Criada para levar a efeito o programa oficial das comemorações do centenário de independência, tinha como secretário-geral Daniel de Carvalho. No item 1.2.2 apresentamos a profusão de documentos sobre Minas Gerais que foram produzidos pelo mencionado programa e que, concomitantemente, podem ser vistos como parte constitutiva da *refundação* da identidade mineira.

Ao deixar o cargo em 1930, Freitas em carta⁸² confidencial ao então senador Arthur Bernardes, a quem trata como “Meu eminente e prezado amigo”, em 18 de agosto de 1930, reconhece que foi levado “pelas suas mãos [A. Bernardes] a assumir a responsabilidade da criação e direção da ‘estatística geral’ em Minas” e solicita que a independência desfrutada durante aquela década (1920), continuasse a orientar o trabalho estatístico em Minas Gerais:

Preciso exigir do novo Governo que, não obstante as dificuldades com que vae lutar, *me assegure os elementos de trabalho de que careço, a par da autonomia e do prestígio que devem amparar os esforços de quem assume uma responsabilidade como a que me tem cabido* (FREITAS, 1930, p. 16 grifos nossos).

A correspondência é reveladora da influência do estatístico sobre a elite política mineira demonstrando que, ao final da década de 1920, ele havia conseguido não apenas produzir informações que comporiam a identidade mineira, como também alçar um espaço importante na articulação e composição no poder burocrático, a partir de suas relações com políticos de projeção nacional.

Entretanto, a conquista de um lugar de destaque (sempre de forma discreta) no cenário administrativo mineiro foi gradual. Na Figura 1, a seguir, por exemplo, podemos ver as instalações em que funcionava o serviço de estatística descritas por Freitas como insuficientes devido às “incumbências não estritamente estatísticas atribuídas” (FREITAS, 1943a, p. 125) ao Serviço de Estatística Geral que contava com biblioteca, arquivo, almoxarifado e tipografia que já não atendia às necessidades de suas atividades. A mudança de espaço ocorreu para uma “sede mais ampla e condigna (...) para a parte nova do belo edifício em que se transformou a antiga sede da secretaria da agricultura do Estado, em cujo porão já funcionava a tipografia da repartição” (FREITAS, 1943a, p. 125).

⁸² Nessa mesma correspondência Freitas revela a Bernardes sua intenção de deixar o cargo em 7 de setembro daquele ano e solicita o favor de “empenhar de modo decisivo o seu grande prestígio pessoal e político junto ao Governo de Minas”, para que seja indicado Hildebrando Clark para ocupar a direção do Serviço, pois para ele aquela repartição “valerá o que valer o seu diretor”. E revela que Clark o estava substituindo enquanto esteve numa comissão no Rio. Define Clark do seguinte modo: “Trata-se de um homem a quem devo, numa grande parte, o êxito da minha administração, pois me tem ele sido, desde os tempos do recenseamento, além de um verdadeiro amigo, com os mais formosos predicados de caracter, um colaborador competentíssimo, de uma dedicação e entusiasmo profissional sem limites, dispondo de cultura e tirocínio technicos largamente comprovados, e possuindo ainda o perfeito conhecimento do Estado por haver visitado como Agente de Estatística mais da metade dos municípios mineiros” (FREITAS, 1930, p. 16-17).

Figura 1 – Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais [s.d].

Fonte: SANTOS, 2008b, p.509.

No minucioso e instrutivo relatório elaborado sobre o recenseamento de 1920, finalizado em 1921, Freitas expõe um projeto de cláusulas formalizando o acordo entre a Diretoria Geral de Estatística (DGE) e o governo de Minas Gerais, baseando-se no Decreto Federal nº 11.476, de 5 de fevereiro de 1915 e na Lei Estadual nº 820, de 26 de setembro de 1921. A primeira cláusula do acordo para apreciação da DGE é a seguinte:

Os serviços de estatística geral no Estado de Minas Gerais, para os fins administrativos tanto da União como do Estado, ficam unificados e confiados a um único órgão, que será uma delegacia da Diretoria Geral de Estatística em Belo Horizonte, sob a denominação Delegacia de Estatística no Estado de Minas Gerais (FREITAS, 1939a, p. 56).

O apoio fundamental e, obviamente, interessado do governo de Minas no conhecimento das condições daquele estado animou Freitas que, a partir disso, formulou um acordo que embasou os serviços relacionados à estatística desenvolvidos por ele em Minas Gerais até 1926, quando foi assinado um regulamento criando o Serviço de Estatística Geral de forma definitiva – Decreto 7.311, de 21 de agosto de 1926 (MINAS GERAIS, 1926). Nesse sentido, foi no relatório em questão que Freitas publicou as bases de funcionamento do que seria o Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais.

Para Arthur Bernardes, seria conveniente “continuar o proveitoso entendimento que se estabeleceu entre a administração estadual e a DGE até a definitiva organização da

estatística no Estado” (MENSAGEM, 1921, p. 82). Essa proposta foi efetivada pelo citado presidente por ocasião da comemoração do centenário da independência, quando o então prefeito de Belo Horizonte, Afonso Vaz de Mello, dirigia a comissão mineira do centenário e, assim, o serviço de estatística do estado, por sugestão de Teixeira de Freitas, foi instituído como “seção de estatística e cartografia” da referida comissão, como relatado anteriormente.

Essa comissão passou a trabalhar em articulação com a comissão nomeada pelo Ministério da Agricultura para a organização da Exposição Internacional do Centenário, cuja liderança foi entregue a Antônio Olinto dos Santos Pires e cujo representante em Minas Gerais era outro funcionário do estado, Justino Carneiro (GOMES, M., 2005, p. 353).

O próprio recenseamento de 1920⁸³ revestia-se de importância singular por fazer parte das ações empreendidas cujos resultados seriam exibidos nas comemorações relativas ao Centenário da Independência do Brasil, a ser realizada no Rio de Janeiro, em 1922, evento que significou o ápice da inserção do país nos eventos das Exposições Internacionais⁸⁴, ocasiões de demonstração dos progressos alcançados pela sociedade capitalista em que os países eram representados como “vitrines do progresso”⁸⁵. Para uma boa representação mineira na Exposição⁸⁶, o governo não poupou esforços e, assim, Minas Gerais contou inclusive com pavilhão próprio, construído especialmente para o certame.

Embalada pelo esforço de ordenamento da própria Exposição, a implementação do serviço de estatística aproveitou-se da estrutura da Delegacia Geral do Recenseamento anteriormente montada para o recenseamento de 1920, que dispunha de um rico acervo de elementos cartográficos, estatísticos e corográficos de Minas, além de contar também com a liberação de 120 contos de réis para o início dos trabalhos – Lei nº. 820 de 26 de setembro de 1921 (MINAS GERAIS, 1921). Desde o início de suas atividades, a menção à cooperação

⁸³Teixeira de Freitas remete ao simbolismo do empreendimento censitário de 1920 e reforça os sentidos do recenseamento para alocar o país ao lado das nações civilizadas “(...) o symbolismo da data em que se realiza, dão-lhe uma significação tão grande, que eu sinto a minha voz, que nada vale por si, adquirir de subito, sob a abobada dos vossos *generosos sentimentos*, e levada pelos efluvios do vosso *patriotismo*, um metal estranho, um éco potentissimo, capaz de galgar planuras e alcantis, vales e quebradas, esta immensa grandeza territorial que não é senão uma das immensas grandezas de Minas. Que me não engane e veja, assim, levada por ahi além, toda a verdade sobre o commettimento em que se empenha a *nacionalidade*, com *alma e coração*, querendo-o para o mais *bello* e significativo dos marcos destinados a assignalar a *data memoravel do seu primeiro centenario de existencia no concerto dos povos livres*” (FREITAS, 1920, p. 4-5, grifos nossos).

⁸⁴As Exposições Internacionais tiveram início em Londres, em 1851, como máxima celebração da modernidade e demonstração do progresso material da cultura ocidental. Até 1900, foram realizadas dezesseis exposições em cidades como Paris, Viena, Nova York, Filadélfia, Chicago, etc.

⁸⁵Moysés Kuhlmann Júnior (2001) já no título de seu livro nomeia as exposições internacionais (1862-1922) como “as grandes festas didáticas” e assinala ainda que foram “palco para a representação de espetáculos de crença acrítica no progresso, na técnica e nas ciências” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 11).

⁸⁶No item 1.2, trataremos mais detidamente sobre os esforços do governo mineiro para o evento.

pode ser observada, como por exemplo, quando Teixeira de Freitas afirma que contou “com a colaboração de todos os órgãos da administração estadual, dispondo, entretanto, de uma perfeita liberdade de movimentos.” (FREITAS, 1943a, p. 113).

Na já mencionada conferência sobre o recenseamento, lida em 13 de maio de 1920, na sede do Club Acadêmico de Belo Horizonte, Freitas remete à receptividade e às diversas formas de manifestação de apoio ao recenseamento no país. Destaca ainda o “empolgante” apoio de uma “sinceridade absoluta” que recebeu do presidente de Minas Gerais, Arthur Bernardes, que “acompanha pessoalmente o desdobramento dos serviços, com extrema solicitude, lhes aplainando as dificuldades e lhes emprestando todo o prestígio do seu alto cargo e da sua forte individualidade” (FREITAS, 1920, p. 23).

No que se refere às ações práticas, cita o secretário do interior Afonso Pena Junior, que providenciou a instalação da Delegacia Geral do Recenseamento sem ônus para o governo federal, o secretário das finanças João Luiz Alves e Cleodomiro de Oliveira, secretário da agricultura. Luiz Alves colocou à disposição a diretoria de arquivo tributário e Cleodomiro de Oliveira disponibilizou um minucioso inquérito agropecuário. Esses ministros ainda cederam o apoio de seus funcionários para colaborar de forma direta no que fosse necessário à operação censitária. Também o prefeito de Belo Horizonte, Afonso Vaz de Mello, foi citado pelas providências tomadas com relação às adaptações necessárias à delegacia do recenseamento. Ainda no referido discurso, Teixeira de Freitas menciona o apoio fundamental recebido da imprensa mineira e afirma que vai pessoalmente ao encontro do bispo D. Joaquim Silvério para solicitar apoio da igreja na difusão da campanha censitária. Nota-se que, desde o início, Teixeira de Freitas mobiliza diversos sujeitos e instituições em prol do sucesso da operação.

O envolvimento de Freitas com o recenseamento antecedeu sua operação prática. O ano de 1919 é descrito por ele como de intensos estudos cujo intuito foi realizar “um balanço na situação do Estado em matéria de estatística e [para isso] *estudei com esmero* as condições da vida mineira” (FREITAS, 1943a, p. 112, grifos nossos). Foi esse conhecimento que apontou a direção do censo tendo em vista “o surto imediato da estatística geral do Estado” (FREITAS, 1943a, p. 112).

Convém observar, a partir do olhar retrospectivo do estatístico, o modo como ele elabora o seu total envolvimento com o trabalho que foi meticulosamente planejado.

De corpo e alma, pois, dediquei-me ao trabalho, que se desdobrou sob um plano ditado por anos de meditação e de minuciosa observação dos fatos, procurando fazer

sempre convergir a ação tática e a estratégica (perdão-me a expressão), isto é, assegurando o melhor êxito aos movimentos exigidos pelos objetivos imediatos (FREITAS, 1943a, p. 112).

Evidentemente encontrou dificuldades de toda ordem para efetivar seus planos. Por ocasião do recenseamento, por exemplo, constituiu um corpo de *agentes itinerantes* para tentar atenuar os óbices. A esses funcionários, Freitas baixou minuciosas instruções para recolha das informações nos municípios com o objetivo de vencer a “deseducação cívica de nosso povo”, enfrentou “a ignorância, a má fé, a desconfiança, os preconceitos, o despeito para com a administração pública, as rebeldias de origem política, a indolência” (FREITAS, 1943a, p. 117). Para tal intento, foi necessário colocar-se “ao nível da realidade a que não poderia fugir com ideologias quaisquer, nem com recursos a atos de autoridades, que nenhuma influência favorável teriam” (FREITAS, 1943a, p. 117). Analisa que a presença física do Estado, por meios dos agentes, foi “um esforço educativo habilmente conduzido” (FREITAS, 1943a, p.117), que se utilizou de indagações, solicitações e todos os meios persuasivos na tentativa de produzir registros rigorosos (FREITAS, 1943a), que seriam a base para a produção de uma representação para o estado mineiro. Um desses meios, como é perceptível nos trechos anteriores, é a análise da população a partir da ausência de elementos considerados civilizados, como a educação cívica.

Ainda assim, ao longo dos anos de 1920 e 1921, Freitas executou o recenseamento “em ambiente tranquilo e de franca receptividade”, aproveitando para selecionar os futuros funcionários que o auxiliariam nos trabalhos vindouros e o fez a partir do “quadro censitário, algumas pronunciadas aptidões que se lhe pudessem dedicar com proveito” (FREITAS, 1943a, p. 112).

Arthur Bernardes, em 1922, remete aos acordos efetuados entre o estado e a repartição da DGE em Minas, em que esta foi incumbida de organizar dois trabalhos, “um chorographico-estatístico, e outro exclusivamente estatístico” (MENSAGEM, 1921, p. 54). Trata-se do Boletim Estatístico-Chorographico de Minas Gerais⁸⁷ e do primeiro volume do Anuário Estatístico de Minas, publicado em 1921. O presidente reitera a importância dos esforços conjuntos entre a União, os estados e também os municípios para a organização do serviço de estatística em bases seguras. Arthur Bernardes adverte que a eficiência da

⁸⁷Como veremos, esta obra não foi publicada como previa o projeto original, parte dela foi publicada com o título *Atlas Estatístico-corográfico de Minas* (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1926) e figurou na Exposição do Centenário de 1922 (FREITAS, 1943a).

estatística só seria benéfica à administração pública se contasse com uma direção única entre os planos federal e estadual:

De outra fôrma a efficiencia de qualquer serviço de estatística entre nós será minima e a divergência de orientação e de resultados, entre uma estatística federal e outra estadual, privaria a ambas da necessaria auctoridade, em manifesto prejuízo para a própria estatística e para a administração publica em geral (MENSAGEM, 1922, p. 55).

Como administrador público, atento às possibilidades do conhecimento estatístico, Arthur Bernardes manifesta apreço por uma direção única dos trabalhos em benefício das atividades de gestão em nível estadual. Ele percebe a necessidade de os municípios participarem dos acordos para que possam enviar dados que facilitariam a proposição de políticas para a agricultura, a educação, a saúde, as estradas, as indústrias, etc. Em outro nível, o presidente mineiro está ciente da necessidade de a União estabelecer os acordos com os estados para a construção de políticas nacionais. A sensibilidade de Bernardes à questão estatística é reconhecida por Freitas, que diz estar ciente “de tudo quanto [fez] para dar realce e efficiencia à medida administrativa do seu programa de governo na Presidencia do Estado, cuja execução [lhe] foi imerecidamente confiada” (FREITAS, 1930, p. 16)⁸⁸.

O presidente acredita na potencialidade da estatística para a produção de uma visibilidade dos Estados que ajudaria no próprio desenvolvimento do país. Outro fato que também informa sobre as intencionalidades firmadas em Minas Gerais é que a produção de dados gerais sobre todos os estados no país geraria, em um nível ideal, a competição entre eles, o que, além de indicar hierarquias internas, produziria, por outro lado, mobilizações a partir dos retratos estatísticos. E assim haveria o empenho e o investimento necessários ao desenvolvimento dos estados e municípios. Essa proposição contava, no plano ideal, que as comparações advindas das informações estatísticas produzidas sobre os Estados pudessem induzir investimentos para aqueles que mais necessitassem de investimentos, no entanto, no plano real, possivelmente, por meio do poder político e econômico, haveria uma imposição para que tais investimentos continuassem beneficiando os estados mais ricos e não aqueles apontados pelos estudos estatísticos como os mais necessitados de ajuda da União.

O presidente Raul Soares⁸⁹ (1922-1924), em mensagem ao Congresso Mineiro em 1924, faz referência à “feliz harmonia de vistas e de ação” estabelecida entre a Diretoria Geral

⁸⁸Carta de Freitas ao senador Arthur Bernardes, em 18 de agosto de 1930.

⁸⁹Foi Secretário da Agricultura, Indústria, Terras, Viação e Obras Públicas do governo estadual de Delfim Moreira entre os anos de 1914 a 1918, época em que a seção de estatística pertencia a essa secretaria. Em

de Estatística e o Serviço de Estatística Geral de Minas ressaltando, por outro lado, a imaturidade dos acordos com os municípios. Ampliando o espectro de participação nos acordos da estatística nacional, o presidente cita a importância da participação dos municípios juntamente com os estados: “Se é erro deixar exclusivamente à União o encargo de organizar a estatística nacional, também o é não participarem deles, ao lado dos Estados, todos os municípios” (MENSAGEM, 1924, p. 103). Percebemos que Raul Soares, tal como seu sucessor, entende a importância de que a estatística fosse de responsabilidade de todas as esferas do poder. Por isso no Primeiro Congresso das Municipalidades Mineiras, ocorrido em 1923, foi proposto que cada município tivesse o dever de “organizar, de acordo com o Estado, com revisão annual e publicidade ampla, um serviço de estatística sobre as possibilidades industriaes do município” (MENSAGEM, 1924, p. 103-104).

John D. Wirth (1982) argumenta que, depois da primeira guerra, as elites ansiavam por uma maior integração entre os estados e a realização de encontros e congressos municipais, estaduais, nacionais e internacionais tornou-se uma constante. Nesses ambientes “compartilhavam informações e símbolos, demonstravam suas intenções, e faziam contatos sociais” (WIRTH, 1982, p. 264-265).

Freitas avalia que o evento das municipalidades de 1923 demonstrou a importância e a utilidade da cooperação com o governo no fornecimento de dados “com que o Chefe do govêrno [documentou] o memorável discurso inaugural daquela histórica assembléia, desenvolvendo-se em seguida, em sugestões que serviram de base a várias deliberações do referido Congresso, já facultando aos seus membros elementos seguros para resolverem assuntos vários” (FREITAS, 1943a p. 114).

O caráter efetivo do Serviço de Estatística Geral de Minas começa a ganhar contornos mais definidos em 1925, quando o presidente Fernando Mello Vianna (1924-1926) justifica a necessidade da organização provisória dada ao serviço e menciona a importância da sua regulação alicerçada numa experiência dilatada.

Venho dispensando à organização da estatística estadual o mais desvelado interesse. Considerando prudente não instituir com feição definitiva o orgam deste serviço sem prévio conhecimento de suas possibilidades e necessidades, foi organizado em caracter provisório o Serviço de Estatística Geral, subordinado à Secretaria da Agricultura, em execução da Lei nº. 820, de 26 de setembro de 1921, enquanto também se aguardava obtivesse a Directoria Geral de Estatística, do Ministério da Agricultura, autorização para firmar com o Estado, em beneficio dos objectivos communs, um accordo mais completo do que o existente. Com os frutos da

seguida, tornou-se presidente entre os anos de 1922 a 1924, vindo a falecer de forma prematura. Fernando Melo Viana completaria o mandato até 1926.

experiência desejada estão hoje colhidos e de maneira muito satisfactoria, parece aconselhavel não adiar mais a definitiva organização do aparelho estatístico estadual (MENSAGEM, 1925, p. 358-359).

Mello Vianna, naquela oportunidade, preconiza a necessidade de decretar o regulamento do serviço “dentro das condições geras de cooperação que foi possível estabelecer com a Directoria Geral de Estatística” (MENSAGEM, 1925, p. 359), dando à direção do novo departamento a autonomia para acertar os detalhes da atuação com a administração federal “conforme as circunstâncias forem indicando”. A demora na efetivação do Serviço de Estatística é avaliada por Freitas de forma positiva como processo necessário que evitaria incorporar “em moldes rígidos o quadro de pessoal necessário” (FREITAS, 1943a, p. 113). A liberdade de ação seria importante para assegurar que a própria experiência pudesse ditar a estrutura a ser dada ao serviço que seria instituído.

Como previsto, em 1926, tem-se a aprovação do Decreto nº. 7.311 de 21 de agosto (MINAS GERAIS, 1926), em execução do pensamento da Lei nº. 820 de 1921 (MINAS GERAIS, 1921). O decreto mencionado regulamentou o serviço de estatística no Estado, que continuou a cargo da Secretaria da Agricultura dirigida por Daniel Serapião de Carvalho⁹⁰. O documento estabelecia em seu 1º artigo que o Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais teria como incumbência “promover, colligir, elaborar, coordenar e publicar toda a sorte de informações estatísticas que se relacionem com o estado physico demographico, economico, intellectual, moral, administrativo e politico do Estado” (MINAS GERAIS, 1926)⁹¹.

Há que se registrar que a organização de um serviço de estatística em Minas Gerais percorreu um longo caminho⁹². Depois de 1892, muitas tentativas de organização do aparelho estatístico foram realizadas e, nesse processo, houve mudança da seção de estatística da Secretaria do Interior para a Secretaria de Agricultura em 1903. Entretanto, isso não foi

⁹⁰ Advogado de formação, foi autor do Decreto n.º. 7311, de 1926, criando a repartição estadual de estatística “com uma notável exposição de motivos” (FREITAS, 1943a, p.124), que pode ser encontrada no jornal *Minas Gerais*, 25 de agosto de 1926. Também atuou como deputado federal por Minas Gerais quando elaborou e apresentou um projeto de lei (n.º. 152) em 1928 ao Congresso Nacional, subscrito por outros deputados, com o intuito de racionalizar as estatísticas nacionais. O primeiro artigo da lei defendia a reforma da Diretoria Geral de Estatística, que responderia pela execução dos serviços de estatística no Brasil, e tinha como um dos objetivos a realização de acordos com os governos dos estados e dos municípios para viabilizar as estatísticas brasileiras (OLIVEIRA, 2005). Lembremos que Freitas e Daniel de Carvalho tinham relações muito próximas em Minas.

⁹¹ Em discurso de homenagem pelo fim do pleito de Mello Vianna, em setembro de 1926, Freitas agradecia a definitiva organização do novo departamento e afirmava: “Em nos não desamparando Deus e nos não faltando o apoio dos governos e do povo mineiro, como firmemente contamos, havemos de dar a Minas, muito breve, a estatística à altura da sua civilização, isto é, uma estatística com que lhe seja motivo de orgulho, que lhe revele os fructos do seu labutar sem treguas pela grandeza do Brasil e que lhe constitua ao mesmo tempo o melhor instrumento de progresso” (FREITAS, 1926, p. 6.)

⁹² Para mais detalhes, veja Caldeira-Machado, 2008, p. 112-134.

suficiente e, nos anos que antecederam a década de 1920, a Secretaria de Agricultura realizou alguns trabalhos estatísticos vinculados, de modo particular, à questão agropecuária e as outras estatísticas seguiam, sem sistematicidade, feitas pelas diversas secretarias. As estatísticas do ensino, por exemplo, eram organizadas pela quarta seção da Secretaria do Interior. Em comum, todas elas careciam de um programa orgânico de estatística para que os dados fossem mais regulares e, portanto, mais confiáveis.

Em 1920⁹³, quando Arthur Bernardes esteve à frente da presidência do Estado, ele anunciou o recenseamento como grande acontecimento e, com isso, garantiu que todas as secretarias se voltassem para fornecer informações aos funcionários da Diretoria Geral de Estatística para a efetivação e a compilação das contagens. Ele afirma que, pela primeira vez, todos os números e fatos da vida econômica mineira seriam realizados *de modo sistemático*. Isso seria possível devido à articulação do recenseamento geral com os levantamentos estatísticos já em curso, como o censo agropecuário, que vinha sendo realizado pela Secretaria de Agricultura de Minas Gerais. O presidente do Estado encarece a significação das compilações que dariam dimensão e a possibilidade de comparação da realidade em números, concluindo que o acordo havia possibilitado “um perfeito entendimento, solidamente estabelecido, entre o governo do Estado e a Diretoria Geral de Estatística, em benefício do êxito do recenseamento geral e dos serviços de estatística em geral” (MENSAGEM, 1920, p.84-85). Como resultado da *cooperação harmônica* entre as autoridades federais, estaduais e municipais, Arthur Bernardes revela, em 1921, que conseguiu das autoridades censitárias trabalhos complementares como:

1º, censo escolar; 2º, uma succinta indagação condições sanitárias de cada localidade; 3º, o levantamento de mappas e esboços cartographycos de cada município; 4º, a organização de monographias chorographicas estudando cada município sob o ponto de vista physico, econômico, social, administrativo e político (MENSAGEM, 1921, p.81.).

⁹³No ano anterior, Artur Bernardes e Teixeira de Freitas participaram do 6º congresso de geografia, em Belo Horizonte, e a análise de seus discursos averiguados pela pesquisadora Maria do Carmo Alvarenga de Andrade Gomes (2005) demonstrou algumas afinações de suas ideias. O evento contou com distinta divulgação, conforme percebemos na seguinte passagem: “São dignos de nota, sobretudo, os dísticos e os quadros que foram passados em todo o estado com a fita histórica do congresso de geografia de Belo Horizonte, organizada pelo Instituto Histórico por iniciativa do seu ilustre Presidente, Dr. Rodolfo Jacó (FREITAS, 1939a, p. 20).

Como discurso oficial de prestação de contas do governo, podemos relativizar a ideia reiteradamente repetida, tanto pelo residente de Minas como nos textos escritos por Freitas⁹⁴, que remetem sempre à imagem de consenso e tranquilidade em que os acordos foram realizados. Ainda que o resultado tenha sido positivo, não podemos afirmar que foram livres de tensões, pois, além do recenseamento geral, foram produzidos vários trabalhos complementares, complexos e de naturezas diferentes: censo escolar, inspeção sanitária, mapas cartográficos de municípios, etc., o que deve ter mobilizado funcionários a executarem atividades muito distintas das usuais, implicando deixarem ou postergarem o que usualmente seriam seus afazeres cotidianos para assumir outros.

Para o presidente, a solidariedade entendida como uma convergência de esforços entre as várias esferas da administração pública possibilitou esses *fructos admiraveis* elencados na citação anterior. O resultado do esforço em repertoriar a realidade em números vai se dar por meio de diversas publicações e divulgação periódica na imprensa. No jornal *Minas Geraes* de 30 de março de 1927 (SERVIÇO DE ESTATÍSTICA GERAL, 1927) observamos a notícia de que haveria uma coluna semanal intitulada “Noticia estatístico-chorographica dos municípios mineiros”, organizada pelo Serviço de Estatística Geral, cuja redação ficaria a cargo de Hildebrando Clark, auxiliar técnico da repartição. Tal intento constituir-se-ia em “assumpto de real interesse para quantos, no ensino, na administração, no commercio e na industria, ou em qualquer outro ramo de actividade, carecem de conhecer minuciosamente as condições de organização, de constituição e de vida das unidades administrativas do Estado” (SERVIÇO DE ESTATÍSTICA GERAL, 1927, p.9).

É perceptível que, em torno da organização do serviço de estatística, gravitava, a partir das diversas esferas, o desejo de integrar as informações em um único órgão que fosse capaz de dar o sentido de conjunto das informações coletadas, ou seja, um aparelho oficial que produzisse uma nova identidade para Minas Gerais. Esse anseio pode ser vislumbrado na produção de uma rica escrita descritiva em publicações como o *Boletim Estatístico-Chorographico* que congregaria diversos aspectos dos municípios, que daria aos cidadãos:

A satisfação de ver os filhos illustrados de cada municipio, de par com todos os órgãos administrativos locaes, sinceramente empenhados em proporcionar ao Serviço de Estatistica Geral os elementos de que carece para desempenhar-se cabalmente da difficil tarefa de dar ao Estado, dentro de limitado prazo, um Boletim Estatistico-Chorographico rico de informações minuciosas e exactas em todos os

⁹⁴Especialmente o texto “Os serviços de estatística do Estado de Minas Gerais”, publicado em 1943 na *Revista Brasileira de Estatística*, foi fruto de conferência realizada em 12 de outubro de 1931 quando Freitas foi recebido como sócio efetivo da sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (FREITAS, 1943a).

aspectos da nossa vida social, economica e politica (SERVIÇO DE ESTATÍSTICA GERAL, 1927, p.9).

Percebemos pelo tom do jornal que a participação na produção dos dados dos diversos aspectos da realidade mineira, inclusive dos dados sobre a população, se dava nas localidades especialmente pelas elites locais.

Os condicionantes que compuseram a produção e a organização do serviço de estatística de Minas Gerais demonstram as relações formais estabelecidas por Teixeira de Freitas com sujeitos que ocupavam cargos dos diversos níveis da administração pública mineira e que defendiam a cooperação entre eles. Essa ideia-força foi fundamental no desempenho de publicações oficiais nas quais se criava uma concepção sobre o estado mineiro a partir de um variado repertório de dados ordenados em tabelas, mapas e descrições pormenorizadas sobre o estado central.

1.2 Minas Gerais nas publicações estatísticas da década de 1920

No livro *Guardiães da razão: modernistas mineiros*, Helena Bomeny (1994) investiga o que estava presente no imaginário sobre Minas Gerais nos anos de 1920. Para isso recupera a trajetória de um grupo de intelectuais conhecidos como os “rapazes de Belo Horizonte”, liderado pelo poeta Carlos Drummond de Andrade buscando compreender a *mineiridade*⁹⁵ dos modernistas⁹⁶.

Contando 18 anos, Drummond, que nasceu em Itabira do Mato Dentro, chegou a Belo Horizonte e se aproximou de pessoas que definiriam a história intelectual mineira. Reuniu-se em torno de amigos “na cumplicidade dos bares e dos gostos literários” (BOMENY, 1994, p. 56) com quem se encontrava regularmente no Café Estrela, na Rua da Bahia, e na Livraria

⁹⁵“A expressão mineiridade – como tradução de um jeito específico de ser mineiro [e] que esteve associado ao momento da República e à mudança da capital” (BOMENY, 2005, p. 143).

⁹⁶A autora toma a obra *Voz de Minas* do católico Alceu Amoroso Lima como exemplo de realização de uma *mineiridade* finalizada como discurso ideológico em que a perspectiva do conflito é anunciada de forma tímida transformando “o múltiplo e dilacerado em unidade harmônica e elegante” (BOMENY, 1994, p. 21). Amoroso Lima ainda propõe uma missão salvacionista para Minas que seria facultada pelo seu “jeito” específico: “A mineiridade seria a fórmula a que se chegou como arranjo momentâneo e conciliatório de um confronto, este sim permanente, provocado pelos contrastes, as divisões dentro de Minas, as disputas entre projetos intelectuais, enfim, os dilaceramentos implicados nos processos de formação de identidade” (BOMENY, 1994, p. 22).

Alves. Nesses espaços o poeta socializava com outros jovens intelectuais⁹⁷, entre eles, Gustavo Capanema, com quem trabalharia como fiel chefe de gabinete no Ministério da Educação e Saúde Pública de 1934 até 1945.

Bomeny (1994, p. 57) afirma que esses jovens mineiros compunham a “primeira geração modernista de Minas”, que teve o importante papel de vincular o sentido civilizatório à recém-criada cidade⁹⁸. Essa autora 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 mineira 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 em seu *Grande sertão veredas*: “O sertão aceita todos os nomes: aqui é o Gerais, lá é o chapadão, lá acolá é a caatinga” (ROSA, 1986, p. 458).

Os estudos sobre a construção dos grupos escolares na capital mineira têm apontado que estas 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 davam maior visibilidade aos 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

⁹⁷Dentre 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.

⁹⁸É possível que Freitas tenha tido algum contato com a produção literária elaborada pelos nomes citados acima, ou mesmo contato com pessoas do grupo de Drummond durante a década de 1920, pois Belo Horizonte ainda não contava com o frenesi de cidades como o Rio de Janeiro. Nomes como Carlos Drummond de Andrade e Gustavo Capanema farão parte da lide diária de Freitas no Ministério da Educação e Saúde Pública, posteriormente, na década de 1930.

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 instituições⁹⁹ 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 isoladas¹⁰⁰, entendidas como escolas de menor prestígio, foram implantadas fora dos limites da avenida do contorno. No projeto de urbanização idealizado para a nova capital, a cidade se desenvolveria de forma planejada dentro do contorno concretizado por essa avenida.

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 seu centro político, 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 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. Esse traço 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

⁹⁹Até 1917, havia 9 grupos escolares na cidade, cujas construções se iniciaram do centro para a periferia (FARIA FILHO, 2000).

¹⁰⁰A 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 a sua efetivação (GOUVEA, 2015).

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)¹⁰¹. 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” da mesma maneira que a imagem do mineiro que prevaleceu é a de conservador, tradicional, retraído, simples, honesto, sovinha, 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 do Estado de Minas Geraes*, de 1930, *Minas Gerais em 1925*, *Revista do Ensino* – edição comemorativa de 1927¹⁰², inserem-se nesse contexto celebrativo, assim, 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

¹⁰¹No texto o 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” (CARVALHO, 2005, p. 72).

¹⁰² FREITAS, 1939a; SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1930; SILVEIRA, 1926; REVISTA DO ENSINO, 1927.

privilegiada para a afirmação da nacionalidade do regime federativo republicano¹⁰³ quando ele dava indícios de instabilidade (GOMES, M., 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 comemorações¹⁰⁴ por meio da Comissão Mineira do Centenário¹⁰⁵, da qual Teixeira de Freitas dirigia a Seção de Estatística e Cartografia, como vimos. 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 ao referir-se ao estado de Minas Gerais “esta inamovível e insubstituível coluna mestra da arquitetônica social, econômica e política da nacionalidade pátria” (FREITAS, 1943a, p. 112).

Em carta de 16 de novembro de 1949 a Waldemar Lopes¹⁰⁶, Freitas (1949j) nos dá elementos que reiteram que foi no interior dos trabalhos desenvolvidos durante a Comissão Mineira do Centenário que desenvolveu seu ideário de reconstrução nacional.

¹⁰³Segundo 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.

¹⁰⁴A importância da participação mineira é verificada inclusive pela premiação concedida ao conjunto de mapas de Minas Gerais, tal como assinala Maria do Carmo Andrade Gomes (2001) no texto “O Atlas Corográfico Municipal e o Centenário da Independência: a representação cartográfica como imagem-monumento”, disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/cms1105.htm>. Acesso em julho, 2015.

¹⁰⁵Gomes, M. (2005) afirma que formular a representação de Minas na Exposição “significava expor (...) todos os produtos e objetos simbólicos cuja reunião permitisse a construção de uma narrativa articulada sobre a tradição, a riqueza e a prosperidade do estado. *Minas precisa brilhar; Minas há de brilhar*, concluía o discurso de Gustavo Pena, membro da comissão mineira, quando de sua apresentação à comissão geral no Rio de Janeiro” (GOMES, M., 2005, p. 353-354).

¹⁰⁶Discípulo de Teixeira de Freitas atuou na Direção da Secretaria Geral do IBGE, sendo também o Secretário Geral do Conselho Nacional de Estatística, cargo que eram ocupados por Freitas até 1948 e, em seguida, por Rafael Xavier que antecedeu Waldemar Lopes. Exerceu ainda a função de redator-secretário da *Revista Brasileira de Estatística*.

O ideário de reconstrução nacional, inspirado na observação da realidade brasileira, que mais tarde começou a tomar corpo com a criação do IBGE e através dos pronunciamentos dos seus dois conselhos, teve as suas raízes mais profundas nas atividades das Delegacias do Recenseamento de 1920 em Minas e no modesto serviço geográfico Estatístico da Comissão Mineira do Centenário. Muitos dos seus pontos foram inspirados pela interpretação lúcida que Magalhães Drumond¹⁰⁷ ia dando aos fatos que observávamos (FREITAS, 1948j, p. 45).

1.2.1 *Quantos somos?*¹⁰⁸ Minas Gerais no recenseamento de 1920

Como delegado geral do recenseamento de 1920, em Minas Gerais, Teixeira de Freitas deu visibilidade à educação como diagnóstico por meio da elaboração do relatório do recenseamento. Verificamos como a realidade mineira é delineada a partir da realização desse grande empreendimento nacional como o recenseamento. Podemos observar a cooperação, tanto na forma de organizar a operação quanto nas análises feitas, e a presença de imagens diversas sobre Minas Gerais que apontam para um projeto de nação.

Na educação vislumbrou a construção de escolas pelo Estado com o apoio de instituições, da Igreja Católica e de particulares. O diagnóstico de uma “desfavorável realidade” já dá indícios de como o estatístico leu os dados a partir da lente da falta, da ausência e da precariedade. Na análise podemos observar, ainda, o que o estatístico entende como problemas e o que propõe como mudança, levando em conta a presença de um jogo temporal entre o diagnóstico do presente e as proposições futuras.

De modo explícito Freitas alude ao recenseamento como projeto que opera com a coletividade e, nesse sentido, podemos afirmar que produz representações sobre ela em relação aos seus múltiplos aspectos: sociais, culturais, políticos e materiais. Podemos visualizar ainda a concepção das práticas orientadoras quando Teixeira de Freitas afirma que

¹⁰⁷ Natural de Ouro Preto, foi um dos delegados seccionais do recenseamento de 1920 em Minas Gerais, com sede em Patrocínio. Advogado, professor secundário do Ginásio Mineiro, também atuou como vereador e deputado estadual, “jornalista e escritor de mérito, fundou e dirigiu a *Revista Mineira*, tendo-lhe cabido, durante algum tempo, a direção do *Diário de Minas*” (PROFESSOR JOSÉ DE MAGALHÃES DRUMOND, 1950, p. 144).

¹⁰⁸ O recenseamento de 1920 inovou ao lançar mão largamente da propaganda para conseguir adesão máxima da coletividade à operação. Adotou o slogan “Quantos somos” como meio persuasivo que circulou em diversos locais públicos e privados (escolas, cinemas, igrejas, etc.) e veículos informativos (cartazes, folhetos, selos, carimbos, calendários) para realçar a importância do censo. Sobre essa questão Freitas realçou que “só um esforço de propaganda multiforme, generalizado, tenaz, intenso, brilhante mesmo, capaz de ferir a atenção de todas as inteligências e empolgar ânimos em todas as camadas sociais, poderia atenuar, senão vencer, as dificuldades sem número que pareciam vetar o êxito de qualquer empreendimento censitário no Brasil” (FREITAS, 1939a, p. 16).

[...] a verdadeira lição do recenseamento aos poderes públicos não está propriamente no detalhar êsses males [referindo-se à organização social], mas sim no sistematizar e resumir as constatações e sugestões que possam dar a orientação prática, o plano metódico, eficiente, humanitário e patriótico, capaz de integrar rapidamente a coletividade na posse da situação política, moral e material a que pode legitimamente aspirar (FREITAS, 1939a, p. 50).

A chave para *integrar rapidamente a coletividade* estava na capacidade de mapeamento daquela realidade específica e na capacidade descritiva e argumentativa dos delegados do recenseamento de sistematizar e dar a ver as informações de modo que comunicassem seus problemas e sugerissem apontamentos.

O relatório sobre o recenseamento de 1920 em Minas Gerais, aqui tomado como fonte, foi escrito por Teixeira de Freitas e cumpre exigência das instruções aos delegados gerais do recenseamento da Diretoria Geral de Estatística. Esse documento foi apresentado ao Diretor Geral de Estatística, Luiz Sayão de Bulhões Carvalho, em 31 de dezembro de 1921. Dezoito anos depois, a resolução nº. 138 da Assembleia Geral do Conselho Nacional de Estatística “manifesta apreço” à iniciativa da Junta Executiva Regional de Minas Gerais (nº 6, de 30 de junho de 1939)¹⁰⁹ e manda editar o relatório considerando que ele “constitue documento digno de ser lido e meditado” (FREITAS, 1939a, p. 7). O relatório constitui-se de minuciosas informações concernentes à operação censitária, bem como as observações, as experiências e as sugestões em relação aos problemas econômicos, sociais e políticos do estado mineiro levantados pelo autor. Em nosso estudo, reveste-se de importância singular por possibilitar a análise de suas diferentes concepções sobre Minas, sendo um veículo informativo que produz um olhar sobre os resultados e a execução do “recenseamento do Centenário” (FREITAS, 1939a, p. 10).

Publicado em 62 páginas, a exposição do relatório é feita em cinco partes intituladas: 1) “O aparelho estatístico e as condições de funcionamento”; 2) “O plano e as fórmulas do recenseamento”; 3) “Os resultados da campanha censitária”; 4) “O custo da operação”; e 5) “Conclusão”. Para este capítulo tomaremos como objeto de discussão as proposições que

¹⁰⁹Em cartas trocadas entre Teixeira de Freitas e Joaquim Ribeiro Costa (Inspetor regional de estatística do Departamento de Estatística e Publicidade do Estado de Minas Gerais) em agosto de 1939, é possível perceber que a organização da publicação foi discutida conjuntamente, pois o índice que aparece em carta de 24 de agosto de 1939 é idêntico ao publicado no relatório final pelo IBGE, em 1939 (FREITAS, 1939b p. 24). A mudança do nome do Serviço de Estatística Geral mineiro para Departamento de Estatística e Publicidade ocorreu pelo Decreto nº. 10.266, 2 de março de 1932 (MINAS GERAIS, 1932). Além de ocupar o cargo de Inspetor, Joaquim Ribeiro Costa dirigiu o Departamento de Estatística, atuou na comissão de estatística demográfica do censo de 1940 e escreveu o *Manual do agente municipal de estatística* publicado pelo IBGE em 1960, após incorporar algumas sugestões de Teixeira de Freitas.

envolvem a questão educacional que perpassam de algum modo, todas as partes do relatório. Nesse sentido analisamos a educação em sua ampla dimensão: social e escolar.

De um modo geral a educação aparece como um problema social que impacta diretamente a realização da operação censitária. Especialmente discutida no item sobre os resultados da campanha censitária (terceira parte do relatório) na perspectiva da ausência, Teixeira de Freitas evidencia que eram muito precárias “as condições de receptividade que as nossas populações do interior ofereciam ao empreendimento censitário” (FREITAS, 1939a, p. 38). Tal condição impunha duas consequências à realização do censo. Havia um espírito de hostilidade às iniciativas governamentais com o receio de que o governo realizasse o recrutamento militar ou lançasse novos impostos. “Essa mesma ignorância que dificultava o êxito da propaganda” impossibilitou a “obtenção de recenseadores em número suficiente e com a necessária capacidade” (FREITAS, 1939a, p. 38). Para o relator o “generalizado analfabetismo das populações sertanejas” marcou as consequências da operação censitária, sendo essa dificuldade vislumbrada no “fato de não se encontrar em vários distritos um só homem com capacidade para o bom desempenho das funções de agente censitário” (FREITAS, 1939a, p. 38). Teixeira de Freitas não menciona se há diferença na recepção do recenseamento entre as populações da capital mineira e a população sertaneja. Além disso, naquele contexto não almeja a presença feminina na operação realizada, pois fala somente da falta de homens.

A representação sobre o povo que seria recenseado não difere dos diagnósticos correntes do período. Ao tratar do ambiente social enfrentado para efetivar o recenseamento, na primeira parte do relatório, afirma que “tarefa formidável esta, portanto, de trazer o ânimo rebelde e rude das populações à cordata submissão à atuação censitária” (FREITAS, 1939a, p. 16). A palavra submissão é denotativa da forma como a população é representada no conjunto do relatório em análise. Marcos Cézar Freitas (2005, p. 22) sustenta que é constitutiva do pensamento social brasileiro a rusticidade como argumento de “contínua desqualificação da experiência acumulada pelas pessoas dos lugares considerados ‘não desenvolvidos’”. Para ele, a multiplicidade dos “usos da precariedade material e da rusticidade na construção da imagem ‘do outro’ demonstra que as representações não são reflexos de uma estrutura material, mas sim constituidoras da realidade que se quer denunciar” (FREITAS, 2005, p. 22). Ao se produzir esses diagnósticos também está se produzindo aquela realidade específica a partir daquele ponto de vista distinto.

Teixeira de Freitas, ao operar o recenseamento de 1920, teve lugar privilegiado e legítimo, além de dados concretos, para produzir um diagnóstico sobre a educação e a

população mineiras, e ao fazê-lo operou discursivamente com a capacidade que lhe foi outorgada para explicar a realidade e propor projetos. Assim, como técnico da Diretoria Geral de Estatística, ele pôde ser localizado dentro da tendência propositiva de controle da população no contexto inicial do século XX até meados de 1920 da qual trata Tânia de Luca (1999), para quem “a elite intelectual apresentou-se (...) investida da missão de revelar a verdadeira face da nação e de traçar as suas linhas de força para o futuro” (LUCA, 1999, p. 19).

Para convencer as populações sobre as intenções do recenseamento, o delegado geral lançou mão das mais diversas formas de propaganda ou “campanha censitária” com palestras, seminários, entrevistas e divulgação no rádio, nas missas, na imprensa, em cartazes e folhetos e com divulgação nas escolas. Agindo assim, o estatístico afirmava que a operação foi educativa no aperfeiçoamento e disciplinamento social ao ensinar

a vantagem de estudar as condições da sociedade para lhe conhecer as necessidades através da situação de cada indivíduo e de cada família; relacionando os aspectos sociais mais dignos de estudo; e demonstrando a utilidade dos registros que permitem as indagações e as comparações minuciosas, reveladoras das condições básicas do viver coletivo, até agora inteiramente ignoradas (FREITAS, 1939a, p. 47).

O trecho permite visualizar que Teixeira de Freitas explora de modo intensivo a questão da operação do censo como ação pedagógica e relaciona esse fato a algo novo na constituição do coletivo. Além disso, reforça a ideia da disposição dos dados para a comparação, própria do fazer estatístico.

A sistematização e a generalização dos dados recolhidos fazem parte do repertório analítico em que as construções de categorias integram a análise dos dados. Segundo Anne Fouquet (1995), no caso de ausência de “definições pré-concebidas”, os estatísticos cunham nomenclaturas em consonância “com o debate social que, se supõe, [os estatísticos devam] esclarecer, fazendo isso, [contribuem] em parte para orientá-lo” (FOUQUET, 1995, p. 136). Ao se portar como “intérprete do debate social” o estatístico opera na construção de uma representação do real. Somente a partir de processos mentais existentes dominados pelos estatísticos e reconhecidos pelo meio social é que é possível representar a realidade por meio de categorias, por exemplo. Nesse processo leva-se em conta todo o imaginário sobre determinado aspecto e somente após essas considerações e embates é que a elaboração do real terá legitimidade.

No que diz respeito à instrução, Teixeira de Freitas ressalta no que denomina “Resultados essenciais” que a população de Minas Gerais era de aproximadamente seis milhões de habitantes¹¹⁰ 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, como já vimos. 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 frequentam escola de qualquer espécie, já sabendo ou não ler e escrever; 2º dos quase novecentos milhares¹¹¹ restantes ou seja o triplo daquela cifra, é absolutamente insignificante e praticamente nula a proporção das crianças que já receberam instrução bastante para saber ler e escrever (FREITAS, 1939a, 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.

¹¹⁰ Ressalta 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 accrescimo 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).

¹¹¹ É a diferença entre a população de 7 a 14 anos (1.200.000) e as crianças que frequentaram a escola (300.000).

Ainda sobre os resultados do recenseamento, Teixeira de Freitas especifica no item “Atuação indireta do recenseamento, aperfeiçoadora do meio social” que o censo colimou simultaneamente fins científicos “quando faz a observação dos fatos sociais, permitindo as generalizações e deduções” e fins sociais “quando atua nacionalizadamente, educativamente, sobre a coletividade pátria” (FREITAS, 1939a, p. 47). Aqui percebemos como o discurso nacionalizante busca aportes na operação censitária produzindo sentidos educativos e integradores amparando-se em termos como nação, pátria e coletivo, categorias coerentes com os códigos do imaginário nacional. Em mais um arroubo nacionalista Freitas define o termo nacionalizar “no bom sentido” como sendo a possibilidade de “apertar os laços de solidariedade entre os elementos formadores da comunidade política, elevando-lhes a disciplina social e estimulando-lhes os sentimentos cívicos” (FREITAS, 1939a, p. 47).

O relatório mineiro sobre o recenseamento de 1920 pode ser visto como o modo de generalização das informações em que as ideias são classificadas e dadas a ler, sendo possível organizar os detalhes em descrições, classificações e sugestões. Somente após a precisão do diagnóstico é possível tratar das proposições a serem implementadas.

No que diz respeito à educação, as propostas podem ser visualizadas nos trechos em que Teixeira de Freitas expõe os “alvitre sugeridos”¹¹² para a ampliação das perquirições nos recenseamentos futuros. Entre outras questões sugere que o censo detecte de forma oportuna as questões que se referem ao “credo religioso, à cultura intelectual e à frequência escolar, às relações de parentesco entre as pessoas de cada domicílio e o seu chefe, às deformidades físicas generalizadamente apreciadas, e até mesmo à cor, desde que inquirida de um modo discreto, respeitando os preconceitos correntes” (FREITAS, 1939a, p. 35)¹¹³.

No item “Resultados indiretos do recenseamento, orientadores da ação governativa” (terceira parte do documento) sistematiza suas propostas sobre vários aspectos em quatro grandes temas: saneamento, fomento econômico, obra da instrução e educação cívica e moral.

¹¹²Essa discussão aparece na segunda parte do relatório “O plano e as fórmulas do recenseamento” (FREITAS, 1939a, p. 27-37).

¹¹³Nota-se neste trecho que o redator reconhece que há preconceito relativo à cor da pele, mas não discute essa questão. Ao contrário, sugere que as perquirições atuem “de modo discreto”, o que remete à discussão eugênica na época. Veiga (2004) chama a atenção para o fato de que as propostas de reforma da escola estiveram coladas às transformações da vida urbana, às reformas dos espaços de lazer e de trabalho ocorridas no século XIX e XX que alteraram as formas de sociabilidade humana produzindo distinções pautadas no discurso higienista e eugênico. Tal discurso era informado pelo recorte racista baseado nos procedimentos científicos da medicina e da psicologia, disseminando no país os laboratórios de antropologia, antropometria, institutos médico-legais, serviços de higiene e ortopedia mental. Elaborou-se toda uma política que visava “higienizar as populações por meio de medidas educacionais na perspectiva profilática” (VEIGA, 2004, p. 71). Para salvar o país de uma população doente, ela foi sendo incorporada a um saber médico. A autora menciona a crença de vários autores da época na inferioridade da raça não branca e a mestiçagem como um traço degenerativo do povo, daí a proposição da teoria do branqueamento proposta por Oliveira Viana, por exemplo (VEIGA, 2004).

No que se relaciona à instrução percebe-se que Teixeira de Freitas sugere medidas para aumento do número de instituições de ensino, entre elas: escolas, ginásios, escolas normais regionais, internatos para as classes rurais, institutos de ensino técnico industrial. Propõe também o aumento das oportunidades para diversos tipos de alunos nas seguintes condições: funcionamento dos dois turnos escolares nos lugares com adensamento populacional; funcionamento de cursos noturnos para adultos e rapazes empregados, aproveitando a estrutura escolar existente. Sugere também as parcerias com grandes fazendeiros para a criação de cursos rurais ambulantes e com o poder eclesiástico, para criação de escolas primárias diurnas ou noturnas a cargo dos párocos. Além disso, sugere incentivos pecuniários e recompensas às escolas mantidas por particulares e congêneres. Recomenda ainda a distribuição gratuita e ampla de materiais pedagógicos (livros, mapas, gráficos e outros objetos escolares para a instrução primária) e criação de bibliotecas populares anexas aos grupos escolares e escolas isoladas, incluindo também a projeção semanal de filmes recreativo-pedagógicos em todas as escolas públicas e particulares que solicitarem. A última sugestão é bastante curiosa e profilática: “organização de colônias-escolas, para internato e readaptação das famílias de mais baixo teor de vida e socialmente desajustadas” (FREITAS, 1939a, p. 53)¹¹⁴. A sugestão acima, assim como aquelas que compõem o tema “Educação cívica e moral”, é bastante moralista e se alinha ao ideal eugênico e ideológico presente nos anos iniciais do século XX (LUCA, 1999). Dos nove itens sugeridos destaca-se “1º auxílios e estímulos, intensivamente distribuídos, à organização ou instalação de todas as criações que visem melhorar a disciplina moral (criações religiosas em geral) ou desenvolver a prática da solidariedade humana em busca de qualquer objetivo útil e nobre (associações de classe, de beneficência, literárias, artísticas, científicas, recreativas, desportivas ou de instrução militar, etc.)” (FREITAS, 1939a, p. 53). Interessante observar que Freitas admite, para o disciplinamento moral, uma forte tendência liberal em detrimento do âmbito estatal.

Os itens 2º, 3º, 6º, 7º e 9º focalizam a necessidade da censura e da restrição de hábitos considerados amorais, e por isso o autor propunha a proibição de: “2º exhibições teatrais e principalmente cinematográficas evitando a difusão de ideais, práticas e costumes amorais, anti-sociais ou de qualquer forma dissolventes” (FREITAS, 1939a, p. 53). Notamos que, ao mesmo tempo que Freitas traz as possibilidades educativas do cinema e do teatro, inclusive

¹¹⁴ Nas proposições relativas à questão educacional podemos visualizar um mapa dos diversos interesses que perpassam o pensamento de Freitas posteriormente e que estão em seu início de elaboração, como a criação de colônias-escolas, classes rurais, bibliotecas públicas, distribuição de materiais pedagógicos e projeção de filmes nas escolas. Sabe-se que a ideia das colônias-escolas foi proposta por Freitas em 1934 no Congresso de Ensino Rural, ocorrido em Salvador, conforme veremos no Capítulo 3.

com exposições nas escolas, ele sugere que o uso deve conter restrições. Assim, se por um lado ele reforça sua importância como difusor dos valores que agregariam a pátria, por outro lado, condena a imoralidade do cinema (certamente ele está se referindo especialmente às exposições de origem comercial, em que figuram romances, aventuras, comédias, etc. que abordam temáticas, que, no período, suscitaram debates e polêmicas em relação ao poder de incutir valores pouco adequados à moralidade da família, dos costumes, etc.)¹¹⁵.

No terceiro item, Teixeira de Freitas reforça a questão da restrição, com o mesmo fito de evitar ações desagregadoras dos costumes, na circulação de impressos; no 6º, a repressão ao meretrício; no 7º, as medidas restritivas aos danos causados pelo jogo e no 9º, a “adoção de medidas que reprimam, em moldes compatíveis com a liberdade espiritual, as celebrações de matrimônio por qualquer credo religioso antecipadamente ou em contraposição ao vínculo da união civil” (FREITAS, 1939a, p. 53). Os itens 4º e 5º resumem as ações educativas sinalizando as medidas que o Estado poderia efetivar para a produção da moralidade requerida no controle da população:

4º preparo e exposição periódica e gratuita, em todas as casas de diversão do Estado, de filmes instrutivos e educativos; 5º impressão para distribuição gratuita, na maior escala possível, de um pequeno jornal popular, aproveitada, da própria composição que tiver servido ao órgão oficial do Governo, a matéria informativa, instrutiva e educativa (FREITAS, 1939a, p. 53).

No 8º item destaca a questão do patriotismo, da “instituição de um largo programa de periódicas solenidades cívicas” pelos órgãos da administração pública, reforçando a necessidade da afirmação do Estado. Além do tom centralizador, no conjunto, o tema educação cívica e moral atesta a validade do diagnóstico pela via da técnica estatística (materializada pelo recenseamento) na produção de uma dita moralidade profilática a ser conquistada pelas populações sertanejas, antípodas do Brasil moderno que se queria produzir.

Para Teixeira de Freitas um dos resultados indiretos do recenseamento seria a orientação para a ação do governo e para isso houve “minuciosa observação do meio” no sentido de identificar as “contribuições para o estudo do nosso problema governamental

¹¹⁵Neste contexto já é forte o debate sobre os benefícios do cinema de ensino, tendo seu emprego anunciado desde a década de 1910 “quando foi iniciada a filmoteca do Museu Nacional” (MONTEIRO, 2006). Nesse debate cresce também uma preocupação pela não exibição de algumas imagens consideradas inadequadas ou “imorais”. Maurilane Biccás (2007) discute o processo de implantação do cinema educativo em Minas Gerais, ocorrido por meio do Decreto 10.414, de 15 de julho de 1932. Ela afirma que esse debate é intenso nos temas publicados na *Revista do Ensino*, especialmente no período de 1925 a 1935. Corroboramos com a autora ao salientar, ainda, a necessidade de pesquisas que relacionem a educação primária e o cinema educativo, pois esse recurso contribuiu para uma cultura escolar em Minas Gerais e, logo depois, ajudou na consolidação do projeto político-ideológico de construção da nação brasileira.

considerado em conjunto”. Aqui damos realce ao fato de Teixeira de Freitas evidenciar no relatório que Minas Gerais oferecia uma amostra de ordenamento social que poderia ser usado para outros estados, o que seria possível pelo estudo de “um genuíno padrão da organização social brasileira, sendo típicos, sob o ponto de vista da nacionalidade, os fatos que nele se observam” (FREITAS, 1939a, p. 48). É notório que, aos poucos, Freitas vai definindo um imaginário coletivo da organização mineira como um guia, ou melhor, “orientação segura” à ação da União, dos estados e dos municípios, “constituindo uma esplêndida lição política, no superior sentido dessa expressão” (FREITAS, 1939a, p. 48).

Em muitas correspondências¹¹⁶ de Freitas das décadas de 1930 e 1940, o autor reforça a ideia de que Minas poderia tomar a dianteira das organizações de estatísticas no país, pois foi ali que ele testou, na década de 1920, o modelo de administração cooperativa que subsidiou a estrutura do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado em 1936. Sua ligação com os mineiros fazia-o corresponsável pelo sucesso de suas estatísticas gerais e pelo insucesso de suas estatísticas educacionais. É nesse sentido que observamos muitos pedidos de opinião enviados pelos estatísticos mineiros¹¹⁷ a Freitas quando este já estava no Rio de Janeiro, demonstrando que sua ida para capital não o desligou completamente das decisões sobre as estatísticas mineiras.

Ainda no relatório de 1920, os mineiros são largamente elogiados¹¹⁸ por Freitas, que destaca inúmeras qualidades, tais como: dedicação ao trabalho, hospitalidade, morigeração de seus hábitos, inteligência, coragem, bondade, persistência, sendo uma população “sinceramente religiosa, dotada dos mais vivos sentimentos cavalheirescos e patrióticos, sem eiva do pernicioso regionalismo, equilibradamente conservadora e progressista, cultuadora apaixonada da liberdade” (FREITAS, 1939a, p. 48). Notamos que essa capacidade de fazer um amálgama dos valores modernos com os parâmetros da tradição, realçada pelo autor em tela, aparece também nas comemorações do Centenário da Instrução Pública de Minas Gerais, em 1927 (VIDAL; FARIA FILHO, 2002). A mesma habilidade foi observada por Bomeny (1994) na construção de Belo Horizonte, como referimos.

¹¹⁶Por exemplo na carta escrita por Freitas a Yvon Leite de Magalhães Pinto, em 16 de setembro de 1943 (FREITAS, 1943b).

¹¹⁷Por exemplo, a cartas escrita por Yvon Leite de Magalhães Pinto a Freitas pedindo opinião sobre os procedimentos internos à repartição em Minas devido aos conflitos internos (PINTO, 1936).

¹¹⁸O “floreio retórico” (SENRA, 2014) o acompanhará ao longo de toda a vida, ganhando adaptações conforme as circunstâncias. Observamos nas fontes que, muitas vezes, Freitas constrói um discurso que tem a dificuldade como um perfeito aliado discursivo que eleva a importância de seus feitos. Não que a dificuldade não tenha existido, mas a forma como ela é mobilizada insistentemente tem um efeito positivador e, até mesmo heróico, sobre suas ações.

Depois de reforçar os atributos da chamada *mineiridade* nesse quadro idílico, o intelectual afirma que as contingências históricas e os erros acumulados da administração pública não conseguiram “erigir a obra política e social” à qual as aptidões da terra foram destinadas. O autor do relatório dá a entender que houve problemas no percurso do progresso, como se este fosse sempre ascendente e inexorável, mas para ele esse desvio de conduta era passível de correção à “semelhança de algumas moléstias de escuro prognóstico” combatidas com “recursos que oferece a previdência do médico à reação do organismo” (FREITAS, 1939a, p. 48). Veja que sua análise pauta-se numa alusão à saúde da índole mineira e a doença dos modos de governá-la que a fez sair do caminho anteriormente traçado. A referência ao corpo como metáfora (e objeto de intervenção) do sistema político é marca dos discursos da época.

Ao tratar das “desfavoráveis realidades” o autor lembra que elas são “comuns a todos os Estados” e, ao fazê-lo, parece dirimir a culpa de um passado que não teve condições de atuar na dissipação dos males enumerados em 28 itens. Os aspectos a seguir, no seu conjunto, revelam formas discursivas e imagéticas que possibilitam mapear os conflitos sociais, as formas de (des)ordenamento do trabalho, a ausência de um Estado que pudesse gerir diversas demandas, entre elas, a questão demográfica, a saúde pública, os melhoramentos urbanos, os aparelhos de cultura, as questões de comunicação. Palavras carregadas de sentido pejorativo abundam nessa lista: curandeirismo, irracionalidade, banditismo, ilegalidade, abuso e rudimentarismo compõem o universo formador de sentidos que dão a Minas Gerais diversos motivos para investir em sua organização social que possibilitasse a coesão numa rede de sentidos que combinasse com os atributos altamente positivos de sua gente, descritos anteriormente. Vejamos de forma resumida a descrição dos itens em que enfatizamos a atribuição de sentido dado pelo autor: 1) dispersão demográfica que culmina em uma “extrema degradação física e moral”; 2) assistência religiosa insuficiente; 3) higiene urbana (individual e doméstica) insuficiente nas camadas sociais mais pobres; 4) extrema miséria de elementos do proletariado agrícola, “sujeitando essa parte da população às mais precárias condições de alimentação, vestuário e habitação”; 5) surtos de banditismo; 6) “abuso do álcool em certos lugares e nos meios sociais mais pobres”; 7) uso excessivo e prejudicial do fumo, inclusive pelas crianças; 8) higiene sanitária deficitária; 9) impunidade aos que praticam curandeirismo dos feiticeiros e charlatões; 10) falta de assistência médica e farmacêutica à grande massa da população rural; 11) prática recorrente do jogo; 12) rotina nos processos de trabalho; 13) devastação impiedosa, muitas vezes improdutiva e desnecessária das matas; 14) deficiência nos meios de comunicação e transporte; 15) “insuficiência do

número de cidades que mereçam a rigor essa classificação, como elementos coordenadores da vida social e econômica”; 16) falta de organização técnica na produção agrícola; 17) altos índices de analfabetismo da população; 18) falta de conhecimentos de vida prática, desde os mais rudimentares, por grande parte da população rural; 19) retorno dos ex-alunos à condição de analfabetos, por não utilizarem os conhecimentos adquiridos na escola primária (ler, escrever e contar), acarretando atraso na vida social; 20) insuficiência da assistência administrativa aos produtores rurais; 21) ação deletéria do cinematógrafo, quando livre de qualquer censura; 22) falta de demarcação e não legalização da propriedade rural; 23) grande confusão por falta de um sistema de referência de pesos e medidas; 24) sistema de instituição de créditos rudimentar; 25) pouca racionalidade na divisão administrativa do território; 26) atuação imperfeita dos municípios, no que diz respeito aos próprios limites territoriais, falta de comunicação e de solidariedade entre os vários municípios; 27) falta de harmonia e convergência nas iniciativas dos vários ramos da administração pública; 28) seleção, disciplina, remuneração e estímulos deficientes na constituição do funcionalismo público em geral (FREITAS, 1939a, p. 49).

A descrição desses itens pelo estatístico nos fornece uma imagem de Minas Gerais bastante rural com seu aparelho estatal ainda pouco enraizado nos rincões das Gerais. E ainda há a forte presença de aspectos considerados pouco civilizados como o analfabetismo, o curandeirismo, o jogo, a agricultura sem planejamento e sem assistência técnica, a falta de meios de locomoção entre as cidades e a dificuldade de definição dos seus limites geográficos bem como a existência de cidades com problemas estruturais no que diz respeito aos processos de urbanização.

Ainda que, de modo geral, a maior parte dos itens perpassa pela questão da educação como meio de civilizar os povos, a educação escolar aparece explicitamente nos itens 17º e 19º em que são mencionados dois aspectos relacionados ao analfabetismo: o primeiro refere-se aos altos índices de pessoas que não sabem ler e nem escrever; e o segundo aspecto refere-se a outra situação que diz respeito às pessoas que passaram pela escola, que em tese aprenderam a ler, escrever, mas por viverem em situações que pouco exigem utilizar estas habilidades acabam por esquecê-las, engrossando assim os já altos índices de analfabetismo.

A lista dos itens se inicia denunciando a questão da dispersão demográfica e finaliza com os problemas do funcionalismo público no estado. Não são evidentes no documento, entretanto, os critérios que levaram a esse ordenamento. Nas observações sobressai um recorte de classe – que associa a pobreza aos problemas de higiene pessoal e do uso abundante do álcool, por exemplo – e da precariedade do rural entendido como local de

extrema penúria nas moradias, no vestuário, no manejo da terra, na alimentação, na falta de acesso à assistência médica, gerando uma degradação física (pelas doenças) e moral pelos vícios frequentes e pela falta de assistência religiosa.

Cabe aqui mencionar os estudos de José Gonçalves Gondra (2002), que investigou uma disposição da ordem médica e da ordem religiosa para higienizar a família e, por extensão, a infância pobre brasileira, tanto na segunda metade do século XIX quanto no início do século XX, notadamente nos anos 1920. Ele enfatiza a perspectiva do médico Dr. Moncorvo Filho (1871-1944)¹¹⁹ como um discurso exemplar que associava o álcool à redução da força de trabalho e seus efeitos nefastos na constituição da prole. Nas imagens de propaganda da “Coleção Moncorvo Filho”¹²⁰, analisadas pelo autor, é nítida a analogia estabelecida entre álcool, analfabetismo e criminalidade demonstrando que “civilizar e higienizar conformam uma gramática fortemente articulada” que perpassa e sedimenta a ideia de progresso e de ordem em um contexto de intensa “vontade de higienizar” que apostava em um projeto de higienização da sociedade por meio da regeneração das famílias e de suas crianças (GONDRA, 2002).

Podemos dizer que Teixeira de Freitas tece considerações sobre a realidade mineira, notadamente sobre sua população rural e pobre, informado por um discurso higienista, médico e religioso que circulava nesse período. No que diz respeito ao urbano, convém assinalar que ele aparece bastante matizado, variando de locais que não mereceriam a classificação de cidades ao *rudimentarismo* e à *irracionalidade* na gestão pública relativamente, entre outros aspectos: à educação, à saúde, ao funcionalismo público, ao ordenamento das divisas e à ilegalidade da propriedade rural. Nestes dois últimos quesitos a fronteira entre o urbano e rural é bastante fluida.

Para atuar na modificação desse quadro desanimador, na visão de Freitas, o Estado é apontado como único agente com força capaz de alterar a realidade, sendo do “poder público, e exclusivamente dele, [a] única expressão poderosa de energias, [que] deverá partir, sob todas as formas, o esforço organizador e civilizador que se faz mister” (FREITAS, 1939a, p. 50).

Não podemos perder de vista o fato de que o recenseamento de 1920 foi uma ação do âmbito federal com o fito de produzir um diagnóstico sobre a população brasileira. As reflexões presentes no relatório sobre Minas Gerais indicam como diversos setores são

¹¹⁹Médico protagonista do movimento de amparo e proteção da infância pobre no país, criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), no então Distrito Federal, em 1899 (GONDRA, 2002).

¹²⁰Expostas no Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI).

contabilizados, sistematizados e dados a ler corroborando o esquadramento das condições do país invariavelmente dadas como *males* a serem corrigidos. Teixeira de Freitas, nas suas reflexões, alinhava-se a uma corrente de pensamento da época em que à população não cabia decidir sobre seus próprios destinos, o que seria feito, via de regra, por um Estado centralizador e por instituições liberais.

Ainda que a imagem de Minas esteja associada ao rural, no contexto em que havia uma associação direta entre o urbano e a modernidade, o estado foi um laboratório analítico, cujos problemas, também presentes em outras unidades da federação, foram a base para diagnósticos que apontariam possibilidades úteis a um projeto amplo de organização social do país em seus diversos campos.

1.2.2 Construindo unidade e identidade: Minas Gerais nos *territórios de papel*

Ao longo da década de 1920 percebemos uma profusão de publicações¹²¹ organizadas por Mário Augusto Teixeira de Freitas que fazem parte do esforço conjunto da operação censitária e do Serviço de Estatística mineiro, como apontamos anteriormente. Nesse repertório de obras oficiais são sistematizados dados de diversas naturezas que formulam um lugar para Minas Gerais na cena nacional. Apesar dos problemas nos objetivos envolvidos na elaboração dessas obras, é perceptível um impacto na produção de um repertório de dados e na constituição de olhares sobre aquele estado. Para isso o editor lançou mão de diversas estratégias, tais como acordos com municípios, solicitação de dados ao cidadão comum (acordos informais) e o reexame de produções cartográficas anteriores, como veremos adiante.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos as obras organizadas sob os auspícios do Serviço de Estatística Geral dirigido por Teixeira de Freitas em sua década mineira. Nele podemos perceber que o estatístico preparou de forma intensa diversas publicações¹²² sobre a vida mineira, durante os anos de 1920. Isso pode ser demonstrado tanto pelo número de

¹²¹ Importante salientar que não foi nosso objetivo realizar um exame exaustivo de todos os materiais publicados em Minas Gerais, na década de 1920, pelo Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais.

¹²² No artigo “Cooperação, estatística e obra educativa: Teixeira de Freitas em Minas Gerais na década de 1920”, analisamos os acordos realizados pelo editor no empreendimento das publicações, discutindo os modos de ordenamento de seus trabalhos na produção de uma identidade dos municípios e do estado, bem como na formação dos cidadãos chamados a colaborar nas futuras correções das obras. Por essa e outras razões é que ele denomina a busca de informações como um trabalho educativo (CALDEIRA-MACHADO, 2014a).

publicações que visualizamos nesse período (onze), como também pela concentração de algumas delas no mesmo ano, como em 1924 (duas publicações) e em 1929 (três publicações). Um traço comum nas diversas obras pode ser visualizado nas palavras (quase sinônimas) que compõem os objetivos das publicações que visam: apresentar, tornar visível, divulgar e atualizar os dados e a situação sobre as mais diversas faces da vida mineira, em seus aspectos administrativo, corográfico, demográfico, econômico, cartográfico, social, etc. Ressaltamos que o olhar estatístico realizou um amplo e vigoroso retrato tabular das condições gerais de Minas Gerais levado a cabo pelo Serviço de Estatística Geral.

Ano	Obra	Objetivos ¹²³
1923	<i>O Estado de Minas Geraes</i> - Factos e numeros coordenados para a Carta Commemorativa do 1º Centenario da Independencia Nacional	Mostrar aos municípios a “grandiosa obra de civilização e de progresso já realizada por Minas (...) preocupada com os ideaes superiores da grande Patria Brasileira” ¹²⁴ .
1924	<i>Anuário de Minas Gerais</i>	Apresentar “em forma exclusivamente tabular, os dados mais expressivos das condições geraes do Estado em 1921” ¹²⁵ .
1924	<i>A Carta de Minas Comemorativa do Centenario</i>	Explicita o “traçado methodico do conhecimento actual do territorio mineiro, a representação graphica da organização administrativa vigente e o registro de dados estatisticos e historicos” ¹²⁶ .
1926	<i>Atlas Chorographico Municipal</i>	O intuito foi “obviar a demora, devido ao accumulo de trabalho na Imprensa Official, da publicação da obra Boletim Estatistico Chorographico do Estado de Minas Geraes” ¹²⁷ .
1927	<i>Album Chorographico Municipal do Estado de Minas Geraes</i> ¹²⁸	“Melhor vulgarização dos esboços cartographicos das unidades administrativas que constituem o Estado ate há pouco” ¹²⁹ .
1928	<i>Notícia estatístico-chorographica dos Municipios de Alfenas, Arassuahy, Araxá e Bello Horizonte</i>	Divulgar as principais condições dos municípios mineiros e despertar o interesse dos municípios quanto aos inquéritos estatísticos ¹³⁰ .
1929	<i>Carteira Estatística de Minas Gerais</i>	A atualização dos dados referentes à vida mineira, bem como a comparação destes com a

¹²³ Quando possível, optamos pela transcrição literal encontrada na obra.

¹²⁴ O ESTADO DE MINAS GERAES, 1923, p. 6.

¹²⁵ SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1924, p. 9.

¹²⁶ FREITAS, 1924a, p. 5-6.

¹²⁷ SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1926, p. VII.

¹²⁸ Foi reeditada em um estudo crítico realizado por um grupo de estudiosos de diversas instituições, e disponibilizada em edição eletrônica em maio de 2012. Pode ser consultada em: <http://www.albumchorographico1927.com.br/texto/apresentacao>, acesso em outubro/2013.

¹²⁹ SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1927, s.p.

¹³⁰ SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1928.

		realidade de outros estados brasileiros e também de outros países ¹³¹ .
1929	<i>A actualidade Mineira</i>	Disponibilizar “ao alcance da mentalidade de qualquer categoria de leitores, (...) os característicos de maior relevo da vida mineira, focalizada esta no triplice aspecto - demographico economico e social” ¹³² .
1929	<i>Anuário de Minas Gerais (1922-1925)</i>	Atualizar os dados gerais sobre o Estado de Minas Gerais entre os anos de 1922 e 1925 ¹³³ .
1930	Carta physica e politica do Estado de Minas Geraes	“a intenção deste trabalho não foi fixar difinitivamente, (...) a physiographia do Estado, mas apenas melhorar a representação graphica do territorio mineiro (...), actualizando e desenvolvendo, (...) as usuaes indicações cartographicas sobre o aspecto político” ¹³⁴ .
1937	<i>Anuário de Belo Horizonte</i> ¹³⁵	“inicia a divulgação regular de minusiosos dados sôbre a vida do municipio da Capital do Estado” ¹³⁶ .

Quadro 1– Obras organizadas por Freitas, década de 1920.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho.

Como abranger em apenas um lance de olhar dimensões tão díspares, traçados irregulares, limites nem sempre dados, elementos naturais e inertes (rios, montanhas, estradas, cidades)? Essa necessidade de dominar o que nos parece infinito e, “fixar os lugares no papel” com muitas linhas horizontais, paralelas, nomes escritos, indicações de distâncias, imagens, cores e símbolos... É o que chamamos de mapas ou como nos ensina Calvino (2010, p. 26) a necessidade de cingir “a dimensão do tempo com a do espaço”. Observar a imagem congelada no mapa nos possibilita a dimensão do contorno e nos dá a sensação segura do controle, ou o domínio do desconhecido.

Esses argumentos nos parecem suficientes para a utilização da carta de 1930 como fonte representativa da construção da unidade e da identidade para Minas Gerais na década de 1920, pois ela parece sintetizar informações de natureza bastante diversa e que também podem ser encontradas em outros formatos e linguagens nas publicações elencadas no Quadro 1 acima.

¹³¹ SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1929b.

¹³² CARVALHO, 1929, p. 5.

¹³³ SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1929a.

¹³⁴ SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1930.

¹³⁵ Apesar de Freitas não trabalhar em Minas em 1937, destacamos que essa obra foi organizada por ele desde 1929 e publicada oito anos depois.

¹³⁶ SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1937, p. 3.

Para além de sua importante dimensão técnica, um arguto olhar crítico historiográfico pode tomar o mapa no contexto das políticas cartográficas e assim entendê-lo como “estratégias de controle, uso e representação do território” cuja produção estaria vinculada às questões de natureza simbólica¹³⁷, política ou científica impostas pelo momento político. Nessa perspectiva as políticas cartográficas podem ser entendidas como “representações culturais carregadas de mensagens políticas em seus conteúdos explícitos, nas distorções e ausências, nos signos convencionais e no claro simbolismo das decorações de suas margens, cartuchos e vinhetas” (GOMES, M, 2005, p. 18). Maria do Carmo Andrade Gomes¹³⁸ (2005) analisa os mapas produzidos entre 1850 e 1930 em Minas Gerais como imagens impregnadas de juízo de valor, formas de imaginar, articular e ordenar o mundo pelas ações humanas. O exame do mapa, tal como entende a autora passa por sua “leitura desconstrutiva” atentando para suas relações entre poder político, saber cartográfico e constituição da nação. Esses elementos podem ser observados na Carta Física e Política de Minas publicada em 1930 (Figura 2), cujo original encontra-se na Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, em Belo Horizonte¹³⁹.

Convém explicitar que neste estudo tomamos mapa e carta como sinônimos, a despeito da diferença verificada na literatura especializada. O mapa representa aspectos geográfico-naturais e artificiais sendo destinado a fins científicos, culturais ou ilustrativos, e é feito normalmente em escalas menores. A carta é feita em escala maior e permite medições de distâncias, direções e localização de pontos, áreas e detalhes. A partir das contribuições do pesquisador francês Christian Jacob, Gomes (2004) conceitua mapa como um artefato da cultura material resultante de inúmeras operações e preferências gráficas (geometria, traços, imagens figurativas, ornamentos, escrita) “que acionam códigos de representação organizados em uma verdadeira linguagem” (GOMES, 2004, p. 72). Ela afirma ainda que, na esteira das mudanças de paradigma promovidas pela História Cultural, autores como o americano Denis Wood questionam a naturalidade dos mapas na cultura ocidental como uma construção social

¹³⁷ Gomes, M. (2005) afirma que o reconhecimento da cartografia como pertencente ao campo do simbólico possibilitou sua incorporação pelos historiadores, compreendo-a como fonte do imaginário social que pode ser entendida como “artefatos carregados de historicidade, subjetividade e força simbólica” (GOMES, M., 2005, p. 19).

¹³⁸ A autora analisou as idas e vindas na produção cartográfica da Comissão Geográfica e Geológica de Minas Gerais efetivada pelo governo estadual entre os anos de 1891 e 1930, bem como outros empreendimentos paralelos e correlatos como as produções estatístico-cartográficas levadas a cabo por Teixeira de Freitas na década de 1920 que resultaram, por exemplo, na carta comemorativa do centenário, de 1924 e na carta física e política, de 1930.

¹³⁹ Uma melhor visualização do mapa foi possível também pelo site da Biblioteca Digital Luso Brasileira, disponível em: <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart173944/cart173944.html>. Acesso em jul. 2015.

e histórica. Nesse sentido, a partir desse autor, Gomes (2004) conclui que o mapa não registra de forma taciturna e inocente uma paisagem, “mas responde a atos deliberados de identificação, seleção e nomeação do que é observado, mostrando ou escondendo elementos de acordo com os interesses em jogo no projeto cartográfico” (GOMES, 2004, p. 72)¹⁴⁰.

¹⁴⁰ A recorrência ao trabalho de Gomes tem a ver com a sua própria afirmação de que, no Brasil, o trabalho sobre cartografia histórica na abordagem não evolucionista constitui-se em análise *inaugural* dada a exiguidade de trabalhos. Ela cita a existência de apenas uma tese sobre a temática em 2004 (GOMES, 2004). Afirma ainda que a maior parte dos trabalhos sobre cartografia se concentra no período colonial e tem sido feita por pesquisadores portugueses. Ao consultar uma “bibliografia sumária” realizada em 2007 por Héctor Mendoza Vargas (Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México, México) e João Carlos Garcia (Departamento de Geografia, Universidade do Porto, Portugal) em “A história da cartografia nos países ibero-americanos” com obras publicadas entre 1998 e 2007, constatamos a validade desta afirmação.

Figura 2 – Carta Física e Política de Minas Gerais, 1930.

Fonte: Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, Belo Horizonte.

A Carta Physica e Politica do Estado de Minas Gerais de 1930 (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1930) vinha a lume depois de um longo período da combinação dos trabalhos estatísticos, cartográficos e corográficos em Minas Gerais¹⁴¹. 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 Publicas, 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 legenda¹⁴²; 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; e no canto inferior esquerdo está a planta da cidade de Belo Horizonte. Do lado direito do mapa podemos visualizar: mais acima os “Dados historicos e estatisticos” contendo “as 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. A seguir passamos ao estudo mais detido da obra. Alertamos que, para facilitar a visualização e a fluidez da leitura, reproduzimos em tamanho ampliado algumas partes do mapa, quando julgamos necessário, conforme Figura 3, Figura 4, etc.

No mapa percebemos que diversos aspectos se articulam em torno de símbolos, números, cores, linhas, planta, demarcação temporal, divisões e zonas de limites, fatos históricos, nomes de cidades, povoados, elementos naturais, como serras, etc. Dessa diversidade de informações, alguns pontos do mapa podem ser explorados no sentido de produzir algumas possíveis leituras do território que representa. Ainda que não sejamos exímios estudiosos sobre cartografia, é interessante termos em mente que muitos elementos cartográficos resultam de convenções, como é o caso das cores (preto para inscrições textuais, vermelho para as estradas e azul para a indicação da rede hidrográfica), mas diversas informações dispostas no mapa nos ajudam na composição de uma apreciação. Pela legenda percebemos que foi dado destaque aos meios de transporte – indicando inclusive o traçado de projetos de construção de linha férrea –, aos meios de comunicação e à localidade urbana

¹⁴¹Não 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.

¹⁴²Maria 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, M., 2005, p. 301).

(capital, cidades sedes de comarca, cidades sedes de termo, etc.). Conforme as notas explicativas contidas na legenda, o estado passou por “nova divisão administrativa e judiciária”, em 31 de dezembro de 1929, cujas categorias seriam levadas em conta no mapa, além disso, havia ainda os litígios entre os municípios, mas “por impossibilidade de representação sistemática (...) [ainda assim] nos casos que poderiam ter nítida representação, a divisão foi traçada segundo a linha mais natural” (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1930). Essa nota coaduna-se com os detalhes da confecção da Carta mineira, em que é feita uma ressalva sobre a questão dos limites afirmando que o trabalho não teve o intuito de fixar definitivamente “a physiographia do Estado”, o que era impossível naquele momento, “mas apenas melhorar a representação graphica do territorio mineiro constante das anteriores cartas, actualizando e desenvolvendo, ao mesmo tempo, as usuaes indicações cartographicas sobre o aspecto politico”¹⁴³.

A questão dos litígios nos traçados do estado aparece desde a confecção da Carta do Centenário, publicada em 1924. Registramos, por exemplo, o fato de aparecerem na imprensa mineira (MATTOS, 1924; FREITAS, 1924b) algumas cartas respondendo aos discursos proferidos na câmara federal pelo deputado goiano Americano do Brasil, questionando o limite de seu estado com Minas Gerais. Mas as réplicas escritas por Teixeira de Freitas e as declarações do Sr. Alysio de Mattos, inspetor de rendas do estado, são bastante contundentes¹⁴⁴. Gomes, M. (2005) assinala que as questões limítrofes do estado saíram do espaço local e ganharam dimensão nacional, em 1919, quando ocorreu, em Belo Horizonte, o VI Congresso Brasileiro de Geografia, que definia como um de seus objetivos “encaminhar a solução das questões de limites interestaduais”, nas palavras do presidente Arthur Bernardes (*apud* Gomes, M. 2005, p. 246)¹⁴⁵. A autora ainda assegura que, apesar de ser um estado relativamente coeso, Minas possuía algumas “pendências dispersas por todas as suas fronteiras” (GOMES, M., 2005, p. 246). Esses problemas, segundo ela, eram tratados em longas cartas entre as autoridades que mobilizavam uma documentação diversa¹⁴⁶ no intuito

¹⁴³Secretaria da Agricultura, 1930.

¹⁴⁴Reiterando a réplica de Teixeira de Freitas, o secretário da agricultura Daniel de Carvalho afirma em ofício enviado à Teixeira de Freitas que achava “desnecessária a brilhante e exhaustiva exposição que dizestes sobre a materia, pois acompanhei todo o trabalho de preparo da Carta e posso dar testemunho do zelo esculpulo com que procurastes resolver todas as questões relativas à Carta Mineira do Centenario” (CARVALHO, 1923, p. 86-87)

¹⁴⁵MINAS GERAIS. Mensagem dirigida pelo presidente do estado, Dr. Artur da Silva Bernardes, ao Congresso Mineiro em sua primeira sessão ordinária da 8ª. legislatura do ano de 1919. [Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1919]. p.22.

¹⁴⁶Utilizavam neste intuito textos antigos de viajantes e estudiosos como Cunha Matos, Eschwege, Spix, Martius e Saint-Hilaire e mapas produzidos pelos técnicos ou por cartógrafos mais antigos como Candido Mendes, Jacob Niemeyer e Gerber. O Arquivo Público Mineiro ocupou papel importante neste debate, pois era entendido como

de defender suas posições. Cabe observar que a própria confecção do mapa participa do jogo de definições do espaço geográfico pela capacidade enunciativa, tal como assinala Christian Jacob (1992, *apud* GOMES, M., 2005, p. 208)¹⁴⁷:

Na comunicação social, o mapa exerce seu papel de mediação, objeto político que serve de suporte às negociações, à memória coletiva. Por sua eficácia retórica, a carta participa de uma função geral da imagem científica: melhorar a posição do locutor nos seus esforços por convencer.

Do lado direito da planta da capital do estado encontra-se a imagem do brasão destacando um sol intenso atrás das montanhas, do lado oposto são enumerados, com localizações de coordenadas do mapa, cento e três “principaes edificios” da 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 3 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 edifícios 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 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 4), pois Belo Horizonte se circunscreve à Avenida do Contorno, assim, o que está para além desse limite é considerado suburbano¹⁴⁸ e remete a uma realidade que diverge do imaginário que se deseja imortalizar no documento. Nos edifícios 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.

o “depositório dos documentos probatórios e das memórias legitimadoras das pretensões territoriais mineiras” (GOMES, M., 2005, p. 228).

¹⁴⁷JACOB, Christian. *L’empire des cartes: approche théorique de la cartographie à travers l’histoire*. Paris: Albin Michel, 1992.

¹⁴⁸Podemos 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.

48	Gr. escolar Pedro II.	Dc
49	"	Barão d. Macahubas Db
50	"	Lucio dos Santos Ba
51	"	José Bonifacio Eb
52	"	Silviano Brandão Ca
53	"	Francisco Salles Bb
54	"	Henrique Diniz Eb
55	"	Sandoval de Azevedo Ea
56	"	João Pessoa Cc
57	Grupos escolares: Olegario Maciel, Cesario Alvim e Assis das Chagas	Cb
58	Escola Maternal	Bb
59	" infantil Deifim 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	Asilo Bom Pastor	Da
66	Instituto S. Raphael	Cb
67	Collegio Sgr. Coração d. Jesus e capella	Dc
68	" Santa Maria e capella	Da

Figura 3 – “Principaes edificios” do Mapa

Fonte: Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, Belo Horizonte.

Figura 4 – Planta da cidade de Belo Horizonte

Fonte: Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, Belo Horizonte.

Dos dados históricos e estatísticos destacados na Carta, notamos os marcos políticos com as datas de criação das capitânicas de São Paulo e Minas Gerais (1709), instalação do

Conselho Geral da Província (1828) e, na República, entre outros fatos políticos, destacam-se a promulgação da Constituição Mineira (1891) e o ocorrido em 3 de outubro de 1930, a “revolução nacional encabeçada por Minas, Rio Grande do Sul e Parahyba para a restauração da legalidade”. Notamos então a representação das bandeiras que originaram a exploração do ouro (século XVIII, destacando São Paulo e Minas Gerais), os fatos políticos e legislativos ligados à República e, evidentemente, à “revolução” de 1930. Interessante notar a ausência da Inconfidência Mineira ocorrida em 1789 e isso se torna especialmente paradoxal quando entendemos os usos políticos da imagem de Tiradentes pela historiografia dos anos de 1930. Fonseca (2002) ressalta que a construção do mito Tiradentes se deu no final do século XIX pelos republicanos baseada nos ideais de liberdade, coragem, abnegação, sacrifício e patriotismo defendidos pelo alferes, além disso, a autora identifica uma historiografia tradicional e nacionalista ao longo do século XX como rico manancial de registros daquele fato. Diante dessas constatações é no mínimo curioso que a Inconfidência não tenha sido escolhida para compor o repertório histórico no mapa de 1930.

Nas sinopses estatísticas do estado (lateral direita da carta) cumpre chamar a atenção para os dados referentes aos seguintes itens: divisão territorial, superfície, população¹⁴⁹, reservas florestais, gado existente em 1926 (bovinos, equino, muare, ovino, caprino, suíno), serviços nacionais de comunicação, serviço de transporte, exportação em 1928 (dividida entre reino animal, mineral e vegetal), instituições bancárias (1928), ensino primário (1927), finanças do estado, polícia e repressão (escolas de regeneração, penitenciárias, cadeias) e, por último, indicação numérica da representação política (número de senadores e deputados federais e estaduais). Tal como na legenda, o destaque nas estatísticas do estado se dá pela fixação dos dados sobre transportes – no mapa é visível que as estradas concentram-se na região próxima à capital e em direção a São Paulo e ao Rio de Janeiro enquanto na região norte e nos limites com o estado de Goiás os pontilhados vermelhos são mais dispersos—, meios de comunicação, não aparecendo, por exemplo, as indústrias, o que reforça as

¹⁴⁹O total da população, segundo os dados de 1920 era de 5.888.174 pessoas. Desse total 1.216.641 sabiam ler e escrever, ao passo que 4.671.533 não sabiam ler nem escrever. Interessante notar que esses números são subdivididos em “idades que sabem ler e escrever” (*até 6 anos* - 4. 255, *de 7 a 14 annos* - 206.292, *de 15 e mais annos* - 1.006.094) e “que não sabem ler e escrever” (*até 6 annos* -133. 171, *de 7 a 14 annos* -1.112.073, *de 15 e mais annos* -2.222.289). O que surpreende, nesses dados, é número de crianças que ainda não se encontram na chamada idade escolar (de 7 a 14 anos) que já sabem ler e escrever. Uma hipótese que poderíamos aventar, mas que merece pesquisas pontuais, seria a existência do ensino doméstico e/ou o fato de crianças pequenas já frequentarem espaços escolares junto com os irmãos que estão na idade escolar. Chama a atenção também o número de pessoas de 15 e mais anos que não sabem ler e escrever constituindo-se na população adulta analfabeta.

características de uma potencialidade rural, que aparece descrita nas categorias “gado existente” e nos dados sobre exportações.

No que diz respeito aos transportes, ressaltamos o fato de que, no período de 1929-1940, Minas Gerais era o estado que tinha a maior rede ferroviária estadual do Brasil¹⁵⁰.

Figura 5 – Recorte da legenda do mapa

Fonte: Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, Belo Horizonte.

Na Figura 5 acima, vemos o destaque da legenda para aquelas estradas de ferro existentes, as que estavam em construção e os projetos existentes para esse tipo de transporte sobre trilhos. As estradas e as linhas férreas foram resultado de investimento significativo do governo federal no intuito de incitar “a integração econômica do Estado” (BICCAS, 2008, p. 94). O que certamente favorecia a circulação mais rápida e segura para a coleta de dados estatísticos e talvez explique o desenvolvimento desse conhecimento naquele estado. Além

¹⁵⁰Os autores Batista, Barbosa e Godoy (2012) reconhecem que até 1923 foram implantados mais de 8.000 km de trilhos em Minas Gerais “sem qualquer planejamento”, e assim, não promoviam a desejada unidade do mercado mineiro. Aos trilhos estava atrelada a crença na modernidade e na ideologia do progresso na economia.

disso, os meios de transporte também facilitavam a integração das várias partes do estado¹⁵¹. Nesse sentido, as vias de deslocamento impactavam o maior ou o menor acesso aos locais especialmente pela própria formação geográfica de Minas Gerais com suas montanhas. O mesmo raciocínio vale para a realização da inspeção e da fiscalização das escolas mineiras, já que o aumento dos transportes certamente favoreceu a realização das visitas dos inspetores de ensino¹⁵².

Cumprе chamar a atenção para o fato de que são mencionados no mapa somente os dados sobre a instrução primária, em 1927 (conforme Figura 6), o que tem a ver com o imaginário republicano que via a escola primária como solução dos problemas do país. Deu-se ênfase, no mapa, aos dados das crianças que já frequentavam a escola e não aos das crianças que estavam fora dela¹⁵³. São indicados dois tipos de instituições: grupos escolares e

¹⁵¹Em seu estudo sobre a *Revista do Ensino*, Biccас (2008) avalia que o periódico chegou em todas as instituições de ensino que recebiam o *Diário Oficial* (em que era um anexo) pelas vias férreas. Sua distribuição contou com ampla circulação em Minas Gerais, o que foi possibilitado pelos recursos da União, que concentrou 40% de suas “novas construções” nas estradas e linhas férreas de Minas Gerais (BICCAS, 2008, p. 94).

¹⁵²Segundo o Decreto n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927 (MOURÃO, 1962), que aprovou o Regulamento do Ensino Primário haveria a Inspeção Geral da Instrução Pública que se compunha de três inspetorias: a técnica; a de educação física e a de assistência médica e odontológica. A primeira delas deveria estudar os recentes processos de educação primária (Decroly, Dalton Plane, Escola Livre, Escola Ativa, etc.) e sugerir meios de introduzi-los no estado, além de incentivar a aplicação de testes pedagógicos e psicológicos promovendo a padronização. Para a administração do ensino, o estado dividia-se em regiões denominadas “federações escolares municipais”, presididas pelo diretor do grupo escolar, investido da competência de assistente técnico. Esse cargo era comissionado e tinha a obrigação de inspecionar “duas vezes por ano as escolas reunidas e grupos escolares existentes no território da federação” (MOURÃO, 1962, p. 373-374). Havia ainda os inspetores municipais, pessoas da confiança do governo, e os promotores de justiça com a função de inspetores escolares, nas comarcas. Esses tinham atribuições administrativas e burocráticas. Por último, havia os inspetores distritais nomeados e demitidos livremente, além dos inspetores auxiliares que inspecionavam o ensino em povoados e colônias (MOURÃO, 1962, p. 374-375).

¹⁵³Os 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 esta função até, pelo menos 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. Afirma, 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. VOL.20, p. 45.

escolas singulares, contabilizando 2.324 escolas que perfazem 4.041 *classes*¹⁵⁴ – 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 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.

¹⁵⁴ Percebemos 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. Em documentos relativos às instituições escolares, especialmente das escolas isoladas, essas diferenças podem ser verificadas e distinguidas.

(31-XII-1928)

ENSINO PRIMARIO (1927)

Publico

Estadual

					Grupos	Urbanos	190			
					Esco-	Districtaes	26			
					lares	Total	216			
					Escolas	Com-muns	Urbe-nos	159		
							Districtaes	1.021		
							Rurales	865		
							Somma	2.045		
						Especiaes	Noctur-nas	60		
							Infantis	3		
							Somma	63		
						Total	2.108			
					Total geral		2.324			
					Nos grupos escolares	Urbanos	1.743			
						Districtaes	161			
						Total	1.904			
				Classes	Nas escolas	Com-muns	Urbe-nos	159		
							Districtaes	1.021		
							Rurales	865		
							Somma	2.045		
					Isoladas	Especiaes	Noctur-nas	60		
							Infantis	32		
							Somma	92		
					Total		2.137			
					Total geral		4.041			
			Matri-cula		Masculina		139.802			
					Feminina		112.406			
					Total		252.208			
		Fre-quencia			Masculina		85.502			
					Feminina		72.082			
					Total		157.584			
					Conclusão de curso		13.845			

Figura 6 – “Ensino primário (1927)”

Fonte: Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, Belo Horizonte.

Quanto aos municípios (lado direito na parte inferior), elencados por ordem alfabética, é possível identificar as seguintes informações: designação, posição da sede no mapa, constituição (data de criação e data de instalação), subordinação judiciária (termo ou comarca pertencente) e número de distritos que compõem o município.

Os dados estatísticos e a representação cartográfica foram junções cruciais¹⁵⁵ realizadas por Freitas no documento analisado, uma urdidura que uniu em uma mesma grade classificatória, a partir de diversos recursos visuais e técnicos, um todo controlado pelo Estado, colocando o espaço geográfico, a população, os recursos naturais, as estradas, etc. sob

¹⁵⁵ A cartografia quantitativa se estabeleceu a partir do século XIX e “rompeu com o esquema comum de expressão cartográfica desenvolvida desde a Renascença, distinguindo-se da topografia e tornando-se a expressão gráfica da estatística” (GOMES, M., 2004, p. 73). Gomes (2004) salienta que esse movimento tem a ver com a expansão dos estudos da geografia liderada por Gilles Palsky (1996) que, a partir dos avanços teóricos da semiologia, analisou “as cartas quantitativas como meio de comunicação, traduzidos numa linguagem gráfica”, criticando a historiografia tradicional por preferir as produções cartográficas do século XIX em diante, reuniu seus estudos em torno dos mapas antes do século XVIII.

o prisma do domínio estatal (ANDERSON, 2008, p. 240). Para Benedict Anderson, o censo, o mapa e o museu foram três operações instituídas que conformaram o modo como o Estado “imaginava seu poder” afirmando seu domínio por meio “da natureza dos seres humanos” sob sua tutela, da geografia do seu território e da legitimidade de seu tempo passado (ANDERSON, 2008, p. 226).

A *Carta Physica e Politica do Estado de Minas Gerais*, de 1930, foi o resultado efetivo de um projeto acalentado desde o governo de Artur Bernardes. Segundo Gomes, M. (2005), fazia parte dos planos do governo o redesenho da carta política do estado, assim, ele pretendia que os trabalhos cartográficos não se limitassem aos preparativos para as comemorações do centenário, mas que se efetivassem em realizações cartográficas sistemáticas. Essas mesmas pretensões também envolviam Teixeira de Freitas que, como vimos, não se limitou a coligir dados para o recenseamento, mas aproveitou para coletar informações que o ajudassem na *sistematização cartográfica-estatística-corográfica* de Minas Gerais.

Privilegiando “o mosaico sinuoso das divisas municipais” presente na “representação unificadora da carta-síntese” defendida por Teixeira de Freitas¹⁵⁶, a elaboração da Carta 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, como já destacamos. 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.

Para a feitura do documento em análise, notamos, sem surpresas, o nome do diretor do Serviço de Estatística Teixeira de Freitas, a quem coube “estabelecer o plano de trabalho e dirigir as necessárias pesquisas e systematizações estatísticas e chorographicas” (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1930). A equipe técnica que cuidou dos trabalhos cartográficos foi dirigida pelo engenheiro Benedito José dos Santos¹⁵⁷.

A carta comemorativa do Centenário, publicada anteriormente em 1924, é citada como fonte *inédita* utilizada para a elaboração da parte física bem como toda documentação “que nella se relaciona; varios novos mappas municipaes; algumas plantas de latifundios, em varios municipios, extrahidas de processos de divisão de terras; levantamentos recentes para fins de

¹⁵⁶ Ele opunha-se ao chamado “*canevas* geométrico das coordenadas e das triangulações” (GOMES, M., 2005, p. 351) defendido pela comissão geográfica de Minas Gerais. O procedimento da triangulação consiste na determinação de medidas de distâncias a partir de pontos escolhidos pelos topógrafos, como elementos naturais (serras, picos, árvores, etc.), artificiais (torre de igrejas, cruzeiros, fazendas, etc.) ou ainda estruturas de madeira feitas pelos próprios técnicos cujo objetivo é realizar a medição e a representação do relevo (GOMES, M., 2005).

¹⁵⁷ Os detalhes sobre o processo de elaboração do documento encontram-se no “histórico e definição da carta” (lado esquerdo do mapa) (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1930).

construção de estradas de ferro e de rodagem; as novas folhas da Comissão Geographica e Geologica do Estado”, além de um “vultuoso archivo cartographicos (ineditos em grande parte) cedido pela Directoria da E. F. Oeste de Minas; algumas coordenadas astronomicas havidas como boas e ainda não utilizadas na cartographia estadual; e dois levantamentos de grande parte dos cursos dos rios Jequitinhonha [1843] e Doce [1834]. (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1930).

Maria do Carmo Gomes (2005) explicita os detalhes da carta de 1930, que foi projetada originalmente na escala de 1:500.000 sendo redesenhada para a escala de 1:1.000.000 visando garantir sua publicação. Passou uma década sofrendo alterações sucessivas pelo cartógrafo José Ximenes César, enfrentando então “duas revisões da divisão administrativa do território” (GOMES, M., 2005, p. 363). Segundo a autora, a impressão esteve inicialmente a cargo da Imprensa Oficial do Estado¹⁵⁸, 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.

Ainda em relação à cartografia, Freitas (1943a) afirma que deixou muito adiantada, quando se afastou dos trabalhos mineiros, a preparação de um mapa do Estado para fins didáticos a ser utilizado no ensino das escolas primárias. Ainda menciona a probabilidade de este material figurar “na exposição pedagógica que se inaugurará brevemente nesta capital [Rio de Janeiro], por ocasião da 4ª Conferência Nacional de Educação [1931]” (FREITAS, 1943a, p.121). Em publicação sobre a estatística mineira publicada no jornal *Minas Geraes*, Melo Vianna faz menção aos trabalhos especiais do serviço de estatística e cita “o mappa geral do Estado, na escala de 1:1.000, com o traçado da nova divisão administrativa; *o mappa didactico para uso das escolas publicas*, e um promptuario das confrontações e limites de todos os municípios e districtos do Estado (MENSAGEM, 1925, p. 35, grifos nossos).

A Carta de 1930 insere-se na discussão da produção dos *territórios de papel*, na feliz expressão utilizada por Maria do Carmo Gomes (2005) ao tratar do processo de fabricação dos mapas no ordenamento político e administrativo da nação recém-independente. Esse processo se intensificou ao longo dos séculos XIX e XX aliando os trabalhos de gabinetes dos cartógrafos aos trabalhos de campo. A constituição dos modos de produção dos mapas traz as marcas de uma atividade que passou de uma produção artesanal que se confundia com a

¹⁵⁸ 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).

pintura paisagista e que, aos poucos, foi se alinhando às técnicas modernas¹⁵⁹, mas isso se deu com diversos tensionamentos.

As novas maneiras de se produzirem os mapas provocaram alguns conflitos com os habitantes locais durante os mapeamentos para a produção das cartas cartográficas, que possivelmente se assemelham àqueles enfrentados pelos estatísticos na realização do censo na década de 1920. Essa questão foi tematizada por Maria do Carmo Andrade Gomes (2005), que trouxe uma descrição muito produtiva sobre as relações que se estabeleciam entre os cartógrafos e as populações locais. A autora comenta que nos relatórios dos cartógrafos e topógrafos apareciam traços subjetivos de suas práticas cotidianas e, invariavelmente, os seus julgamentos em relação ao povo das pequenas cidades e zonas rurais – normalmente vistos como ignorantes – e na descrição da materialidade do ato de fabricação dos mapas. Essas relações conflituosas entre os engenheiros cartógrafos, os técnicos e os habitantes dos territórios mapeados se deve, segundo suas análises, pelo fato de a efetivação dos mapas ocorrer longe das áreas de mapeamentos, ou seja, nos gabinetes técnicos e não no campo de observação (GOMES, M., 2005). Excluídos do processo de produção cartográfico, os habitantes locais ficavam desconfiados, pois pensavam que certamente seriam afetados negativamente por ele:

O que os engenheiros apontavam como uma prova da ignorância dos habitantes locais por se julgarem ameaçados pelos avanços dos mapeamentos sobre suas terras não deixava de ser, em uma outra perspectiva, um entendimento acertado em vista do sentido maior de apropriação e controle do espaço, implícitos no ato de mapeamento (GOMES, M., 2005, p. 334).

O relatório do engenheiro topógrafo Waldemar Alves Baeta, da Comissão Geográfica e Geológica mineira de 1922, contém um raro e rico diálogo com os homens da povoação de Mojiana, quando ele e sua equipe se preparavam para acampar, depois de um longo dia de trabalho:

Dirigimo-nos para uma capelinha e ali então descarregamos os animais e em breve estendíamos as nossas barraquinhas no solo inclinado. Grande número de curiosos

¹⁵⁹ Tal como aponta Gomes, M. (2004, 2005) o geógrafo inglês J. Brian Harley (1987) afirma que somente a partir dos anos de 1930 a história da cartografia afirmou-se como campo acadêmico com identidade própria. Até meados do século XX era considerada disciplina auxiliar da geografia e da história, fase que coincidiu com a constituição e autonomização da geografia como campo do saber, ao longo da segunda metade do século XIX, o que ocorreu devido à institucionalização da geografia como ciência no mesmo movimento de crescimento de acervos cartográficos dos Estados em processo de formação, do surgimento do mercado antiquário de mapas na Europa e nos Estados Unidos.

nos contemplam. Admiram as cangalhas, os arreios e um comenta baixinho: “Com certeza é algum viajante vendedô de arreo”. Pouco adiante da capela um grupo de meninos jogava debaixo de enorme algazarra a peteca. A aproximação dos homens fez cessar o jogo e também se acercaram de nós. Estabeleceu-se um silêncio prolongado somente interrompido pelo entrechocar da água na rocha viva do rio e por dois monjolos que no Corguinho próximo trabalhavam fazendo ouvir a sua cantiga monótona e entristecedora. Parecia que todos aqueles homens eram mudos. Por nossa vez, cansados com a viagem, tratávamos de armar a nossa tenda de trabalho em silêncio. Auxílio o tropeiro no levantamento dos pequenos mastros das barrancas. O círculo de homens vai se apertando mais e mais até que um deles, mais bem vestido, calçado com botins de couro cru, mais loquaz, dirigiu-me a palavra, depois do clássico:

“Inda que mal pergunte ... O que é que o senhô tá fazendo ou vendendo?”

– Nada vendo, meu amigo, faço o mapa do estado de Minas aqui nesta zona.

E um “ah” geral se fez ouvir. Novo silêncio, seguido de nova pergunta:

– Mas isto não é nada de mal pr’os pobres não?

– Ao contrário, só pode trazer-lhes benefícios, pois que tornaremos conhecida esta área do nosso estado.

– Mas o senhô então não está medindo as terras?

– Não, simplesmente faço o desenho das estradas, dos córregos, das serras, etc, para termos um mapa que nos dê indicações úteis, para as nossas viagens pelo interior. Servirá também para a instrução, para as escolas, etc.(BAETA apud GOMES, M., 2005, p. 334)¹⁶⁰.

O diálogo do topógrafo mostra a relação direta que ele faz entre os benefícios de seu trabalho e os melhoramentos para os habitantes por meio da instalação de instituições estatais, como a escola. Ao mesmo tempo demonstra a desconfiança da população local por não participar como ator social incluído nas práticas de conhecimento do território, não apenas dos mapeamentos, mas também em outros modos de conhecimento e produção do espaço e da própria identidade mineira, como nos recolhimento dos dados sobre a população. Ainda que não seja possível a leitura completa do documento¹⁶¹, no trecho conhecido, a escola desponta como um valor em comum para pessoas de universos diferentes e tudo indica que ela possibilitou o estabelecimento de uma relação menos desigual nos idos dos anos de 1920.

¹⁶⁰RELATÓRIO do topógrafo Waldemar Alves Baeta. Relatório apresentado pelo engenheiro chefe da Comissão Geográfica e Geológica do estado de Minas Gerais ao senhor secretário da Agricultura, Indústria, Terra, Viação e obras Públicas. 1922. IGA. Setor de Limites. Documentação da Comissão Geográfica e Geológica de Minas Gerais, p.37-39.

¹⁶¹ Convém assinalar que tentamos localizar o documento completo, mas fomos informados de que a documentação do Instituto de Geociências Aplicadas de Minas Gerais não foi localizada depois da mudança do acervo para a nova Sede Administrativa do Governo Mineiro, localizada no bairro Serra Verde em Belo Horizonte (obra concluída em 2010).

Figura 7– *Carta Physica e Política do Estado de Minas Gerais*

Fonte: Biblioteca Pública Estadual Luis de Bessa, Belo Horizonte

Na Figura 7 acima destacamos a Carta de 1930 na forma original, tal como foi publicada. É dobrada em formato de livro, acondicionada em um suporte inflexível do tipo caixa box no tamanho 13,5cm x 23cm e revestida em tecido de seda marrom com letras ricamente pintadas em dourado, o que a distingue como uma publicação especial e única. Lidas em conjunto com o seu conteúdo, essas características que compõem a publicação indicam a relevância do projeto de circunscrever seu território em um mapa pelo qual o estado de Minas Gerais se dava a ler e a ver combinando as linguagens cartográfica, estatística e histórica em sua representação. O luxo verificado nas características da publicação pode indicar também o caráter único da obra datada, não sendo possível, por exemplo, sua reprodução com todos os detalhes mencionados. Ao mesmo tempo também, o mapa coroava, em grande estilo, os diversos trabalhos realizados pelo serviço de estatística mineiro na década de 1920, sob a direção de Teixeira de Freitas.

Ainda que não seja objetivo tratar da circulação da obra, gostaríamos de indicar que o formato dobrável da publicação facilitava o seu manuseio assim como a sua preservação e o seu arquivamento em uma estante, por exemplo. Sua materialidade sugere ainda maior possibilidade de circulação em função do tamanho similar a um livro. Quando aberta, a Carta de 1930 cumpre a função de produzir uma síntese da unidade e da identidade do território mineiro, assim como a de abrir a possibilidade de análise se aliada à discussão da cartografia como campo disciplinar importante na produção da nação. É representativa do *território de papel* que foi, aos poucos, sendo fixado nas mentes mineiras e brasileiras.

A produção da identidade mineira logrou êxito em outras publicações oficiais, como naquelas de natureza comemorativa, tal como veremos em seguida.

1.2.3 “Minas Geraes em 1925”

*Minas Geraes em 1925*¹⁶² foi uma obra 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 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.

Para este estudo 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.

¹⁶² 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.

A mensagem inicial do presidente é dirigida “para o povo e em nome dele” e por isso deveria ser “simples [e] e sincera” para atingir total “clareza”. A afirmativa de que “um povo vale o que vale sua mentalidade” dava a pista para a possibilidade de conhecer “em seus princípios e finalidades, a índole, a organização, a consciência e os impulsos do nosso povo”. Diante disso, dizia Mello Vianna, “nos convencemos de que a instrução é e por muito ha de ser a chave miraculosa com que se desvendará o thesoiro da nossa felicidade e da nossa força” (VIANNA apud SILVEIRA, 1926, p. 134).

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)¹⁶³ e, nestes 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, apparecem muitas vezes e encontram, na lettra e no espírito do regulamento, solução prompta e efficaz” (VIANNA apud SILVEIRA, 1926, p. 134).

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

¹⁶³ A 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.).

escolas particulares até agora registrados [...] teremos mais de 270.000 crianças 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 Fôra. 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 crianças 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 infantis¹⁶⁴, a abertura de escolas de tipos diferentes dos até então existentes, como é o caso das escolas ambulantes¹⁶⁵ e das complementares¹⁶⁶. 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”. 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).

¹⁶⁴ Referência à criação das escolas infantis Bueno Brandão e Delfim Moreira na capital e Mariano Procópio em Juiz de Fora (BICCAS, 2008).

¹⁶⁵ 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).

¹⁶⁶ 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).

Note que os vocábulos utilizados estabelecem uma relação direta entre a instrução e “as luzes do saber”, e 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 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 e 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, portanto, do tipo de instituição modelar pelo qual o governo desejava que a escolarização mineira fosse vista. Contabilizamos 25 fotografias de grupos escolares¹⁶⁷ (como na Figura 8 a seguir) e apenas uma fotografia de escola isolada (como na Figura 9 que se segue), quando o número destas era bem maior (5.000) que o de grupos escolares (210).

¹⁶⁷ 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.

Figura 8 – Grupo Escolar de Poços de Caldas

Fonte: SILVEIRA, 1926, p. 148.

Figura 9 – Escola Municipal de Guaxupé

Fonte: SILVEIRA, 1926, p. 145

Nas Figura 8 e Figura 9 acima podemos ver algumas semelhanças na forma como as fotografias escolares eram produzidas e que estas não fogem à regra: 1) alunos, corpo 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 9), 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, responsável por mais de 60% das matrículas das crianças em idade escolar.

Outras ações comprobatórias da expansão do ensino lembradas pelo diretor Lúcio dos Santos (apud SILVEIRA, 1926) são: criação de Escola Normal Modelo; reforma do Ginásio Mineiro, mudanças no ensino de educação física; aplicações de testes¹⁶⁸ nos grupos escolares da capital; excursões aos arredores das escolas, que possibilitaram aos professores darem explicações intuitivas e práticas aos alunos; organização de museus escolares; organização de coleções minerais e de madeiras para uso no ensino; publicação de programa de bibliotecas escolares; promoção de cursos, de semanas pedagógicas, e de conferências; e publicação da *Revista do Ensino* visando à formação dos professores. O diretor da Instrução Pública afirma que promoveu ainda a criação de filmes para o ensino, além de incentivar o desenho e o canto nas escolas pela publicação do *Hymnario escolar e cancionero infantil*, etc. Não deixou de evidenciar, entre as ações oficiais, a atenção à educação cívica dos alunos, pois “nos dias feriados, fazem as professoras uma prelecção aos alumnos, allusiva ao feito que se comemora, inculcando-lhes o amor à pátria e a confiança nos nossos destinos” (apud SILVEIRA, 1926, p. 137).

A publicação *Minas Gerais em 1925* (SILVEIRA, 1926) utiliza algumas sistematizações contendo textos, imagens e estatísticas do ensino que também compunham, guardadas certas especificidades, o perfil de outras publicações oficiais no mesmo período, tais como a *Revista do Ensino*¹⁶⁹, edição comemorativa de 1927 (que será analisada posteriormente), e a *Revista Vida Escolar*¹⁷⁰, coetânea da publicação celebrativa do governo,

¹⁶⁸ Os testes psicológicos fazem parte do movimento da escola nova que unia os campos da Educação e da Psicologia, que buscavam nos procedimentos de aptidão física e mental, dar estatuto de cientificidade ao ordenamento das classes, criando um discurso que hierarquizava as capacidades das crianças: “um dos ideários produtores das mentalidades segregacionistas ainda presentes em nossa sociedade atual” (VEIGA, 2004, p. 88).

¹⁶⁹ A obra celebrativa em análise não poderia deixar de fazer referência à *Revista do Ensino* por ter sido reeditada por Mello Vianna, em agosto de 1924 por meio do Decreto n.6.655, 33 anos após sua criação original (BICCAS, 2008). “Os professores devem estimar-a, como um inteligente compendio, que defende idéas modernas e propaga conhecimentos indispensáveis á formação de *élites* no magisterio publico estadual” (SILVEIRA, 1926, p. 215).

¹⁷⁰ A publicação editada por Emílio Mineiro é referida na publicação nos seguintes termos “A Secretaria do Interior fez editar este anno mais um numero da “Vida Escolar” [...]. A publicação deste anno, porem, apparece sensivelmente melhorada. É um exemplar que muito recommenda a competência e zelo do seu oranzizador. Entraram neste numero os novos municípios creados pela reforma administrativa, com suas escolas e photographias de prédios escolares; todos os collegios, escolas ruraes gymnasios, institutos de ensino profissional do estado, etc. Este trabalho constitue novo indice em que se poem em evidencia as energias todas que accionam o desenvolvimento escolar do Estado; ministra informações sobre a educação popular; lembra novas medidas necessárias ao ensino; patenteia aos olhos do publico o emprego dos recursos pecuniários que se lhe exigem; contém finalmente, dados estatísticos, indeclinaveis para quem quer se dirigir com segurança. Esse

que teve seu último número publicado em 1926. O mesmo modo de apresentação das instituições por municípios da Revista *Vida Escolar* de 1926 é utilizado no item denominado “Estatística da matrícula em todos os grupos escolares e escolas existentes no estado, em 1925” assinado por Emílio Mineiro, chefe de seção da secretaria do interior e organizador do volume *Vida Escolar* ocupando treze páginas da publicação¹⁷¹. Na Figura ¹⁷², a seguir, podemos visualizar na parte superior a apresentação do ensino nos municípios¹⁷³ com as informações das escolas existentes e do número de matrícula geral. Logo abaixo, na mesma figura, notamos o mesmo *Diagramma da matrícula* do ensino primário no período de 1822-1925 publicada na Revista *Vida Escolar* de 1926. É nítido o uso do recurso comparativo e visual entre o Império e a República para demonstrar o desempenho da escola na composição do diagrama. O tamanho da figura que representa o aluno vai aumentando à medida que se avança no tempo, especialmente na República. Chama a atenção ainda o fato de não haver dados sobre aulas públicas existentes antes de 1842, sendo que na mesma publicação de 1926 aparece o registro de 33 cadeiras de instrução pública¹⁷⁴ em 1827. As crianças que aparecem no *Diagramma* são representações de alunos e alunas, apresentando elementos do universo escolar que encontram ressonância no imaginário existente sobre a escola, como crianças brancas uniformizadas com pastas nas mãos – ainda que esse não seja o perfil predominante da maioria das crianças pobres que adentravam a escola mineira¹⁷⁵. Desse modo, opera-se uma contradição entre o que é digno de ser representado nas publicações oficiais e a formação da população escolar mineira cuja maioria é negra, tal como nos mostra as pesquisas desenvolvidas por Marcos Vinicius Fonseca (2007). Esse autor chama a atenção para o fato de que essa representação hegemônica foi perpetuada na historiografia da educação brasileira mantendo a invisibilidade da população negra nas investigações do campo.

A última informação da Figura é sobre a existência, em dezembro de 1925, de 3.146 “casas de ensino” classificadas em grupos escolares, escolas estaduais, escolas municipais, particulares, infantis e federais. A nomenclatura “casas de ensino” chama a atenção por não ter aparecido outras vezes na documentação, nem na legislação, sendo provavelmente um

esforço deve continuar” (SILVEIRA, 1926, p. 213). Não foi o que ocorreu, sendo esse o último volume da publicação.

¹⁷¹Entre as páginas 149 e 162.

¹⁷²Na Revista a figura ocupa a página inteira e não contém as informações com os dados estatísticos abaixo do *Diagramma* tal como aparece aqui. De todo modo, o tamanho da publicação comemorativa é de 28cm x 38cm enquanto a Revista é de 26cm x 18cm. Para uma análise desse diagrama e outras informações da Revista conferir Caldeira-Machado (2008), especialmente o Capítulo 4.

¹⁷³Segundo a lei n. 8.437, de 7 de setembro de 1923 (MINAS GERAIS, 1923), Minas Gerais contava nessa época, com 214 municípios.

¹⁷⁴SILVEIRA, 1926, p. 209.

¹⁷⁵Cf. CALDEIRA-MACHADO, 2008, p. 197, 198 e 204.

vocabulário do editor que remete ao tempo em que a escola não contava ainda com prédios próprios como os grupos escolares.

Figura 10 – Diagramma da matricula (1822-1925)

Fonte: SILVEIRA, 1926, p. 162

O discurso de expansão do ensino atinge seu ápice (Figura 11) quando, a partir dos dados constantes na mensagem do presidente Mello Vianna, em 14 de junho de 1926, afirma-se que o número de escolas no estado é de 3.900 e que juntas abrigam o número de 314.584 alunos matriculados “o *record* entre todos os Estados na Federação Brasileira” (SILVEIRA, 1926, p. 163, grifos do autor).

TOTAL DE ESCOLAS NO ESTADO, EM 30 DE JUNHO DE 1926			
Pelos dados publicados na Mensagem do Presidente Mello Vianna, de 14 de Junho de 1926, verifica-se no Estado a existência de 3.900 escolas, como abaixo se classificam, com a matrícula total de 314.584 alumnos, o <i>record</i> entre todos os Estados na Federação Brasileira.			
	MATRÍCULA		
	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
178 grupos urbanos (1 552 classes).....	46.989	43.314	90.303
23 " districtaes (133 classes).....	3.696	3.679	7.275
221 escolas urbanas.....	9.828	7.777	17.606
960 escolas districtaes.....	38.426	30.987	69.413
658 escolas ruraes.....	25.615	20.017	45.632
3 escolas infantis (26 classes).....	627	614	1.241
38 escolas nocturaas.....	3.079	—	3.079
26 escolas ambulantes.....	1.094	438	1.532
744 escolas municipaes.....	25.086	11.766	36.852
1042 escolas particulares.....	23.882	16.770	40.652
7 escolas federaes (26 classes).....	999	—	999
TOTAL.....	179.622	134.962	314.584
3900			

Figura 11 – Total de escolas no estado em 30 de dezembro de 1926

Fonte: SILVEIRA, 1926, p. 163

O aumento de mais de 750 escolas entre o período de 31 de dezembro de 1925, conforme o diagrama anterior e a mensagem do presidente de 30 de junho de 1926, não é comentado. Menos ainda o fato de que a categoria de *escola noturna* possa funcionar no mesmo espaço de uma escola distrital, por exemplo, havendo contagem dupla no número de escolas em funcionamento. O número 3.900 escolas pode se referir ao número de aulas em funcionamento e não a escolas físicas, tal como possamos compreender numa leitura desavisada. Ainda sobre as escolas noturnas, chamam a atenção as 38 escolas que sustentam a matrícula – somente masculina, é preciso enfatizar - de 3.079 alunos. Em sua tese de doutorado, Vera Lúcia Nogueira (2009) aponta a existência de uma preocupação de diversas instâncias¹⁷⁶, inclusive do ponto de vista normativo, com os sujeitos adultos trabalhadores analfabetos, que viam na escola noturna a possibilidade de se inserirem no universo escolar. Ao focalizar a política educacional mineira para as escolas noturnas, no período de 1891 a

¹⁷⁶Estado, município, iniciativa particular e associações operárias.

1924, a autora demonstra que a escolarização dos adultos trabalhadores ocorreu, por meio destas instituições, atrelada à política de escolarização para as crianças. Tal política construiu com o universo infantil uma relação de diferenciação crescente, a partir de proposições e prescrições que se efetivaram “de forma ambígua, paradoxal e intermitente” (NOGUEIRA, 2009, p. 28). Um dado curioso diz respeito à análise das idades dos alunos que frequentavam as aulas noturnas que variava de 7 até meados de 30 anos¹⁷⁷, o que permitiu a Nogueira (2009) afirmar que a escola noturna mineira era frequentada por crianças, jovens e adultos trabalhadores de ambos os sexos das camadas populares.

As escolas ambulantes aparecem contabilizadas em número de 26, em menos de um ano após sua criação, que foi em agosto de 1924.

Importa evidenciar que a publicação busca reafirmar um lugar para Minas Gerais, especialmente da administração do presidente Melo Vianna, enfatizando a expansão – entendida como modernização do ensino – e, somado a isso, destacando o estado na dianteira dos outros entes federativos brasileiros no que diz respeito à instrução. Isso é feito por meio de diversas maneiras, sendo o foco nas reformas que resultaram nos adiantamentos advindos das realizações do governo no que diz respeito à instrução. Isso se dá discursivamente, por meio de dados estatísticos e fotografias das mais diversas faces da escolarização: construção de grupos escolares, escolas normais, imagens de atividades com os alunos e de produção de seus trabalhos manuais, eventos pedagógicos¹⁷⁸ das mais diversas naturezas, dentre eles, festas de formaturas em todos os graus de ensino. A menção a esses recursos retóricos não pode perder de vista o fato de que a utilização de uma publicação comemorativa como fonte de pesquisa implica em estarmos atentos, o tempo todo, para o caráter marcadamente ufanista próprio desse tipo de publicação.

É dada proeminente ênfase ao ensino agrícola, destacando-se a inclinação de Minas para o ramo da agricultura¹⁷⁹ como atividade econômica, nos seguintes termos:

¹⁷⁷ A autora conseguiu sistematizar tabelas com as idades dos alunos das escolas noturnas dos anos de 1912, 1913, 1917 e 1938.

¹⁷⁸ Chama a atenção a presença de uma fotografia da “Mesa organizadora do Congresso de Instrução, em Bello Horizonte, em 28 de setembro de 1912” (verificar SILVEIRA, 1926, p 164). Apesar de o evento ter sido há mais de dez anos, sua presença naquela publicação, pode indicar a necessidade do governo de inscrever o investimento em instrução como parte de um contínuo histórico, pois nenhuma informação foi encontrada na publicação que fizesse referência à referida fotografia.

¹⁷⁹ No alvorecer do século XX o próprio Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903, ocorrido em Belo Horizonte, liderado por João Pinheiro traz um acento na agricultura enfatizando a policultura e outros ramos diversificados de produção industrial. O eixo do programa era a modernização da agricultura, mas isso não pode ser confundido com um programa agrarista presente no conceito “vocaço essencialmente agrícola” do pas, tal como propem Otvio Dulci (2005) e Bomeny (2005). Para Dulci (2005) o evento funcionou como expediente importante da elite poltica mineira para ganhar visibilidade no cenrio nacional, o que deu certo, pois o mineiro Afonso Pena recolocou Minas Gerais na presidncia do pas, aps um perodo de 12 anos de hegmonia paulista.

O Brasil é uma terra que só aguarda o trabalho e o esforço do homem, para se transformar e produzir riqueza. Minas Geraes, especialmente, pela sua situação geographica, pela variedade do clima e do solo, pela índole pacifica e ordeira do povo, está destinada a ser empório agrícola do paiz. É, pois, necessário encaminhar para a vida agrária a infância, orientando-a convenientemente (SILVEIRA, 1926, p.173).

Seguindo a mesma perspectiva, observamos muitas fotografias relativas ao trabalho de campo desenvolvido no Instituto João Pinheiro¹⁸⁰ fundado em 1909 na capital, sendo reconhecido na aludida publicação, como a mais antiga instituição de ensino agrícola “que honra o Estado de Minas”. O Instituto inscreve-se no anseio que vigorou entre a elite mineira deste o início do século XX de aliar o ensino agrícola à assistência à criança abandonada, tendo como principal objetivo a formação de futuros trabalhadores, acreditando evitar, dessa maneira, a marginalidade e, ao mesmo tempo, formando mão de obra para os trabalhos da lavoura (FARIA FILHO, 2001). A criação do Instituto esteve na esteira de mudanças propostas pela Reforma João Pinheiro, de 1906, que teve como um de seus eixos a reestruturação do ensino com o fito de readequá-lo “aos objetivos da educação do trabalhador” (FARIA FILHO, 2001, p. 36). Assim, o ensino agrícola como um dos ramos da aprendizagem de ofícios foi um dos instrumentos utilizados para a integração do trabalhador ao processo de nacionalização brasileiro nas primeiras décadas do século XX.

A expansão do ensino que se quer demonstrar não se refere unicamente ao ensino primário, mas também aos outros ramos do ensino, como o secundário, o normal e o superior. Especialmente sobre esse último, Belo Horizonte é destacada como uma cidade que vem sendo polo importante de irradiação do saber, um “verdadeiro centro de estudos, que acolhe em seu seio, não sómente moços de todos os recantos de Minas Geraes, mas também de outras e longínquas regiões do Brasil” (SILVEIRA, 1926, p. 210). E ainda completa: “É que a todos os pontos do paiz, chegou naturalmente a repercussão desse triumpho, assignalado no caminho ascencional da nossa opulenta e culta cidade, cujos anseios de evolução cada dia se accentuam em obras e iniciativas de alto alcance e de luminosa projecção na vida do Estado” (SILVEIRA, 1926, p.210).

Uma crítica do *Jornal do Commercio* publicada em 23 de julho de 1926 comentando a Mensagem do presidente Mello Vianna é escolhida para fechar a parte sobre instrução da publicação comemorativa e, assim, legitimar o argumento de que “Minas tem feito, em alguns decennios, maravilhas” (apud SILVEIRA, 1926, p. 217). O estado é reconhecido pelo jornal

¹⁸⁰ Para mais informações verificar o estudo de Faria Filho (2001).

referido como parte integrante da modernização no ensino do país, sendo colocado ao lado de São Paulo e Rio de Janeiro (Distrito Federal), estados considerados referências no movimento de escolarização. O *Jornal do Commercio* enfatiza: “os estadistas mineiros tem sido, ultimamente, ao lado dos paulistas e dos dirigentes do ensino do Districto federal, os *leaders* desse movimento renovador” (apud SILVEIRA, 1926, 217, grifos do autor). Na mesma notícia reproduzida, João Pinheiro é citado como presidente que deu início às mudanças que agora logravam êxito “De João Pinheiro para cá, administradores provecetos, sob esse impulso inicial, realizaram grandes cousas” (apud SILVEIRA, 1926, 217).

No livro *Minas e os fundamentos do Brasil moderno* (GOMES, A., 2005c) o argumento de fundo sustenta-se exatamente na ideia de que João Pinheiro pode ter sido o precursor de um projeto de nação moderna que se desenvolveu nas administrações que se seguiram, em Minas Gerais e, posteriormente, no Brasil. Essa afirmação é feita com bastante perspicácia levando em conta todo um esforço de permanência dos Pinheiros na política mineira por meio de “práticas culturais eficientes” que não contavam com a presença física de João pinheiro, como era o caso de muitas famílias políticas no poder, pois ele morreu em 1908 quando ainda exercia a presidência do estado. Ângela de Castro Gomes (2005a) faz questão de marcar em seu texto que “a continuidade de uma tradição política” (GOMES, A., 2005a, p. 36) de João Pinheiro resulta de um labor sistemático e articulado em torno de sua memória¹⁸¹ realizado por “personagens e meios que atuaram para perpetuar a memória desse político mineiro” (GOMES, A., 2005a, p. 81).

Nomes como João Pinheiro, Israel Pinheiro, Benedito Valadares e Juscelino Kubitschek de Oliveira são algumas lideranças políticas analisadas na publicação aludida, que busca contribuir com a discussão sobre a memória do desenvolvimentismo no Brasil. Uma das chaves de leitura do livro *Minas e os fundamentos do Brasil moderno* (GOMES, A., 2005c) é a “ideologia desenvolvimentista”, cuja matriz teria nascido em Minas Gerais e se desdobrado na política econômica nacional. Segundo a própria organizadora, essa matriz veio se firmando nos meios políticos, nos meios acadêmicos e mesmo em um “imaginário político

¹⁸¹ O próprio livro foi um dos primeiros resultados do projeto “Os caminhos do Brasil moderno” promovido pela Fundação Israel Pinheiro. Numa perspectiva memorialística a publicação é vista como “um demarcador simbólico fundamental” (GOMES, A., 2005, p.81). Segundo Pinheiro Filho (2005) Israel Pinheiro era um dos 12 filhos de João Pinheiro com a sua mulher paulista Helena Pinheiro. Estudou na Escola de Minas de Ouro Preto formando-se em 1917. Eleito vereador de Caeté nos anos de 1920 foi escolhido como presidente da Câmara Municipal (PINHEIRO FILHO, 2005). Atuou como membro do conselho consultivo do Estado de Minas no governo Olegário Maciel até 1933. Foi secretário de Viação, obras públicas, agricultura, indústria e comércio sugerindo o desmembramento desta pasta em duas. Ficou com a pasta de agricultura indústria e comércio levando adiante o projeto agrícola de seu pai. Segundo Gomes foi “um dos principais assessores de JK na prefeitura de Belo Horizonte, no governo de Minas Gerais [1940-1945] e no governo do país” (GOMES, A., 2005, p. 40) com a construção de Brasília, sendo eleito seu primeiro prefeito.

nacional difuso, mas não menos importante” (GOMES, A. 2005a, p. 36). A imagem de João Pinheiro tornou-se um “ícone da política mineira e um mito da República recém-inaugurada, tornando-se, no início do século XX, uma encarnação da idéia de progresso e, em seguida, da idéia de desenvolvimento” (GOMES, A., 2005a, p. 38).

A menção a João Pinheiro nos documentos de Mello Vianna, tal como vimos na publicação *Minas Geraes em 1925* (SILVEIRA, 1926), atualiza o compromisso dos políticos que o sucederam identificando suas ideias com a matriz de um plano político dianteiro e inovador para o país. Essa matriz se consubstanciava genericamente na palavra “progresso”, um dos pilares do ideal positiva que se ligava à questão da produção, do trabalho e da tecnologia (DULCI, 2005). Tais ideias inovadoras¹⁸² dizem respeito à política de incentivo à produção nacional com o protecionismo, à industrialização diversificada que promovesse “crescimento para dentro”, à qualificação profissional, ao investimento e à fiscalização do ensino público e à tecnologia como potencializadora do desenvolvimento econômico e social¹⁸³.

1.2.4 Minas Gerais na *Revista do Ensino* de 1927

Outra publicação que deu visibilidade e, ao mesmo tempo, produziu e projetou o estado de Minas Gerais como símbolo de crescimento e renovação foi a *Revista do Ensino*¹⁸⁴ em sua edição n. 23 de outubro de 1927. Publicada como edição comemorativa do primeiro centenário do ensino primário no Brasil, desde a capa (Figura 12 seguinte) já podemos antever os objetivos que os editores pretendiam divulgar pelos diversos elementos simbólicos que contém. Em seu centro observamos o retrato de Dom Pedro I ostentando, acima de sua cabeça, uma estrela reluzente com intenso brilho. A fotografia é envolvida por uma moldura redonda enfeitada ao seu redor com ramos de café que sustentam ao seu lado esquerdo, do lado de cima, os símbolos do Império e, do lado de baixo, a inscrição *1º Centenário do ensino primário no Brasil*; do lado direito acima está o símbolo da República e, logo abaixo, está

¹⁸² Otávio Dulci (2005) afirma que a atenção à superação do atraso regional foi um impulso para o desenvolvimento mineiro. Os diagnósticos pessimistas se faziam por contraposição à imagem do desenvolvimento econômico de outros estados, como São Paulo, e por contraste a um passado colonial rico e de prestígio ligado ao ciclo da mineração (DULCI, 2005).

¹⁸³ Aqui notamos um pressuposto iluminista que presume a superação do atraso pela detenção do saber.

¹⁸⁴ Para uma análise aprofundada e específica sobre o ciclo de circulação deste periódico educacional em Minas Gerais entre 1925 até 1940, conferir Biccás (2008).

escrito *Numero especial commemorativo*. Na base da moldura encontram-se os ramos de café que são amarrados com um laço em sua base. Todos esses elementos simbólicos remetem a uma interpretação da instrução pública como uma preocupação oficial em regimes políticos distintos, mas não parecem sugerir uma ruptura com o passado.

Ao analisar a capa dessa revista comemorativa, Biccas (2008) interroga sobre as questões que suscitarium a disposição dos símbolos em torno de Dom Pedro I com as seguintes indagações: “existiria um equilíbrio entre as realizações educacionais promovidas pelo império e pela república?” (BICCAS, 2008, p. 105) ou, alternativamente, ela se pergunta se os símbolos do império e da república representariam uma oposição entre a escola antiga e a moderna. E finaliza questionando se a junção dos dois símbolos pelo laço e a amarração explicitariam um tensionamento ou uma aproximação entre o velho e o novo? Para a pesquisadora todas estas questões aparecem na composição do conteúdo que compõe aquela edição da *Revista*. Diante dessas reflexões, perguntamos qual seria o lugar de Minas na educação brasileira conforme a *Revista* comemorativa?

Figura 12 – Revista do Ensino, Anno III – n. 23, outubro de 1927.

Fonte: Revista do Ensino, 1927.

Esse número da *Revista* insere-se no contexto dos festejos que ocorreram em Belo Horizonte, mais especificamente no estádio do América Futebol Clube e contaram com um público de mais de 6 mil pessoas, conforme afirmam Vidal e Faria Filho (2002). O público assistiu a uma intensa programação¹⁸⁵ preparada especialmente para aquela ocasião com mais de 2.000 alunos e escoteiros da capital que, em suas performances, realizaram desfiles, jogos, exercícios físicos e, ainda, coroaram o evento com sua formatura solene.

O governo aproveitou o momento oportuno para levar adiante a reforma¹⁸⁶ Francisco Campos com o Decreto 7.970, exatamente no dia 15 de outubro de 1927 pelo presidente Antônio Carlos de Andrade, o secretário do interior Francisco Campos e o inspetor da instrução pública, Mário Casasanta.

O texto de Emílio Mineiro, responsável pelas estatísticas educacionais do estado, é estampado na terceira página com o seguinte título: “328.659 alumnos freqüentam as nossas escolas primárias” e, no subtítulo, vemos o enunciado: “Ligeiro esforço estatístico sobre o ensino primário em Minas”. Nele o autor elabora sua argumentação a partir da instalação da República trazendo os dados estatísticos para demonstrar e comemorar o crescimento do ensino primário em Minas, pois, segundo ele, a matrícula passou de pouco mais de 43 mil para mais de 230 mil alunos em três décadas. Ele constata que “No primeiro decennio de vida republicana (1890-1900) pequeno foi o numero de escolas creadas em Minas” (MINEIRO, 1927, p. 512), entretanto, seu julgamento é benevolente com o passado, pois reconhece que “por esse facto não merecem censuras os governantes de então, Cesario Alvim, Affonso Penna, Bias Fortes e Silviano Brandão, estadistas eminentes que, ao depois, nos mais altos postos da administração do paiz, ergueram o nome de Minas Geraes às maiores culminâncias!...”. E continua sua defesa do passado: “É o periodo da organização política do Estado, da mudança da Capital de Ouro Preto para Bello Horizonte. A província desvencilha-se das malhas estreitas da centralização para a vida viril de Estado autônomo, quase soberano!” (MINEIRO, 1927, p. 512).

Tendo feito as devidas pazes com o passado, o autor conclui seu texto:

Hoje, ainda a meio caminho do 4º decennio, quando no Brasil inteiro é commemorado o centenário da lei de 15 de outubro de 1827, que mandou crear nas

¹⁸⁵ Vidal e Faria Filho (2002, p.34) afirmam que ocorreram “pequenos, mas intensos festejos” em outros locais da capital, como na Escola Normal, nas escolas infantis, na escola da Força Pública, etc.

¹⁸⁶ Para uma compreensão das articulações das Reformas Francisco Campos em Minas e Fernando de Azevedo, no Distrito federal, com as comemorações do I Centenário da lei de 1827 e as reverberações deste processo na constituição do passado e do futuro da história da educação brasileira veja o instigante texto de Vidal e Faria Filho (2002).

idades, villas e logares populosos das Provincias escolas de *primeiras letras*, Minas, galhardamente, comparece entre co-irmãos e no quadro abaixo prova, com a evidencia convincente dos algarismos, que toda a extensão dos seus 575 mil kms. quadrados estão instaladas milhares de escolas, entoam hymnos festivos à lei memorável que mandou crear em seu immenso território escolas de *primeiras letras*, 328.659 alumnos! (MINEIRO, 1927, p. 512, grifos originais).

Além de se remeter ao centenário da criação da primeira lei da instrução pública no país, Emílio Mineiro enfatiza uma visão bastante positiva, a partir da suposta autoridade numérica, que em todo o imenso território encontram-se escolas instaladas. Essa última afirmação pode ser relativizada considerando as diferenças regionais na expansão das escolas que normalmente concentram-se nos locais de maior população.

Bento Ernesto Junior (1927) ao dissertar sobre “A escola primaria” refere-se também à participação de Minas no centenário da escola primária, para ele:

Minas participa de coração desse contentamento, de vez que já póde, presa do mais santo dos orgulhos, apresentar resultados bem positivos da dedicação do seu esforço em prol da dignificação da escola primaria na terra das montanhas, nesse particular podendo desassombradamente sujeitar-se ao confronto com suas irmãs da federação” (ERNESTO JUNIOR, 1927, p. 532).

Observe que é repetida no discurso da *Revista* a ideia de comparação entre os estados situando Minas entre aqueles que mais se destacam no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino. E reiterando o discurso progressista do ensino pela evidência dos dados, assegura:

Os números estatísticos, registrando o grau de expansibilidade que, entre nós, ha adquirido o ensino primário, são extremamente consoladores, como são as notas officiaes dando conta da feição progressista assumida pelas nossas escolas para a primeira instrucção, mau grado, - mostrando uns e outras o muito que já fizemos, - desvendarem o muito que precisamos fazer (ERNESTO JUNIOR, 1927, p. 532).

Sandoval Soares de Azevedo (1927), secretário do interior do governo Mello Vianna escreve “Aos educadores” conclamando-os para a construção da grandeza do Brasil a partir de uma prática abnegada, missionária e apostólica. O trecho a seguir é evidência desse tipo de discurso religioso:

Semeadores do Ideal, batalhaes, ha cem annos, sem descanso, nem fraqueza, apezar das rudezas do meio, das incertezas materiaes da vida, pela terra que se modela á imagem de vossa bravura moral, rica de idealismo sagrados. Daes, sem receber, ha um seculo, no amor de vosso coração, na generosidade de vossa alma, o heroismo de vossa dedicação, - com a exaltação de nosso passado – a confiança nesse futuro – que creastes – e já amanhece no esplendor triumphal do presente brasileiro. Como ha

vinte seculos, na Judéa, renovais o milagre da humildade: tocae de luz e religiosidade o apostolado anonymo de vosso sacerdocio que fundae a própria nacionalidade. (AZEVEDO, 1927, p. 510).

A dimensão heroica do educador, bem como a sua santificação, dá ao professor uma missão quase espiritual a ser desempenhada, o que acaba por negar o saber às camadas populares e, ao mesmo tempo, retira o caráter profissional do trabalho docente e o (re)conhecimento de que o professor tem direitos de exercer sua prática em condições dignas de trabalho (VEIGA, 1992)¹⁸⁷.

Vale ressaltar que em Minas Gerais as questões religiosas e políticas constituem-se em “um caso à parte”, como constata Biccás (2008). Ela exemplifica essa constatação com o fato de que, após a implantação do governo provisório no país, houve o retorno do ensino religioso nas escolas públicas devido às pressões católicas. O apoio da Igreja Católica dava sustentabilidade ao governo no período pós-revolução. No caso de Minas Gerais as tensões entre o Estado e a Igreja Católica eram amenizadas, pois os liberais que ocupavam cargos estratégicos na administração oficial eram “quase todos católicos” (BICCAS, 2008, p. 61)¹⁸⁸. Acompanhando a tendência excessivamente católica da gestão do Estado, a *Revista do Ensino*, em seus números 74, 75, 76 e 77 nos anos de 1931 e 1932, elegeu o ensino do catecismo como eixo central de sustentação da publicação. Biccás (2008) destaca que, nos números citados, a *Revista do Ensino* adotou “feições de um *catecismo*” com lições e ilustrações de passagens bíblicas em seu interior (BICCAS, 2008, p. 112).

Apesar de a publicação da Revista de 1927 anteceder os números citados por Biccás (2008), há uma linha de continuidade nos números 23 (1927) e nos números 74 a 77 (1931 e 1932) do periódico inscrita sob a égide do catolicismo. Assim é que podemos nos referir à vinculação ao trabalho do professor como missão, tal como a de Jesus Cristo, que perpassa outros escritos da publicação, como, por exemplo, no poema “Lição da Pátria” de Alberto de Oliveira (1927):

¹⁸⁷ Catani (2000), ao apresentar os estudos sobre profissão docente no Brasil, aponta a tese datada de 1991 da professora Elza Nadei que analisa a ideia de “educação como apostolado” presente entre os professores nos de 1930 a 1970 (NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscências (1930-1970)*. São Paulo: 1991. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, 1991). No referido estudo são analisadas representações, imagens e símbolos elaborados por um grupo de educadores que estudou ou trabalhou nas escolas secundárias, normais e superiores. Constata-se que ligados à imagem do trabalho docente indicado como missão e apostolado encontram-se educadores que tiveram sua trajetória marcada “por lutas, desilusões, resistências, sofrimentos, mas que ainda assim [viam-se como privilegiados] pela alta missão que [desempenhavam]” (CATANI, 2000, p. 590). Desse modo, podemos ver como o discurso missionário associado ao professor ainda está arraigado no imaginário dos docentes pesquisados.

¹⁸⁸ Biccás (2008) refere-se à dois católicos fervorosos que sucederam na administração da Instrução Pública em Minas Gerais nesse período, como Guerino Casasanta e seu sucessor Noraldino de Lima.

CHAMAI,
 como Jesus outr'ora, os pequeninos,
 Falai-lhes do Brasil, entre louvores e hymnos,
 Dai grande lição! (OLIVEIRA, 1927, p. 515).

A alusão aos aspectos religiosos da publicação é aqui reforçada por ser a explicação para o tipo de discurso que a *Revista do Ensino* vai produzir em relação ao passado na realização da reforma de 1927. “A escola antiga”, texto de Leopoldo Pereira (1927), trata das mudanças da escola e do prestígio do professor ao longo do tempo e conclui que as transformações foram positivas. Ao tratar da memória e da forma como ela reelabora o passado, reforça o caráter indulgente dos mineiros com as realizações passadas:

Cada idade, cada geração tem sua concepção peculiar da vida e com ella seus costumes; nós condemnamos o que vamos reformando, mas se as ultimas aquisições nos parecem sempre melhores, a imaginação, revoando pelo passado, se apraz em reconstrui-lo com o pitoresco que inevitavelmente lhe achamos, e não raro sentimos saudades (PEREIRA, 1927, p. 524).

O discurso do professor Leopoldo Pereira, ao refletir sobre a memória, avalia o passado e com ele *se apraz*, nesse sentido, utiliza-se do mesmo recurso avaliativo presente no número comemorativo da *Revista do Ensino*: a indulgência. É nesse sentido que concordamos com Vidal e Faria Filho (2002) quando eles constatarem que a reforma mineira foi tolerante com a escola antiga ao inscrevê-la em uma perspectiva renovada, porém dentro da tradição cristã e católica.

Não por acaso, em Minas, o 15 de outubro é ocasião de júbilo e celebração; a festa dá lugar ao novo e à tradição. Atualizando um passado que não lhes parece hostil, os reformadores mineiros afirmam a continuidade, o passado e o presente a partir de uma visão cristã e católica da realidade social (VIDAL E FARIA FILHO, 2002, p. 48).

O catolicismo não está presente somente nas práticas religiosas e privadas. Ele impregna as falas oficiais e perpassa as práticas das instituições estatais, como a escola por exemplo. A palavra *pregnância*, utilizada pela autora Eliane Marta Teixeira Lopes (2012), ao sintetizar sua análise sobre a pertinência de se considerarem as mentalidades (VOVELLE, 2004) como uma possibilidade de diálogo para tratar das permanências na educação mineira, parece ser um termo muito adequado quando analisamos a identidade mineira formulada dentro de uma tradição religiosa, especialmente católica.

Considerando as críticas¹⁸⁹ feitas às mentalidades, Lopes (2012) avalia que tal abordagem permite ver de perto as memórias, as heranças, as perdas, as rupturas, a tradição nas crenças, nos valores e nas representações, pois é “nas mentalidades que está a educação” (LOPES, 2012, p. 166). Para a autora a história da educação, “ainda que venha em escalas, está inscrita na longa duração, pois lida mais com as permanências do que com as mudanças” (LOPES, 2009, p. 417).

Esforço de síntese: as Minas e as Gerais como síntese do progresso

A identidade mineira, que buscamos perscrutar nesse capítulo em um conjunto definido de publicações, revela por sua vez, não por acaso, arrazoados discursos articulados que se reforçam mutuamente produzindo uma determinada maneira de ver o estado de Minas Gerais, seu espaço físico, sua definição de limites geográficos, sua ordem social, a permanência ou *pregnância* da religiosidade, suas potencialidades, enfim, seu passado, seu presente e seu futuro. Na análise vimos despontar um conjunto de informações que se fizeram presentes a partir de diversos documentos: estatísticas de recenseamentos, informações dos municípios, fotografias, publicações oficiais de revistas, mapas cartográficos e, especialmente por meio das estatísticas de ensino.

Em sua totalidade, as publicações fizeram parte de um duplo movimento: o empenho em esquadrihar e fabricar um conjunto de conhecimentos sobre as diversas áreas de Minas e, ao mesmo tempo, em elaborar uma identidade para o estado unindo as Minas e as Gerais numa única e harmônica representação, a despeito das muitas fraturas e diferenças regionais (BOMENY, 1994; WIRTH, 1982). Ainda que as publicações analisadas insistam na produção de um movimento ascendente e inesgotável rumo ao progresso, é preciso perceber as assimetrias, os avanços e os retrocessos desse processo que fez consolidar no imaginário nacional conceitos a princípio bem contraditórios como, por exemplo, habilidade política,

¹⁸⁹ A autora declara que “a afirmação da vocação hegemônica da história, a dimensão metodológica, a labilidade da noção de mentalidades” é que sustentam as críticas sobre as mentalidades (LOPES, 2012, p. 159). Não cabe aqui uma regressão a essa questão, apenas gostaria de trazer um exemplo dessa crítica. Robert Darnton (1986) elabora crítica à mentalidade e menciona especialmente a questão do terceiro nível cujo objetivo é “medir comportamentos através de contagens” (DARNTON, 1986, p. 330). Os historiadores das mentalidades esbarram na forma de interpretar a cultura e, para isso, Darnton sugere um diálogo maior com a antropologia que “[trabalha] a partir da crença de que os símbolos são partilhados” (DARNTON, 1986, p. 333). Para ele o universo simbólico é ao mesmo tempo social e cultural. O autor retoma e aprofunda essa crítica no livro *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução* (DARNTON, 2010) destacando a excessiva confiança na intuição no manejo de fontes esparsas; além de sugerir que as atitudes não seguem variáveis sociais e econômicas, havendo grau de autonomia nas forças culturais, tal como sugeriam os mestres da História Cultural: Huizinga, Burckhart e Lucien Febvre (DARNTON, 2010, p. 302-303).

equilíbrio, prudência, burocratização de procedimentos, institucionalização do ensino e racionalização nos modos de ordenamento das informações sobre a vida mineira. Assim, Minas Gerais busca integrar os dilemas da modernidade dialogando com valores opostos, como a tradição, o analfabetismo, a população rústica sertaneja.

As publicações organizadas por Teixeira de Freitas atuando no Serviço de Estatística Geral, na década de 1920, podem ser destacadas como forma privilegiada de diagnóstico e, portanto, de representação da vida mineira. A operação censitária e a ocupação do posto de direção do serviço de estatística possibilitaram-lhe um afinamento nas percepções sobre o estado devido ao contato com as informações individuais que foram sendo sistematizadas em conjunto nas publicações oficiais, lançando-o em lugar de destaque na produção dessa identidade mineira. Muitas de suas análises sobre Minas Gerais foram tomadas como propostas de soluções futuras para o país. O tom das publicações não deixou de dar ênfase ao que Chauí (2006) chama de *mito fundador*: a percepção dos mineiros como religiosos, acolhedores, pouco afeitos ao regionalismo fragmentário e prontos para o moderno assentado sobre a tradição que marcam, por exemplo, as relações de compadrio na montagem da estrutura burocrática da capital. Estes valores parecem atravessar os tempos na constituição da identidade de Minas Gerais.

No âmago da discussão é possível localizar um debate bastante vivo na década de 1920 sobre a questão da modernidade como promotora do progresso do país. Nesse sentido é possível localizar sujeitos como Arthur Bernardes, por exemplo, que, naquele momento, entendia a importância do conhecimento estatístico no ordenamento da nação. Essa sensibilidade alinhava-se ao discurso e conhecimento técnico de Teixeira de Freitas, que realizou análises afinadas sobre a imagem de Minas como síntese do progresso e das potencialidades, e, assim, propôs mudanças para colocar o país nos trilhos da modernidade reelaborando a sua imagem. Tais análises foram levadas ao âmbito nacional na diáspora de mineiros para a capital federal em 1930 (da qual Freitas participa), quando houve mudança da primeira geração dos modernistas mineiros para a capital federal, onde atuaram na elaboração e na implementação do sistema educacional de educação de “cuja herança ainda somos tributários” (BOMENY, 2005, p. 141). É dessa forma que não seria exagero afirmar que o projeto de nação implementado na década de 1930, especialmente nos âmbitos da educação e da cultura (particularmente no campo da memória), é um projeto de matriz eminentemente mineiro. A representação do que se fez em Minas Gerais será a ponte para a constituição da nação, com destaque para as estatísticas de educação. No próximo capítulo trataremos sobre o

ordenamento do nacional a partir dos aportes de uma estrutura burocrática que produziria os dados da educação.

E finalizamos com uma lúcida citação do discurso de Teixeira de Freitas, em uma homenagem dos funcionários do serviço de estatística em agradecimento a Melo Viana pela instituição daquela repartição, em 6 de setembro de 1926. Além de resumir as intenções do que seria feito, posteriormente, no âmbito nacional e descrever os meios e os espaços que foram mobilizados para a construção de uma *nova percepção* sobre a estatística em Minas Gerais, demonstra a inserção de Freitas no debate sobre a nacionalidade existente naquele contexto.

Havemos de dar a Minas, muito breve, a estatística à altura da sua civilização, isto é, uma estatística com que lhe seja motivo de orgulho, que lhe revele os fructos do seu labutar sem treguas *pela grandeza do Brasil* e que lhe constitua ao mesmo tempo *o melhor instrumento de progresso*. Enquanto que, tentando e tornando a tentar, empregando sempre os meios suasorios, aproveitando avaramente todos os resultados obtidos por mais demorados e insignificantes que pareçam ser, focalizando repetidamente os objectivos estatísticos em formularios, em cartas, em officios, em annuarios, em relatorios, em artigos, em conferencias, e illustrando-os graphicamente, - uma a uma se vão vencendo as difficuldades interpostas, vêm ao nosso encontro os melhores caminhos para o exito, começa a crystalizar-se em nosso beneficio uma *nova mentalidade publica*, tornando-se perceptíveis e rectificaveis os erros porventuras commettidos em principio, aprimora-se a technica em razão das exigencias do meio, e entra de formar-se um ambiente sympathico e eminentemente favoravel, em que se agitam sadiamente os problemas estatísticos com o auxilio da imprensa e das sociedades e congressos dedicados ao estudo delles, ambiente em cujo seio a actividade profissional se desenvolve com suavidade, coroando-se de victorias, podendo abranger a totalidade dos aspectos socieaes a que se devem applicar, e correspondendo, a tempo e a hora, a todas as exigencias que formular lhe possam governantes e governados (FREITAS, 1926, p. 6, grifos nossos).

CAPÍTULO 2: “DE PROVINCIANO A METROPOLITANO”: EDUCAÇÃO E ESTATÍSTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Como se combina com os pássaros a tradução de seus idiomas? Como dizer à tartaruga que a supere em lentidão? Como perguntar à pulga qual seu recorde de saltos? E que devo dizer aos cravos agradecendo-lhes o perfume?

Pablo Neruda¹⁹⁰

Após discutir a ideia da produção de um lugar para Minas Gerais no cenário nacional, no segundo capítulo busco delinear os modos como a educação e a estatística foram mobilizadas como conhecimentos e ações práticas do âmbito oficial na produção de uma identidade nacional requerida de modo enfático por um novo ordenamento político entre os anos de 1930 e 1940.

A constituição de algumas instituições criadas durante os anos de 1930 dimensiona o processo articulado de produção de lugares legítimos de construção da identidade nacional e de sua memória coletiva, como a do Ministério da Educação e Saúde Pública (depois Ministério da Educação e Saúde), especialmente da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação e o Instituto Nacional de Estudos pedagógicos (INEP), a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)¹⁹¹, que também compunha a estrutura burocrática do referido Ministério. Podemos arrolar ainda como importante instituição que ajudou a fomentar a educação e a estatística nesse período, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que, mesmo não sendo um órgão oficial instituído pelo governo e não fazendo parte da estrutura do poder oficial, teve relações muito próximas com o governo no período abordado neste capítulo (décadas de 1930 e 1940). Vale ressaltar que os órgãos aqui mencionados (MEC, IBGE, SPHAN e ABE) foram todos dirigidos e/ou idealizados por intelectuais, muitos deles

¹⁹⁰ NERUDA, Pablo. *Livro das perguntas*. São Paulo: Cozac Naify, 2008.

¹⁹¹ Márcia Regina Romeiro Chuva (2009) pontua que o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN) foi um projeto modernista nascido na década de 1920 capturado pelo Estado a partir de 1930. Dirigido pelo mineiro Rodrigo Melo Franco de Andrade entre 1936 e 1967, o SPHAN foi resultado de um anteprojeto de Mário de Andrade quando dirigia o Departamento de Cultura de São Paulo, a pedido do ministro Gustavo Capanema. A instituição fez parte das estratégias de construção da nação por meio da invenção de seu patrimônio, entendido por Chuva (2009) como base concreta de sustentação da identidade nacional, por conferir objetividade à nação por meio da sua materialização em objetos, prédios e monumentos. Integra, assim, o contexto da instituição de unidade nacional que se empenhou na invenção de um passado nacional articulando lugares dispersos e desconectados pelas representações sobre a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional sob a égide do nacionalismo, uma política de Estado das décadas de 1930 e 1940 (CHUVA, 2009).

mineiros, que podem ter dividido o mesmo ambiente político e cultural de Belo Horizonte quando Teixeira de Freitas ali se estabeleceu na década de 1920, como vimos. Importa marcar que esse grupo de intelectuais, muitos deles com alguns projetos já delineados, seguiu viagem de Minas Gerais para a capital federal, Rio de Janeiro, alçando instituições e dirigindo cargos que os projetaram na cena nacional¹⁹².

O mote da discussão que gostaria de evidenciar, ao longo do capítulo, pode ser ilustrado por uma oportuna metáfora formulada por Benedicto Silva (1935)¹⁹³, em carta a Teixeira de Freitas, em que agradecia sua indicação para o Ministério da Agricultura (Diretoria de Estatística e Produção), em 1935. Afirma que Freitas, ao fazê-lo, o promoveu “de provinciano a metropolitano”, tendo se mudado de Minas Gerais para o Rio de Janeiro, compondo, junto com outros mineiros seus contemporâneos, a passagem do regional ao nacional, sendo este último simbolizado pela capital cosmopolita do país à época.

Pretende-se analisar a produção e a condução de algumas instituições que fundamentaram o governo federal no âmbito da educação, após 1930. Entretanto, não se pretende aqui conduzir a narrativa a partir da trajetória dos intelectuais que fizeram o mesmo caminho de Freitas e Benedicto Silva, para o Rio de Janeiro, na perspectiva da história intelectual. Esses elementos podem ser utilizados na medida em que ajudem a elucidar a ideia de um eixo de passagem (ou de retorno, no caso de Teixeira de Freitas) do regional, Minas Gerais, para o nacional, a capital federal. Essa passagem, não por acaso, coincide com a efetivação do acordo para a produção das estatísticas educacionais padronizadas em escala nacional. Isso se materializou por meio do Convênio interadministrativo de estatísticas educacionais e conexas de 1931¹⁹⁴, que se constituiu como a primeira tentativa de formulação de uma realidade educacional nacional baseada em dados estatísticos de forma articulada aos estados da federação. Nosso esforço volta-se para as ações realizadas no âmbito das instituições burocráticas para a elaboração da estatística educacional que, por sua vez, pautou

¹⁹² Só para citar alguns lembramos de Francisco Campos, Gustavo Capanema, Rodrigo Melo Franco de Andrade e o próprio Teixeira de Freitas.

¹⁹³ Mineiro, trabalhava na Diretoria de Estatística da Produção do Ministério da Agricultura em 1935. O trecho completo da carta mencionada é o seguinte: “Como não estou habituado, eu que madruguei para a luta, eu que aos 9 anos era mestre-escola na roça, às puras delicadezas de sentimento com o senhor me tem distinguido, como mestre e sobretudo, como animador sinto uma redobrada gratidão pelo homem generoso que, não contente de me promover *de provinciano a metropolitano*, - iludido talvez por um hipotético merecimento, que eu, sinceramente, estou longe de possuir – ainda me tem cumulado de benefícios fraternais” (SILVA, 1935, p.35-36, grifos nossos). Chama a atenção a referência à atuação como mestre-escola na zona rural aos 9 anos de idade. Talvez atuasse sob a tutela de um professor da cadeira ou ajudasse as crianças a aprenderem a ler e escrever em sua própria casa, mas essas são apenas hipóteses. Cf. SILVA, Benedicto. [Carta] 6 ago. 1935, Belo Horizonte [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Carta de agradecimento e reconhecimento à Freitas pela indicação de Benedito à direção da Secretaria de Agricultura no Rio de Janeiro. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 vol.3, p. 35-36).

¹⁹⁴ Doravante Convênio de 1931.

a identidade nacional, especialmente por fomentar a construção e a estruturação da estatística nacional por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Consideramos nesse debate instituições como o Ministério da Educação e Saúde Pública (dirigidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e, como parte do Ministério, destacamos a Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação, o Instituto Nacional de estudos Pedagógicos (INEP), além da própria Associação Brasileira de Educação (ABE), em cuja quarta conferência realizada no Rio de Janeiro foi assinado o convênio que padronizou as estatísticas educacionais e conexas nacionais, em 1931. Além disso, essa instituição, apesar de não tratar diretamente de estatística¹⁹⁵, envolveu-se com essa questão em 1931, além de promover as exposições de educação e estatística, por exemplo, sendo fundamental na composição do debate sobre a educação do país¹⁹⁶.

Na década de 1920 abundavam as críticas ao sistema político do regime republicano, que não havia conseguido promover o desenvolvimento que se projetava ao país. A constituição de 1891 promovera uma descentralização que fragmentara o poder federal ao garantir ampla autonomia aos estados. Tal situação não causou o desenvolvimento equânime de todos os estados da federação, ao contrário, somente regiões como São Paulo e Minas Gerais tiveram êxito econômico com produtos como o café e o leite. Desse modo, os embates políticos se intensificaram, no final da década de 1920, o que culminou com uma cisão entre as oligarquias estaduais que alteraram o equilíbrio de forças. A indicação de mais um paulista para suceder Washington Luis na presidência da República, na chamada “política do café com leite”¹⁹⁷ causou instabilidades no processo sucessório. O nome do paulista Júlio Prestes para concorrer às eleições e proceder ao poder oficial foi o principal motivo da crise. As denúncias sobre as falhas do sistema político e eleitoral fizeram com que houvesse articulações da oposição que se constituíram em torno da Aliança Liberal. Em outubro de 1930, Washington Luis foi deposto e Getúlio Vargas foi conduzido ao poder com o apoio do exército e de estados como Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba. O fato ficou consagrado como “Revolução de 1930”, ainda que a denominação não seja apropriada “à ‘coisa’ que nomeia” (GOMES, 2013, p. 24). Rompia-se, assim, a conjuntura que sustentava a dominação oligárquica amparada sob a égide da economia cafeeira. Ainda que a ação estatal não tenha

¹⁹⁵ Ao organizar e coordenar as questões relativas à memória nacional, também o SPHAN, apesar de não tratar especificamente da estatística, foi dirigido por um mineiro contemporâneo de Freitas. Essa instituição formulou elementos que foram essenciais para a definição de uma identidade nacional no contexto da reestruturação das instituições de 1930.

¹⁹⁶ As exposições de educação e estatística, organizadas pela ABE, serão tratadas no Capítulo 3.

¹⁹⁷ Na crítica de Paulo Prado “o vício orgânico” do poder central realizava-se como um círculo concêntrico em que “João elege a Pedro, que elege a Antônio, que por seu turno volta a eleger ao João primitivo. Como na Bíblia” (PRADO, 1997, p. 208).

desintegrado totalmente as relações de classes, tal como constata Eli Diniz (1981), assiste-se, no processo de reestruturação de poder, a uma “incorporação de novos atores sem desalojar os antigos” (DINIZ, 1981, p. 90). Ângela de Castro Gomes (2013), ao analisar as marcas do período de 1930 a 1964, escreve que um dos sons mais expressivos do período pode ser remetido aos ruídos dos tiros “das revoltas e guerras” pela “carga de dor” que produziram e os desdobramentos que se fizeram sentir em todos os âmbitos de governo.

Após o golpe de Estado de 1930, em um quadro de redefinição das instituições do país, Vargas promoveu grande centralização no poder federal nas decisões políticas e econômicas, realizando várias alterações na máquina administrativa. É durante esse *afã organizador* que ocorreu a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública¹⁹⁸ em 14 de novembro de 1930 – Decreto nº. 19.402 (BRASIL, 1930b) uma das primeiras medidas do governo provisório.

Em outro texto, Gomes (2008) problematiza os sentidos simbólicos atribuídos ao termo *organizar* no ordenamento das estatísticas no século XX pelo Estado brasileiro. Para ela, essa terminologia pode ser compreendida como “uma espécie de palavra símbolo, pois remetia a um sentido político” (GOMES, 2008, p. 22) pelo significado de busca do conhecimento de nossos problemas e dos seus enfrentamentos. Organizar era, então, uma terminologia que estava estreitamente relacionada à necessidade de transformação e modernização por meio das políticas públicas de intervenção do Estado (GOMES, 2008).

Ainda no contexto de ordenamento do nacional podemos afirmar que o termo *organizar* refere-se ao conhecimento para a ação, tal como propõe Teixeira de Freitas (1934a), ao vincular a estatística à educação como saberes interligados que permitiam o *conhecer* antes do *agir* “nesta hora de incertezas”. Dizia ele que:

[...] urge, pois, que o Brasil se conheça a si mesmo. Mas esse conhecimento, através do qual se forma, e modela, e se sublima a consciência nacional, só lhe podem dar a ESTATÍSTICA e a EDUCAÇÃO. A pátria brasileira e as suas condições, só podem ser bem conhecidas mercê das indagações estatísticas [...] que permitam o desenho nítido da imagem mental que exprime o conhecimento [e que] encontre o seu campo de inserção [que] reside nos indivíduos que formam a comunidade nacional. Para que os brasileiros possam conhecer devéras sua Pátria, e se coloquem sob a influência das forças mentais e espirituais capazes de plasmar em cada um deles o cidadão perfeito [...]força é que a educação lhes dê ao espírito a necessária permeabilidade às noções que fazem, primeiro, conhecer, e que obrigam, em seguida, a agir. Eis aí, traçadas as duas linhas paralelas que hão de orientar os passos

¹⁹⁸ Em 1937 ocorreu novo golpe para a instalação do Estado Novo e assim teve início a reformulação dos serviços do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que mudou sua designação para Ministério da Educação e Saúde – Lei nº. 378 de 18 de janeiro (BRASIL, 1937).

da nacionalidade nesta hora de incertezas (FREITAS, 1934a, p. 40-41, grifos originais).

O conhecimento do país, na acepção de Freitas, daria-se pelo conhecimento estatístico que forneceria “o desenho nítido da imagem mental que exprime o conhecimento”. Chama a atenção ainda o fato de o estatístico deduzir que a consciência nacional seria o resultado do conhecimento que possibilitaria moldá-la e depurá-la. Além de permitirem avaliações que conduziram à ação, a educação e a estatística são reconhecidas como elementos imprescindíveis que serviriam como guias seguros para a formulação da nacionalidade. A educação, de modo particular, permitiria educar o espírito de forma a se deixar modular por informações que conduziram firmemente às atuações. Vale lembrar que o discurso de Teixeira de Freitas ecoava as mesmas preocupações do final do século XIX, quando Rui Barbosa, referindo-se à reforma do ensino primário e das instituições complementares, ponderava, em seus pareceres de 1882, que “nao há progresso inteligente e firme em instrução pública, sem uma boa estatística escolar, que incuta profundamente no espírito do povo o sentimento das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis” (BARBOSA, 1947¹⁹⁹, p. 34 apud FARIA FILHO; RESENDE, 1999, p. 201)²⁰⁰.

Em sintonia com o discurso ordenador da década de 1930-1940, a educação e a estatística são mobilizadas como ferramentas poderosas para tal intento. Não é coincidência o fato de o texto de Lourenço Filho “Estatística e Educação”, resultado de uma conferência no Curso de Informações promovido pelo IBGE, em julho de 1938, ter merecido sua edição em diversas publicações²⁰¹: na *Revista Brasileira de Estatística* (LOURENÇO FILHO, 1940a), na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (LOURENÇO FILHO, 1947 e 1998) e no livro *Tendências da educação brasileira* (LOURENÇO FILHO 1940b), tal como indica Gil (2007a, p. 206). Talvez não seja demais dizer que, naquele momento, ganhava força uma mudança de paradigma (KUHN, 1979)²⁰² marcada pela confiança nos números, que vieram “preencher o

¹⁹⁹ BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e varias instituições complementares da instrução pública. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. 10, tomo I.

²⁰⁰ No texto “História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19” Faria Filho e Resende (1999) discutem de forma crítica e pormenorizada as inúmeras operações que revelam (e ocultam) a produção dos números escolares ao longo do século XIX no país. Os autores percorrem as discussões teóricas que envolveram a produção e os modos de apresentação dos dados escolares. Especialmente sobre Rui Barbosa, ressaltam que ele era consciente quanto à fragilidade e à crítica aos dados que utilizava e, assim, afirmava que se serviu dos números mais positivos a que teve acesso, além de acreditar na “importância estratégica da estatística escolar no desenvolvimento da escolarização no Brasil” (FARIA FILHO; RESENDE, 1999, p. 201).

²⁰¹ As referências completas dos textos constam nas referências bibliográficas ao final da tese.

²⁰² Kuhn (1979) elabora críticas ao positivismo lógico na Filosofia da Ciência e à Historiografia tradicional. Essa postura epistemológica, que foi superada pelo modelo kuhniano, defende que o conhecimento científico começa com observação neutra e se dá por indução de forma cumulativa e linear. Dessa forma o conhecimento científico

vazio” deixado pelas crenças metafísicas, tal como constata Nicolau Servecenko(1997)²⁰³ e, assim, os dados estatísticos recuperaram

a aura pitagórica [que veio reassumir] a mística de signos com que Deus rege o universo. A nova seita dos neo-pitagóricos pulula por toda parte, erguendo templos e arrastando multidões de fiéis em estado de graça. Seus ícones são as máquinas de calcular, seus maiores instrumentos de conversão são os milagres da tecnologia. Bem aventurados os que conhecem a técnica, só a eles será revelada a verdade, desde sempre inscrita nos números (SEVCENKO, 1997, p. 105, apud FARIA FILHO; NEVES; CALDEIRA, 2005, p. 221).

É no contexto de preocupações com o progresso nacional da década de 1930 que as secretarias de governo são repensadas e reestruturadas para promover, cada uma à sua maneira, a nacionalidade. Nessa configuração política, além do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), ocorre também a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), pelo Decreto nº 19.667, em 26 de novembro de 1930²⁰⁴.

As análises de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) são bastante férteis para entendermos o quadro sob o ponto de vista dos “homens de letra da provinciana Belo Horizonte” no momento da “Revolução de 1930”. Para os autores, essa *intelligentsia* “olhava inevitavelmente com rancor e desesperança para as oportunidades que os velhos oligarcas do Palácio da Liberdade lhes negavam” e olhava para os acontecimentos de 1930 como possibilidade de fazer da política sua “realização pessoal”. Por isso “esses jovens, em sua maioria, lançaram-se com todas as forças à vida política, sem trair mas na realidade cumprindo sua vocação de intelectuais” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 46)²⁰⁵. De “Minas para o Rio” vieram nomes como Francisco Campos, Gustavo Capanema, Carlos Drumond de Andrade, Rodrigo de Melo Franco e o próprio Teixeira de Freitas que,

daí obtido é definitivo. Para Kuhn é o contrário: a observação é antecedida por teorias e, portanto, não é neutra (é impossível separar as observações e os pressupostos teóricos). Para ele a ciência se orienta pelo seguinte modelo de desenvolvimento: uma sequência de períodos de ciência normal, nos quais a comunidade de pesquisadores adere a um paradigma, interrompidos por revoluções científicas. Os episódios extraordinários são marcados por crises no paradigma dominante, culminando com sua ruptura.

²⁰³ SEVCENKO, Nicolau. A fantástica arte dos números. *Carta Capital*, São Palo, v. 3, n. 63, p. 105, dez. 1997.

²⁰⁴ O MTIC compreendia cinco departamentos: trabalho, indústria, comércio, povoamento e estatística (especificamente a territorial, demográfica, econômica, financeira e social). O Departamento Nacional de Estatística (MTIC) deu sequência aos trabalhos realizados, até então, pela Diretoria Geral de Estatística (Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio) e pela Diretoria de Estatística Comercial (Ministério da Fazenda), já extintos pelo governo Vargas.

²⁰⁵ Citam Emílio Moura e Drumond como poucos que aliaram “talento e condições pessoais adequadas para fazerem da literatura não somente um estilo, um adorno ou um traço a mais de sua cultura, mas sua forma mais alta de realização pessoal” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 46).

mesmo não fazendo parte dos intelectuais da rua da Bahia, tinha relações muito estreitas com os principais nomes da política mineira²⁰⁶.

2.1 Ministério da Educação e Saúde Pública

Quase dois meses depois da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública pelo Decreto nº. 19.402 de 14 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930b) realizou-se a regulamentação de sua estrutura burocrática por meio do Decreto nº. 19.560, em 5 de janeiro de 1931 (BRASIL, 1931a).

Como resposta ao apoio de Minas Gerais aos acontecimentos de 1930, Francisco Campos foi convidado a ocupar a pasta do novo Ministério. A reforma mineira que levou seu nome, na gestão do presidente Antônio Carlos (1926-1930), foi considerada inovadora na época, o que lhe deu cabedal suficiente para ocupar a direção daquele Ministério até 1932. Além de Francisco Campos, veio também para a capital federal Teixeira de Freitas²⁰⁷, que ajudou na organização do recém-criado Ministério para comandar os trabalhos da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação (TEIXEIRA DE FREITAS, 1956) desde 10 de fevereiro de 1931 (FREITAS, 1941c, p. 104).

Conforme é perceptível na mensagem enviada por Getúlio Vargas aos chefes dos governos regionais, em novembro de 1932 quanto “a execução do convênio nacional de estatísticas educacionais e conexas”, naquele momento, reinava a firme convicção de que o

²⁰⁶ Na documentação consultada não encontramos menções diretas ligando Freitas ao grupo de intelectuais aludido, mas possivelmente eles se conheciam devido ao tamanho de Belo Horizonte e ao lugar que Freitas ocupava nos trabalhos estatístico-cartográfico de produção e divulgação de Minas Gerais.

²⁰⁷ Em carta a Joaquim Ribeiro Costa de 17 de janeiro de 1950, Freitas (1950i) solicita alguns documentos para sua aposentadoria, afirmando que o Departamento de Administração do Ministério teria solicitado uma “Certidão de tempo de serviço relativo ao período de 27/12/1926 a 21/09/1930, em que [esteve] à disposição do Govêrno do Estado de Minas Gerais, exercendo a chefia do Serviço de Estatística Geral do Estado, hoje Departamento Estadual de Estatística” (FREITAS, 1950i, p. 63). Por esse documento fica evidente o período exato em que o estatístico foi funcionário público de Minas Gerais, bem como a data devida em que se desligou formalmente dos trabalhos estatísticos em Minas, 21 de setembro de 1930, pouco tempo antes do golpe de 3 de outubro, que daria condições favoráveis ao seu retorno à capital do país. Em resposta a Freitas, Joaquim Ribeiro Costa (1950) dá sugestões de encaminhamento para obviar a demora dos documentos, afirmando que esse caso será resolvido “mediante empenho especial, [com] o fornecimento da certidão sem as costumeiras demoras” (COSTA, 1950, p. 65). Em documento posterior notamos os “Dados sobre o Dr. Teixeira de Freitas, extraídos de registros existentes no Serviço de Pessoal da Secretaria da Viação e Obras Públicas” que, em 6 de setembro de 1926, foi nomeado chefe do Serviço de Estatística Geral do Estado por ato do presidente Melo Viana. Em 11 de setembro de 1927, passou a denominar-se Diretor do Serviço de Estatística o cargo que vinha exercendo (art. 2º, n. II, da Lei 966). No dia 12 de dezembro do mesmo ano, foi “designado para proceder no Rio, a estudos para reorganização do serviço a seu cargo (ato do secretário da Agricultura)” e, por fim, em 20 de setembro de 1930, foi exonerado a seu próprio pedido do cargo de Diretor do Serviço de Estatística Geral do Estado por meio do ato do presidente Olegário Maciel (DADOS, [1950?], p. 66).

esforço de erguimento da nacionalidade dependeria fundamentalmente “dos rumos e da intensidade que assumisse nossa política educacional” (VARGAS, 1932 apud FREITAS, 1943d, p. 235). Para isso, seria primordial a organização das estatísticas de educação que ofertassem o conhecimento supostamente rigoroso da realidade social. Acreditava-se que o desconhecimento do nível da cultura intelectual e moral do povo teria como consequência o fracasso ou o alcance insignificante de “toda obra de civilização” (VARGAS 1932 apudFREITAS, 1943d, p. 235).

Na referida mensagem, Vargas (1932, apud FREITAS, 1943d), advertia que:

O assentamento de um plano orgânico e suficientemente amplo, de medidas governamentais, em que estreitamente cooperem as três linhas de força de nossa estrutura política, não será possível *enquanto o país não conhecer exatamente, isto é, com atualidade, minúcia e verdade, o alcance da obra educacional* que já se realiza, suas falhas, suas possibilidades e toda a extensão do esforço que ainda precisa empregar, tendo em vista nossas profundas diferenciações geográficas e sociais (VARGAS, 1932, apud FREITAS, 19403d, p. 235, grifos nossos).

O argumento sobre a constituição da nacionalidade brasileira no contexto pós 1930 deu-se especialmente sob a égide da padronização das atividades das instituições estatais, especialmente com relação à educação. Essa foi a palavra de ordem das ações do Ministério para compor todo o “esforço de nacionalização” que se organizava no contexto centralizador. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), o empenho para a nacionalização girava em torno de três aspectos: o primeiro diz respeito a um conteúdo nacional a ser ensinado nas escolas e demais instituições formativas – que deveria ser dado em língua portuguesa; o segundo tem a ver com a padronização a ser implementada por meio das escolas-modelo secundárias e técnicas com a definição de currículos mínimos definidos para todos os cursos, de livros didáticos similares e de um sistema federal de controle e fiscalização; e o terceiro aspecto dar-se-ia pela “erradicação de minorias étnicas, lingüísticas e culturais” que garantiria a segurança nacional (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 155). Freitas e Biccas (2009, p. 46) denominam de uma “ação centrípeta” a forte disposição do Estado em regulamentar e controlar as mais diversas partes componentes da vida educacional do país. As ações do governo se associavam a temas como homogeneidade, testes de inteligência, aptidão para a escrita, que compunham os ingredientes da “receita nacional” para produzir “alunos-problemas” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 63).

Especialmente no que se refere à questão da padronização, gostaríamos de destacar que a constituição de um sistema federal de controle e fiscalização do ensino foi fortemente

pautada nas estatísticas de educação, responsáveis pelo ordenamento de um saber baseado em números e em definições estatísticas como mola propulsora de construção da nação. A própria noção de *sistema nacional* ganhou força e emergiu desse contexto apoiada também na homogeneização possibilitada pelos dados estatísticos, além de reformas tal como a efetuada por Anísio Teixeira no Distrito Federal. Em análise acurada, Paulilo (2007) descreve, para a gestão de Anísio Teixeira (1932-1935), um cabedal minucioso de serviços de coordenação, controle e inspeção amparados em micropoderes capilares que operavam o trabalho técnico-administrativo tendo como objetivo principal a articulação das diversas pontas do sistema educativo, desde a municipal passando pela estadual até a federal. O autor constatou, em sua tese de doutorado, uma amplitude de práticas e estratégias legal-burocráticas no fazer ordinário da administração pública na capital federal, entre os anos de 1922 e 1935 durante as gestões de Carneiro Leão, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. Nas três reformas o apelo à quantificação se fez sentir de modo imperioso na “disseminação de dispositivos de controle da população escolar” (PAULILO, 2007, p. 367) em que a estatística do ensino figurou como parte fundamental do sistema de razão.

As cartas trocadas entre Anísio Teixeira²⁰⁸ e Freitas no início da década de 1930 nos permitem afirmar que a produção da ideia de rede ou sistema escolar faz parte das formulações implementadas por Anísio Teixeira e se assemelha ao defendido por Freitas em 1933. No dia 9 de setembro daquele ano, em carta a Anísio Teixeira sobre a reforma da instrução do Distrito Federal, Freitas (1933a) fez a seguinte afirmação:

Acabo de ler a sua reorganização do ensino municipal e a exposição de motivos que a acompanhou.[...] Afinal parece que o espírito de sistema vai informando o desenvolvimento da administração brasileira. Disso é uma prova a reforma que você acaba de realizar com mão de mestre (FREITAS, 1933a)²⁰⁹.

Em resposta a Freitas, Anísio revela sua percepção sobre o trabalho realizado pelo estatístico nas seguintes palavras: “em todo o Ministério, é na sua directoria que sinto uma athmosphera differente, a athmosphera de educação, que é sempre [impulso?] optimista, confiança no melhor, *imagem de empreenhendimento*” (TEIXEIRA, A., 1933, grifos nossos).

²⁰⁸ Anísio afirma que os dois se conheceram “nos primeiros meses” do ano de 1931 e que o contato como companheiros de trabalho e como amigos, não teria sido “longo e permanente”, mas teria sido “profundo e completo”: “senti que me havia encontrado com um desses *espíritos* que têm a força de alargar o meio em que vivem” (TEIXEIRA, A., 1933, grifos nossos).

²⁰⁹ Na sequência da correspondência, Freitas faz algumas sugestões à Reforma de Anísio, ao que ele responde pontualmente e afirma que “todas as suas lembranças, vão ser por mim, incluídas no Regimento ou Regulamento a ser publicado até outubro” (TEIXEIRA, A., 1933).

Anísio Teixeira fazia referência à Diretoria Geral de Informações, Estatísticas e Divulgação dirigida por Teixeira de Freitas, da qual trataremos em seguida.

2.1.1 Da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação²¹⁰ ao Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES)

Com o Decreto nº. 19.560, de 5 de janeiro de 1931 (BRASIL, 1931a), regulamentou-se a Diretoria Geral de Informações, Estatísticas e Divulgação cuja incumbência era, em linhas gerais, coligir todas as informações que “melhor possam exprimir as condições da coletividade brasileira” referentes ao seu estado cultural e à saúde. Com função eminentemente técnico-executiva destacavam-se a observação e a mensuração das condições de vida social e os rendimentos dessas ações. Segundo o referido decreto a diretoria seria formada pelo seguinte pessoal: *1 diretor geral, 2 diretores de secção, 2 primeiros oficiais, 2 segundos oficiais, 5 terceiros oficiais e 2 datilógrafos*²¹¹.

A nova instituição tinha um sentido simbólico muito importante, pois era a primeira vez que um órgão da esfera federal ocupava-se do tratamento das estatísticas educacionais no país. Até aquele momento essa atribuição era realizada pela 4ª seção da Diretoria Geral de Estatística (GIL, 2007a). Teixeira de Freitas (1943d) resume o programa de divulgação cultural da nova instituição por ele dirigida em sete itens.

I. realizar a coleta dos fatos que melhor possam exprimir as condições da coletividade brasileira no que respeita ao estado cultural e físico; II. Levantar o quadro dos recursos que, para torná-las mais favoráveis, oferece o estado ou a iniciativa particular, pela multiplicação de centros de cultura, instituições de assistência médica e de estabelecimentos destinados a *recrear o espírito, aumentando o cabedal científico e elevando o nível estético das populações*; III. Traduzir numericamente, para maior facilidade da análise e dos confrontos, os resultados de suas indagações. IV. Proporcionar ao exame dos técnicos os elementos indispensáveis para aferição dos progressos verificados ou possíveis de se verificar; V. Exibir, pela apresentação gráfica, a gênese e as tendências dos fenômenos que indicam a situação do país no que concerne à saúde física dos seus habitantes e ao desenvolvimento educacional; VI. Coligir quaisquer elementos de elucidação esparsos nas publicações estrangeiras e que contenham subsídios úteis, sugerindo a

²¹⁰ Serviço de Estatística da Educação e Saúde, nome que passou a prevalecer a partir de 8 de setembro de 1939, segundo as normas do Conselho Nacional de Estatísticas do qual trataremos adiante.

²¹¹ O quadro de pessoal permaneceu inalterado pelo menos até a instalação do IBGE, em 1937. Em texto de 1943, Freitas (1943d) distingue o pessoal que atua no trabalho do SEES do quadro do Ministério (45 efetivos e 5 interinos) e do quadro do IBGE (3 extranumerários mensalistas e 22 contratados pelo Instituto), totalizando 76 funcionários (FREITAS, 1943d, p. 244).

adaptação ao nosso meio de medidas eficazes sancionadas pela experiência dos povos mais adiantados; VII. Instruir as autoridades e o público em geral pela propaganda, baseada em cifras convincentes, de iniciativas já realizadas e consagradas pelo êxito, em matéria de instrução e saúde pública, no interior do país ou fora de suas fronteiras (FREITAS, 1943d, p. 236, grifos nossos).

Com amplas atribuições, os trabalhos da Diretoria não se fixavam apenas em produção dos dados educacionais. Suas incumbências abrangiam, por exemplo: a elaboração, avulsa ou sistemática, das publicações relativas ao Ministério; o incentivo à propagação do cinema e do rádio e a promoção de instituições culturais como os museus²¹². Ainda ficavam sob a responsabilidade daquele órgão os serviços relativos à organização e à conservação de uma biblioteca especializada que atendia às necessidades do Ministro, dos seus técnicos auxiliares e as próprias necessidades da Diretoria.

Apesar das diversas atribuições, os trabalhos foram realizados com bastante empenho e tiveram resultados diversos que podem ser vistos nas muitas publicações levadas a lume nas décadas de 1930 e 1940 e que foram utilizadas nesse estudo. E isso foi possível pelo fato de as atividades estarem:

Entregues a um punhado de técnicos experimentados nas profícuas atividades da antiga Diretoria Geral e do Departamento Nacional de Estatística, de cuja atmosfera progressiva trouxeram benfeita influência e uma vocação cultivada no espírito de sacrifício, os serviços de rotina desenvolveram-se e as iniciativas tomaram vulto a ponto de em certos aspectos provocar a admiração de autoridades que, aqui ou no estrangeiro, tinham conhecimento dos respectivos resultados (JARDIM, 1941b, p. 1048).

Germano G. Jardim²¹³ (1941b) ainda ressalta que as publicações reforçavam a ideia de nacionalidade “fazendo predominar em sua publicidade as que dignificavam a Pátria ou que podiam concorrer para o nosso progresso coletivo” (JARDIM, 1941b, p. 1048). Essa mesma ideia perpassa outros trechos do seu argumento na perspectiva das “numerosas iniciativas e cruzadas edificantes também registradas e amplamente divulgadas nos seus múltiplos aspectos de benemerência e de cooperação cívica em prol do engrandecimento da nacionalidade” (JARDIM, 1941b, p. 1049). As publicações²¹⁴ tinham como um dos seus

²¹² Essas atribuições faziam parte das indicações de Freitas à época da direção do serviço estatístico de Minas Gerais, quando sugeriu diversas ações para a obra da instrução e da educação cívica e moral (cf. FREITAS, 1939a, p. 52-53).

²¹³ O estatístico do Ministério da Educação e Saúde elaborou o texto “A missão do órgão estatístico da educação e saúde” como segunda parte da obra *A administração pública e a Estatística* (JARDIM, 1941a), publicada em 1941 pelo Departamento de Imprensa e Propaganda.

²¹⁴ No período de 1932 a 1936 foram editadas as seguintes publicações: “1. Convênio das estatísticas educacionais e conexas. 2. Resumo da Estatística Geral do Ensino Primário Geral no Brasil em 1931. 3. Resumo

inúmeros benefícios, segundo Jardim, “levar ao povo noções de ciência e da arte, de forma acessível também à alma dos simples; e despertar a consciência de todos pelas grandes causas nacionais” (JARDIM, 1941b, p. 1052). Há, nesse momento, uma percepção sobre a necessidade de se conscientizar a população sobre os problemas nacionais²¹⁵, como o analfabetismo, a questão sanitária, a construção de estradas, por exemplo. Essa mesma discussão comporta a ideia de que ofertar a educação ao povo torna-se um dever cívico e não um direito. A despeito da fala ufanista, esse mesmo autor analisa todas as ações dos vários âmbitos em que a Diretoria realizou trabalhos, o que dá a dimensão da extensão de suas ações: sendo elas vinculadas à radiodifusão, que possibilitava a ação educativa e a ação unificadora, à publicação da *Revista Nacional de Educação*²¹⁶, a bibliotecas, museus e arquivos públicos, a iniciativas culturais, como congressos, exposições, etc., à organização de um planetário com Exposição Permanente de Educação e Cultura que seria organizada pelo Conselho Nacional de Estatística²¹⁷ com a colaboração dos Ministérios interessados e dos governos regionais, “nela se representando as realizações brasileiras em matéria de educação, cultura, saúde e assistência médico-social, por meio de documentação adequada (fotografias, maquetes,

da Estatística Geral do Ensino no Brasil em 1931. 4. Resumo da Estatística Geral do Ensino em 1932. 5. Caracterização dos Estabelecimentos de Ensino existentes em 1932 (não compreendidos os destinados, exclusivamente, ao ensino primário geral). 6. Resumo da Estatística do Ensino Primário Geral no Brasil em 1932. 7. Despesas Federais com a Assistência Cultural em 1932. 8. Estatística das Despesas Federais com a Assistência Cultural no exercício de 1933 (período de 15 meses). 9. Estatística das despesas Estaduais com a Assistência Educacional em 1933. 10. Estatística das Despesas Estaduais com a Assistência educacional em 1933. 11. Estatística do Ensino -1933. 12. O ensino no Brasil –ano I – 1932. 13. O ensino no Brasil em 1933. 14. O Ensino no Brasil em 1934 (Desta série, estão: no prelo, o volume de 1935; em via de conclusão, o de 1936; e em preparo, o de 1937)” (JARDIM, 1941b, p. 1103). O autor salienta ainda que, além das publicações citadas, o próprio diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde também publicou análises sobre o ensino no país nos textos “Dispersão demográfica e escolaridade (1940); “A evasão escolar no ensino primário brasileiro” (1ª sessão da Sociedade Brasileira de Estatística, 1940). Jardim cita ainda como publicações provenientes do convênio *O ensino primário no Brasil* (FREITAS, 1934a) e *O que dizem os números sobre o ensino* (FREITAS, 1937). Algumas obras de Freitas serão analisadas no capítulo seguinte. Para Jardim, o convênio foi a ferramenta “que faltava para penetrar o íntimo de um dos aspectos fundamentais da vida social do país” (JARDIM, 1941b, p. 1104).

²¹⁵ Se por um lado o governo buscava realizar ações de ordenamento do país, por outro lado, observa-se que nessa época as novas gerações não aceitavam as ideias estabelecidas e ansiavam por mudanças. Daí a realização de manifestações como as greves, a coluna prestes, etc.

²¹⁶ O periódico consistia em uma “revista popular de vulgarização de ciências, letras e artes” (JARDIM, 1941b, p. 1059) que seria mantido pela taxa de cinematográfica para a educação popular conforme definiu a Comissão de Censura – art. 18, Decreto nº. 21240, de 1932. Sua circulação “por motivos alheios à vontade dos realizadores da revista, cessou a sua circulação, já no n. 21, a tiragem havia atingido cerca de 15.000 exemplares” (JARDIM, 1941b, p. 1071). O autor considera que a publicação foi um dos “instrumentos de vulgarização que educam e formam o espírito público e incentivam o progresso da civilização nacional” (JARDIM, 1941b, p.1071). Para mais informações, veja Camargo (2010).

²¹⁷ Órgão de orientação e coordenação geral do Instituto Nacional de Estatística (depois IBGE), ganhou forma sob o decreto nº. 24. 609, de 6 de julho de 1934 (BRASIL, 1934a). O setor de estatísticas é entendido por Schwartzman como local importante de “reunião de talentos” no interior do aparelho governamental (SCHWARTZMAN, 1983, p. 8).

esquemas, publicações, mapas²¹⁸ e gráficos diversos)” (JARDIM, 1941b, p. 1074). A própria Convenção de Educação, fixada pelo Decreto n. 24.787, de 14 de julho de 1934, teve seu projeto elaborado pela Diretoria.

Segundo Freitas (1943d) com a execução da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, foi instituído o Serviço de Publicidade, assim, a Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação passou a cuidar unicamente dos trabalhos técnicos e da distribuição dos resultados de seus inquéritos estatísticos, “ficando desobrigado da responsabilidade” dos trabalhos relativos a informação, biblioteca e publicidade (FREITAS, 1943d, p. 247). Teixeira de Freitas afirma que as responsabilidades da nova repartição – Serviço de Estatística da Educação e Saúde (SEES), – Decreto-Lei n.º 1.585, de 8 de setembro de 1930 (BRASIL, 1930a) – ficaram concentradas em quatro subdivisões que assim se desdobraram: “I. Seção de Estatística do Ensino em Geral; II. Seção de Estatística do Ensino primário, III. Seção de Estatística das atividades culturais; Iv. Seção de Estatística do Bem-estar Social; V. Seção de Estudos e Documentação; VI. Seção de Contrôlo e Administração” (FREITAS, 1943d, p. 244). Desse modo o SEES pôde concentrar seus esforços no trabalho de “investigações estatísticas, como órgão cooperador do Instituto” (FREITAS, 1943d, p. 247).

Como homenagem às comemorações do decênio do governo varguista, Germano Jardim faz o que chama de “modesta contribuição”, destacando a evolução do aparelho estatístico da educação, “uma das principais obras administrativas” (JARDIM, 1941b, p. 1118). Comenta que as atividades se concentraram em quatro frentes diferentes:

na coleta direta e indireta de dados nas fontes primárias e secundárias para poder atender às funções técnicas e informativas da repartição; no aproveitamento do material assim coligido para aferir das condições reais da civilização brasileira e facilitar ao Governo elementos seguros às suas diretrizes administrativas (JARDIM, 1941b, p. 1105).

Aqui percebemos o caráter estratégico da estatística, tida como ferramenta importante na produção de dados para a ação política da governança moderna. Tal como entende Besson (1995a) a estatística é resultado de objetivação, de “uma relação de poder real ou simbólico”, o que implica na “produção de efeitos” (BESSON, 1995a, p. 39). Ao ser ordenada na fabricação de visibilidades, “a informação, por sua vez, também é estrategicamente conjurada

²¹⁸Em 29 de maio de 1940 inaugurou-se a Exposição de 1.574 mapas de todos os municípios do país, por ocasião do 4º aniversário do IBGE “mais ampla e completa documentação cartográfica já reunida no Brasil” (JARDIM, 1941b, p. 1083), o que demonstra a ativa atuação da Diretoria de Estatística na formulação e definição da identidade nacional.

pela arte da comunicação que consiste em colocá-la em cena para atenuar suas conseqüências negativas e beneficiar as vantagens morais da transparência” (BESSON, 1995a, p.40).

E continuando sobre os sentidos da atuação do órgão, Jardim ressalta “a exposição analítica, provendo a índices numéricos fidedignos, para satisfazer não só às necessidades particulares do Ministério em matéria estatística, como as consultas formuladas por entidades outras do país e do estrangeiro” (JARDIM, 1941b, p. 1105). Ainda que seja preciso analisar com cautela as observações de Jardim (1941b) (funcionário do SEES) visto que lhe interessava a construção de uma imagem positiva do governo, ele faz referência ao fato de que o país passou a figurar em publicações internacionais como o *Anuário Internacional de Educação*²¹⁹, além do “Instituto Intelectual da Liga das Nações, a Repartição Internacional do Trabalho, a Repartição Internacional de Educação, de Genebra, a União Panamericana, de Washington, e várias outras” (FREITAS, 1943d, p. 237)²²⁰.

E, por fim, outra atividade em que o serviço atuou foi no “preparo ou divulgação de toda a sorte de contribuições que, pelo seu valor educativo e alcance na propaganda de idéias, vulgarização de conhecimentos e iniciativas úteis ao progresso da coletividade, no ponto de vista da cultura e da saúde, merecessem a mais ampla publicidade” (JARDIM, 1941b, p. 1105)

Jardim avalia que a máquina administrativa conseguiu, com o trabalho da Diretoria, passar

do domínio das simples tabelas, para o das demonstrações gráficas e o dos trabalhos e publicações especializadas, além de periódicas exibições públicas dessa

²¹⁹ Cynthia Pereira de Sousa (2004) cita a criação do *Bureau International d'Education* (B.I.E), em Genebra, em 1925, como instituição que exerceu influência no ordenamento dos serviços de estatística educacional nos diversos países devido ao seu interesse em editar publicações sob a forma de estudos e análises a partir das informações do ensino que recebiam dos países. Entre suas publicações cita o *Annuaire International de l'enseignement*, cujo primeiro número veio a lume em 1933 (SOUSA, 2004). Em outro texto, a autora ressalta que o BIE foi uma instituição privada, não governamental criada por iniciativa de pessoas que defendiam a educação nova e que tinha como objetivos iniciais “coletar, organizar e centralizar os documentos relativos à rede pública e particular de ensino; tomar conhecimento das pesquisas realizadas no campo educacional; trabalhar como um centro de coordenação a serviço de associações e instituições envolvidas com a educação” (SOUSA, 2005, p. 22). No ano de 1929 tornou-se a primeira instituição “intergovernamental no campo da educação” (SOUSA, 2005, p. 22) e cinco anos depois, em 1934 organizou a Conferência Internacional de Instrução Pública cujos resultados foram formulados como “recomendações” (SOUSA, 2005). Após a segunda guerra mundial foi criado outro organismo internacional, a *UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)*, em 1946, como parte dos organismos da ONU. A UNESCO também reuniu informações sobre os sistemas de ensino de países membros em sua publicação *Word Handbook of Educational Organization and Statistics*, cuja primeira publicação é de 1951. (cf. Sousa, 2005). No referido texto, Cynthia Sousa (2005) analisa os dados do ensino relativos ao Brasil e a Portugal nas estatísticas da UNESCO de 1946 a 1972.

²²⁰ Ainda sobre as estatísticas internacionais, Freitas (1943d) chama a atenção para o fato de que o Convênio de 1931 possibilitou normatizar o serviço de informações estatísticas de ensino no Brasil destinadas a anuários internacionais, pedido formulado pelo Ministério das Relações Exteriores para atender embaixadas ou instituições estrangeiras ou a missões diplomáticas no exterior.

documentação, extensa e minuciosa sobre a estrutura e o funcionamento dos aparelhos administrativos e escolares prepostos à obra da educação nacional (JARDIM, 1941b, p. 1102).

Com a reformulação do Ministério da Educação e Saúde – Lei nº 378, 13 de janeiro, 1937²²¹ (BRASIL, 1937) – deu-se nova organização à instituição, ficando a Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação diretamente subordinada ao Ministro (art. 8, parágrafo único), como órgão de administração especial. Em 8 de setembro de 1939, segundo as normas do Conselho Nacional de Estatísticas, a Diretoria passou a denominar-se Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES)²²², subordinado tecnicamente ao IBGE e administrativamente ao Ministério da Educação e Saúde.

Na visão de Teixeira de Freitas, o SEES realizou bem mais do que propunham seus objetivos iniciais, e, por isso, propôs ao governo “como recurso adequado à solução, em termos amplos, dos problemas educacionais, a realização de uma Convenção Nacional de Educação”²²³ (FREITAS, 1943d, p. 239). Já em 1934, no livro *O ensino primário no Brasil* (FREITAS, 1934a, publicado na coleção Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho, Freitas (1934a) havia proposto para a educação a mesma lógica de cooperação

²²¹ Em 1955, o Ministério da Educação e Saúde foi subdividido em dois ministérios que passaram a denominar-se, Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde, respectivamente.

²²² Jardim (1944b) comenta que o serviço era formado por uma seção administrativa e seis seções técnicas, sendo elas: uma de estatística médico-sanitária, uma de inquéritos urbanísticos, uma de estatística das instituições culturais, uma de estudos e análises e duas exclusivamente para os levantamentos escolares. A primeira era a seção de estatística do ensino primário geral e a segunda era a seção de estatística do ensino não primário, cada uma “com atribuições definidas e distintas, mas que se complementam para o fim de apresentação da Estatística nacional” (JARDIM, 1941b, p. 222).

²²³ Em carta ao então Ministro da Agricultura, Juarez Távora, datada de 21 de junho de 1934, Freitas (1934c) propõe a criação de um anteprojeto de educação ao mencionar a necessidade de enfrentar essa questão como condição da integração nacional e solicita um decreto convocando a Convenção Nacional de Educação, o que é feito no mesmo ano. Ressalta que lançou a ideia com exposição de motivos e um decreto para o chefe de governo, Washington Pires, e Lourenço Filho (ABE). Pires solicitou “à ABE que organizasse o ante-projeto da convenção” (FREITAS, 1934c, p. 205). A associação, então, designou para isso uma comissão da qual Pires fez parte. Freitas ainda comenta que não permaneceu na comissão e insiste com Távora para que interceda a Getúlio para aprovar o decreto (ainda que se excluísse o ensino profissional agrícola). O decreto foi sancionado sob o nº 24.787, em 14 de julho de 1934, (FREITAS, 1934c, p. 203). Mas tudo indica que a convenção não ocorreu, pois a resolução 439, de 9 de julho de 1949, dispõe sobre a Convenção de Educação Nacional e Saúde (Cf. carta de Teixeira de Freitas a Waldemar Lopes, 16 de maio de 1950, p. 46, FREITAS, 1950d). De todo modo, Gil (2014b) afirma que o governo federal convocou a *I Conferência Nacional de Educação*, que ocorreu entre os dias 3 e 8 de novembro de 1941, sendo presidida pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, com a participação de representantes dos Ministérios e de órgãos oficiais, além de delegados dos estados. Foram discutidos temas como: organização e administração da educação, ensino primário, ensino normal, ensino profissional, proteção da infância e organização da juventude brasileira. Ainda que a estatística não tenha sido tema discutido no evento, ela esteve presente por meio de uma exposição de “painéis em que figuravam gráficos e tabelas sobre as estatísticas de educação recolhidas na década de 1930” (GIL, 2014b, p. 248). Horta (2000) menciona que os únicos resultados práticos da *I Conferência* foram a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (novembro de 1942) e a celebração, no mesmo mês, do Convênio Nacional do Ensino Primário entre a União e os estados. Tal acordo foi assinado pelo Ministro da Educação e representantes dos estados, sendo acionado pelo Decreto-Lei n. 5.293, em 1º de março de 1943 (CURY, 2007, p. 840).

realizada em 1931. Para ele, a Convenção Nacional de Educação seria uma das ações que contribuiriam para a “obra educacional” (FREITAS, 1934a, p. 38) por meio da colaboração “entre a União e as suas unidades federadas, mas podendo a ela aderir os municípios e todas as entidades privadas interessadas na obra educacional” (FREITAS, 1934a, p. 38).

Os objetivos e propósitos do SEES²²⁴ confundem-se com os desígnios do próprio Instituto Nacional de Estatística, criado em 1936 – Decreto nº 24.609, de 6 de julho de 1934 (BRASIL, 1934a). Os dois órgãos estavam “sob o signo do mesmo pensamento de organização e unidade nacional” (FREITAS, 1943d, p. 240). Isso é fácil de ser percebido, inclusive pelo fato de as duas instituições terem sido idealizadas pela mesma pessoa – Teixeira de Freitas – e, assim, terem a mesma “identidade de origem” (FREITAS, 1943d, p. 235). Freitas reitera diversas vezes que o Instituto teve sua “gênese vitoriosa no Convênio de estatísticas educacionais e conexas celebrado em dezembro de 1931” (FREITAS, 1943d, p. 235). O estatístico admite que seu trabalho na antiga Diretoria “não se limitava a defender e propagar idéias que se incorporaram depois ao ‘ideário cívico’ do Instituto, [mas] realizava ativa e tenaz propaganda em favor da própria criação do Instituto”, e logo que isso ocorreu, continuou a apressar o governo para a convocação da Convenção Nacional de Estatística (realizada em 1936) com o fito de “aproveitar para a racionalização da estatística geral brasileira, as experiências resultantes do Convênio de 1931, relativo às estatísticas educacionais” (FREITAS, 1943d, p. 240). Afirma ainda que o órgão estatístico do Ministério da Educação ajudou para que as ferramentas técnicas e administrativas se impusessem ao país. Destaca o fato de os funcionários atuarem com “inexcedível devotamento à carreira estatística – na qual a paciência, perseverança e espírito de sacrifício constituem virtudes imprescindíveis” (FREITAS, 1943d, p. 248). Além disso, o êxito do programa do SEES foi facilitado pela “cooperação inestimável” dos órgãos das administrações regionais, dos Departamentos Regionais de Estatística e dos serviços especializados de estatística educacional que ajudaram o SEES a cumprir com as responsabilidades das atividades desenvolvidas. Entretanto, não podemos esquecer que esse devotamento das agências regionais de estatística tem a ver com o processo de centralização do governo ditatorial empreendido por meio da “nacionalização das agências municipais de estatísticas” expressão utilizada pelo Instituto para referir-se à “transferência das Agências à sua administração”

²²⁴ Os três objetivos do SEES seriam: elaboração de estatísticas, prestação de informações solicitadas por autoridades que delas necessitassem e preparação de contribuição para o *Anuário Estatístico do Brasil* bem como para outras publicações especializadas. Suas publicações periódicas davam-se por meio de *Boletim*, *Relatório* e *Anuário do Ministério* (FRANCA, 1947).

(COSTA, 1948b, p. 39) o que significa, segundo Joaquim Ribeiro Costa²²⁵: “em cada Município uma célula de trabalho que, sendo municipal na sua origem, tem tôdas as virtualidades de um centro nacional de pesquisas, destinada, simultâneamente, ao serviço do Município, do Estado e da União” (COSTA, 1948b, p. 39).

Como parte da reestruturação do MES houve também, em 1937, a criação do Instituto Nacional de Pedagogia pela Lei nº. 378 de 13 de janeiro (BRASIL, 1937), em cujo artigo 39 lemos a definição de sua função: “realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos” (BRASIL, 1937). Pelo Decreto n.º 580, de 30 de julho de 1938 (DANTAS, 2001), ele foi transformado no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)²²⁶ e sua direção foi entregue ao educador Lourenço Filho, que ali permaneceu até 1952. Para Gil (2014a), as atribuições do INEP tinham a ver com a produção de conhecimento tido como imparcial devido ao uso de procedimentos técnicos, que seria base para a condução das ações do governo. Ademais, “deveria assessorar os estados na implementação e no desenvolvimento de políticas educacionais em suas circunscrições” (GIL, 2014a, p. 207).

Em carta de 15 de abril de 1935, Freitas escreve a José Carlos de Macedo Soares²²⁷ (1883-1968) propondo a criação de um sistema de educação, de assistência médico-social e de fomento econômico e sugerindo ao embaixador que encampasse essa ideia, formulando-a a partir dos documentos por ele escritos e que se encontravam anexos²²⁸. Freitas (1935) refere-se a cinco documentos: 1. Exposição de motivos do decreto Decreto nº. 24.787 que convoca a Convenção Nacional de Educação, 2. Texto do referido decreto n. 24. 787, 3. Telegrama circular do Ministro de educação afastando as objecções de uma “varia” do *Jornal do Comércio* sobre a execução daquele ato legislativo, 4. O anteprojeto do texto da Convenção, 5. A tese que o estatístico apresentou ao Congresso de Ensino Regional da Bahia, ocorrido em 1934, em que demonstrou “que só a convenção possibilitaria a eficaz intervenção do governo federal em matéria de educação popular” (FREITAS, 1935, p. 19). Na sequência, reclamando

²²⁵ Inspetor Regional de Estatística Municipal de Minas Gerais, em 1948.

²²⁶ Atualmente o INEP denomina-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, tendo recebido essa última denominação em homenagem ao educador, falecido em 1971, por ocasião das comemorações do seu centenário de nascimento. Anísio Teixeira dirigiu a instituição de 1952 até 1964 (MENDONÇA; XAVIER, 2006; DANTAS, 2001).

²²⁷ Nasceu em São Paulo, em 1883, graduando-se em Direito pela Faculdade daquela cidade em 1905, desempenhou atividades diplomáticas na Europa no ano de 1932 e foi eleito deputado federal constituinte por São Paulo no ano seguinte. Foi Ministro das Relações Exteriores de 1934 até 1937, quando assumiu a pasta da Justiça. Foi interventor federal por São Paulo de 1945 até 1948, atuando ainda como presidente do IBGE entre 1936 e 1951 (SOARES, 2001).

²²⁸ Esses documentos não foram encontrados na documentação consultada.

do fato de o governo não ter levado adiante a convenção²²⁹, propõe a coordenação das atividades educacionais dos Estados pela criação de um “Instituto Técnico de Organização de Pesquisas Educacionais, mantido por uma espécie de cooperativa, organizada entre as Unidades Federadas exclusivamente, por sugestão de V. Excia e iniciativa, digamos, do Estado de São Paulo” (FREITAS, 1935, p. 21). Talvez esteja aqui o início do projeto do INEP.

Apesar da reconhecida importância do INEP para a análise das estatísticas de educação²³⁰ resultantes do convênio de 1931, nesta pesquisa apenas pontuamos a importância deste órgão na composição do arcabouço estatístico educacional. Ressalta-se que essa instituição integra o esforço de criação de “espaços legítimos de intervenção nas políticas dirigidas a diferentes setores da vida nacional e à educação, em particular.” (XAVIER, 2014, p. 231). Andréa Dantas (2001) analisa o INEP como a materialização de uma “melhor forma de gerenciar a educação” (DANTAS, 2001, p. 14), significando, portanto a feição técnica do Ministério da Educação e Saúde.

Para Gil (2014b), a criação de instituições como o INEP, o SEES e o próprio IBGE faz parte de um momento, nas décadas de 1930 e 1940, em que há um “processo de distinção e especialização das atividades” burocrático-administrativas, em que funções e competências de áreas de estreito contato, como a estatística e a educação, foram se tornando complexas e difíceis (GIL, 2014b).

É no contexto de defesa do municipalismo que Teixeira de Freitas organiza os convênios nacionais de estatística municipal²³¹ na Convenção de Estatística de 1936, pois acredita que, para se ter estatísticas confiáveis, era necessário está coligado com os municípios. Rafael Xavier considerava os municípios como célula mater da nação (SANTOS, 2008a, p. 16). Camargo (2008a) interpreta a criação das agências municipais²³² como uma

²²⁹ Ele assegura que o decreto não foi executado, mas que além da citação “‘varia’, nenhuma objecção se lhe fez de publico, nem por parte dos Estados – que responderam todos favoravelmente á consulta previa que lhes foi dirigida, nem no Congresso, nem na Imprensa, nem no Conselho Nacional de Educação, nem no seio das Sociedades de Educação. O que quer dizer que elle contem uma iniciativa victoriosa perante a opinião publica não obstante o Governo ter deixado de cumpri-lo sem motivo declarado” (FREITAS, 1935, p. 20, grifos originais). Observe que Freitas elaborou diversos documentos para que a convenção fosse realizada, mas não obteve sucesso.

²³⁰ Gil (2014b) analisa a série de boletins publicada pelo INEP e as publicações do SEES. Constata que os dados estatísticos eram recolhidos pelo SEES e enviados ao INEP, que também procedeu aos seus próprios inquéritos. Também os dados sobre o ensino brasileiro publicados pelo IBGE eram provenientes da coleta do SEES.

²³¹ A criação de agências municipais significou o braço do IBGE nos municípios que levaria a organização administrativa ibegeana a todos os municípios brasileiros com a instalação “de uma Agência do IBGE em cada município” (SANTOS, 2008 a, p.13).

²³² As Agências Municipais de Estatísticas fomentaram a produção de informações locais, pois encontramos no Arquivo Público Mineiro um Folhetim comemorativo do município de Lima Duarte, MG. Ele foi publicado no dia 29 de maio de 1954 em homenagem à Agência Municipal de Estatística daquela cidade pelo seu primeiro aniversário e nele lê-se uma frase atribuída ao Professor Paulo de Souza destacada em negrito: “Administrar sem estatística é agir às cegas e se deixar conduzir pela fantasia perigosa e estéril, de agir sobre o meio com

política de Vargas para o combate ao regionalismo, no sentido de se controlar e se apoderar da nação em sua base: “a relativa valorização da instância local enfraquecia as elites regionais, em favor do controle do poder central” (CAMARGO, 2008a, p. 39). As agências municipais promoviam de forma mais direta a atuação do governo sobre a sociedade civil, minando o poderio das oligarquias e “das liberdades estaduais” o que reforçava a ideia do município como agenciador do espírito de nacionalidade, ou seja, da identidade nacional (CAMARGO, 2008a, p. 40-43). Essa estratégia compunha uma burocracia hierárquica que Alexandre Camargo (2008a) denomina de “municipalismo pragmático” dos anos de 1940, em que o Instituto seria o intermediário legítimo entre as políticas nacionais e os poderes locais. Para o referido autor o estatuto jurídico do IBGE, que se subordinava diretamente à presidência, e a autonomia da entidade para elaborar uma legislação própria demonstram essa assertiva.

O imaginário de Brasil nesse período sustentava a ideia da urbanidade, do litorâneo, como espaços modernos e desenvolvidos, em contraponto ao sertão rústico, rural, a ser desbravado e os dados estatísticos²³³ deveriam vir desses dois Brasis contrastantes. A “Marcha para o Oeste”, uma política do Governo Vargas, tinha como objetivo o controle do interior e a fixação do homem no campo, além do domínio da imigração (LENHARO, 1986). Assim, pensar a recolha dos dados em 1930 era pensar no espaço micro dos municípios, por ser lá a base da coleta. É nesse sentido que o convênio de 1931 propõe a questão da colaboração, tal como veremos adiante.

Alvim Pessoa (1946) reitera que a obra do SEES e a do Instituto ultrapassam o fim administrativo:

Expressa-se em campanhas de alta relevância social, entre as quais a de facilitar aos estudiosos dos problemas básicos da nacionalidade o acesso pleno às verdades que os números indicam e cujo conhecimento impõe, a quem quer que detenha, um dever imprescindível de ação. Cabem aos órgãos da estatística as premissas desse conhecimento e a correlata obrigação de o vulgarizar, aumentando as fileiras de trabalhadores que cooperam construtivamente para que aqueles problemas tenham solução (PESSOA, 1946, p. 259).

Não podemos deixar de reiterar a necessidade de se relativizar “a verdade” que os números indicam, pois sabemos, por meio do trabalho de Gil (2007b), que havia problemas na

inconsciência do meio” (FOLHETIM COMEMORATIVO - ANIVERSÁRIO IBGE, 1954,p.1). Essa assertiva revela que o ideário do IBGE ressoava a grande distância e alcançava as instâncias micro.

²³³ Para se ter uma ideia da predominância da população rural sobre a população urbana, na publicação “A escolaridade média no ensino primário brasileiro”, Freitas (1947b) trabalha com os seguintes dados populacionais: considerando que a população total recenseada foi de 41. 565. 083 habitantes, valor que se dividia em 10.881.556 pessoas da zona urbana, ou 26,46%, e 30. 243.558 pessoas da zona rural, ou 73, 54% da população do país (FREITAS, 1947b, p. 405).

coleta e na divulgação dos dados, bem como disputas e ambiguidades de interpretação nesse momento histórico entre sujeitos posicionados estrategicamente na produção e na divulgação das estatísticas de educação.

Pessoa (1946) assegura que a finalidade normal do SEES seria simplesmente “coligir, apurar e divulgar os elementos em forma absoluta”, entretanto, esse órgão “submete a rigorosa crítica as próprias apurações, completando-as com um trabalho interpretativo que as valoriza sobremaneira” (PESSOA, 1946, p. 256). Diante deste esforço e da abundância de documentos o autor salienta que “não há mais fundamento para as críticas incidentes sobre um suposto exagero na quantidade das informações cujo registro o Convênio de 1931 previu como objetivo da nossa estatística escolar” (PESSOA, 1946, p. 256).

Uma das primeiras tentativas de padronização das estatísticas de educação em âmbito nacional foi a assinatura do referido convênio de 1931. Esse acordo pode ser visto como um marco na história da padronização das estatísticas do país, não apenas no âmbito do ensino, mas no âmbito do ordenamento das estatísticas gerais, pois serviu de base para a criação do Instituto Brasileiro de Estatística e Educação (IBGE), tal como demonstraremos adiante.

2.1.2 O convênio interadministrativo das estatísticas educacionais e conexas: ensaio e “ponto de partida para a grande obra”²³⁴

A assinatura²³⁵ do convênio autorizado pelo Decreto n.º 20.772, 11 de dezembro, 1931 (BRASIL, 1931b) – ocorreu durante a IV Conferência Nacional de Educação organizada pela ABE no Rio de Janeiro, cujo tema era “As grandes diretrizes da educação popular”. Jardim

²³⁴ Trecho de carta de Fernando de Azevedo a Teixeira de Freitas referindo-se às comemorações que seriam realizadas pela ABE em função do decênio do convênio interadministrativo de 1931, que ele chama de “ponto de partida para a grande obra” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Azevedo parabeniza o estatístico pelos trabalhos de organização e coordenação dos serviços de estatística no país (AZEVEDO, 1944d).

²³⁵ O acordo foi assinado por 29 representantes de 23 estados da federação: Mário Augusto Teixeira de Freitas (Governo federal), Miguel Maria de Serpa Lopes (Alagoas), Álvaro Maia (Amazonas), Anísio Spínola Teixeira, Isaías Alves de Almeida (Bahia), Joaquim Moreira de Sousa, José Getúlio da Frota Pessoa (Ceará), João Manoel de Carvalho (Espírito Santo), Diógenes Pereira da Silva (Goiás), Luiz Viana (Maranhão), Virgílio Alves Correia Filho (Mato Grosso), Carlos Álvares da Silva Campos (Minas Gerais), Edgar Pinheiro Porto (Pará), José Pereira Lira (Paraíba), Leôncio Correia, Algacir Munhoz Mâder, Luiz L. de Araujo César (Paraná), Artur de Souza Marinho (Pernambuco), José Luiz Batista, Benedito Martins Napoleão (Piauí), M. J. Ferreira (Rio de Janeiro), Anfilóquio Carlos Soares da Câmara (Rio Grande do Norte), Ariosto Pinto, Augusto Meireles de Carvalho (Rio Grande do Sul), Adriano Mosiman (Santa Catarina), Sud Mennucci (São Paulo), José Rodrigues da Costa Dória (Sergipe), Anísio Spínola Teixeira (Distrito Federa), Alberto Augusto Diniz, José Assis Vasconcelos (Território do Acre).

(1941b) afirma que nesse eixo, debateram-se algumas teses; três delas referiam-se diretamente ao assunto do acordo em tela.

4ª. Como se devem constituir os padrões brasileiros para as estatísticas de ensino, tanto particular como oficial, em todos os seus ramos? 5ª. Que registros devem ser criados, em que moldes e em que condições, para que as estatísticas escolares brasileiras possam ser levantadas nas requeridas condições de compreensão, veracidade e rapidez? 6ª. Que bases são aconselháveis para um convenio entre a União e as unidades políticas do país a fim de que as nossas estatísticas escolares se organizem e se divulguem com a necessária oportunidade e perfeita uniformidade de modelo e de resultados, em publicações de detalhe e de conjunto ficando aquelas a cargo dos Estados, do Distrito Federal e do território do Acre, e cabendo as segundas à iniciativa federal? (apud JARDIM, 1941b, p. 1097)

Buscava-se, naquele fórum privilegiado de debates sobre a questão educacional, a construção de parâmetros sobre os quais os dados da educação brasileira viessem a ser coletados, sistematizados e divulgados.

É oportuno lembrar as relações muito próximas entre o governo federal e a ABE, tal como demonstrou Marta Carvalho (1998). Apesar de ela operar como se fosse um órgão situado fora do Estado nas diversas conferências, a autora constata que a ABE esteve “atrelada ao Estado, como seu prolongamento, [uma] espécie de reservatório de sugestões, soluções técnicas e quadros burocráticos” (CARVALHO, 1998, p. 328). No caso da IV Conferência, realizada no Rio de Janeiro em 1931, a presença do governo fazia-se sentir de modo ainda mais intenso. Ao analisar os comunicados que circularam na imprensa sobre o evento, Carvalho (1998) constata, a partir das Atas do Conselho Diretor (de 28 de dezembro de 1931), que Fernando Magalhães²³⁶ aponta Teixeira de Freitas, funcionário do Ministério da Educação, como o principal organizador daquele certame. Freitas, não por acaso, estava especialmente interessado no ordenamento das estatísticas de educação. É nesse sentido que a autora de *Molde nacional e fôrma cívica* (CARVALHO, 1998) assegura que, naquele momento, “as fronteiras entre a ABE e o Ministério [eram] de difícil demarcação” (CARVALHO, 1998, p. 377). As razões para essa conclusão estão nos seguintes fatos ocorridos em 1931: Francisco Campos é eleito sócio mantenedor da ABE, Belisário Pena, por sua vez, exerce em tempo concomitante a presidência da Associação e o cargo de Ministro Interino da Educação durante alguns meses e Teixeira de Freitas passa a compor o Conselho Diretor da Associação, além do fato de outros conselheiros também colaborarem com o Ministério da Educação (CARVALHO, 1998).

²³⁶ Médico, orador e liderança católica do movimento pós 30 que presidia a IV Conferência. Vinha se empenhando desde os anos de 1920 no debate da regeneração nacional pela educação (CARVALHO, 1989a).

O teor da correspondência abaixo também deixa evidente o que afirmou Marta Carvalho (1998) sobre a existência de um limite tênue entre a ABE e o poder oficial, especialmente por ocasião da IV Conferência de 1931. Em entrevista ao jornal *Diário da Noite*, em 21 de agosto de 1931, o professor Everardo Backheuser, presidente da seção de ensino primário da ABE, afirmou que a essa instituição cabia a iniciativa da IV Conferência tal como ocorreu nas edições anteriores (Curitiba, Belo Horizonte e São Paulo) e reconhece, entretanto que, “[as] outras vezes as assembléas de Educação se realizavam sob os auspícios dos governos locais, [esta] é o governo federal pelo seu ministério especial que lhe dá apoio franco” (OS PREPARATIVOS, 1931, p. 3). Essa proximidade entre a ABE e o governo federal persiste em 1940. Em carta de 5 julho, Teixeira de Freitas remete a Anísio Teixeira algumas publicações oficiais e comenta que conseguiu a concessão do Palácio do Silogeu²³⁷, mas adverte que “não quiseram dá-la à ABE e conseguimo-la para o IBGE, *o que é quase a mesma cousa*. Assim [?] a ABE tera no novo prédio a sede magnífica que merece” (FREITAS, 1940b, p. 2, grifos nossos)²³⁸.

Discutindo as nuances das tentativas de organização da ABE em âmbito nacional, Marta Carvalho (1998) avalia que, na década de 1930, a instituição se reorganizou e teve amplo envolvimento com o Estado, sob a presidência de Getúlio Vargas.

As relações da Associação com o Estado modificar-se-iam, funcionando aquela, algumas vezes, como desdobramento do Ministério da Educação e, este, em outras, colocando seus serviços à disposição: convocando, por exemplo, por via dos interventores, as delegações estaduais ao comparecimento à Quarta Conferência Nacional de Educação (CARVALHO, 1998, p.70-71).

Ocorrida em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação foi marcada pela estreita relação entre a ABE e o Ministério da Educação, que inclusive patrocinou o

²³⁷ Oliveira (2005) e Santos (2008b) afirmam que o projeto do Palácio do Silogeu Brasileiro foi encaminhado pela Resolução nº 64, de 16 de fevereiro de 1939, pela Junta Executiva Central do Conselho Nacional de Estatística. O objetivo era reunir em um mesmo local diversos órgãos culturais e educacionais de instituições como o IBGE dos períodos de execução do recenseamento (a Comissão Censitária Nacional e o Serviço Nacional de Recenseamento), a Associação Brasileira de Educação, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Liga da defesa Nacional, a Ordem dos Advogados, a Academia Nacional de Medicina, a Academia Brasileira de Letras, a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, o DASP, etc.. A resolução propunha ainda abrigar o Planetário Cruzeiro do Sul (COMUNICADOS, 1936, p. 169) que visava “[ao] ensino da astronomia e da cosmografia, e [à] manutenção de uma exposição permanente de educação e cultura” (OLIVEIRA, 2005, p. 95). “O projeto foi aprovado nos termos do Decreto nº 2326, de 20 de junho de 1940, que autorizava o IBGE a construir um prédio localizado na avenida Augusto Severo nº 4, no centro do Rio de Janeiro, destinado a sediar diversos órgãos de educação e cultura, oferecendo instalações apropriadas às principais instituições culturais do país” (OLIVEIRA, 2005, p. 95), no entanto o projeto nunca se efetivou.

²³⁸ Carta de Teixeira de Freitas a Anísio Teixeira, 05 de julho de 1940. Documento integrante do Fundo Mário Augusto Teixeira de Freitas, Documentos privados, Arquivo Nacional.

evento, que contou com a presença de Getúlio Vargas discursando na sessão inaugural. O interesse do estatístico Teixeira de Freitas pelas estatísticas educacionais pode ser observado em um comunicado enviado da sua Diretoria publicado em, 4 de dezembro de 1931, no Jornal *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro, tal como afirma Carvalho (1998).

Numerosos chefes dos serviços regionais de estatística trarão ao magno certame a colaboração de sua experiência profissional no manejo das cifras e na coordenação dos registros, cuja perfeição imprime aos algarismos um alto valor alucidoativo na solução de todos os problemas orgânicos da administração pública (CARVALHO, 1998, p. 376).

Alvim Pessoa²³⁹ (1940) assume que o governo se aliou à ABE²⁴⁰ para que se incluísse nos assuntos que seriam debatidos na IV Conferência a questão da uniformidade das estatísticas escolares. Segundo ele, foi amplamente debatido “artigo por artigo” o anteprojeto

²³⁹ Funcionário do gabinete Técnico do Serviço Nacional do Recenseamento.

²⁴⁰ Carvalho (1998) comprova a efetiva participação do governo na 4ª Conferência de Educação ao se deparar com uma carta de convocação do evento nos seguintes termos:

“Rio de Janeiro, 10 de julho de 1931

Sr. Interventor,

Convocada pela Associação Brasileira de Educação, sob os auspícios deste Ministério, deverá realizar-se nesta capital, de 12 a 19 de outubro próximo, a Quarta conferência Nacional de educação, cujo programa vai em anexo. Como verá V. Excia., os assuntos a serem estudados nessa conferência são da maior importância e têm acentuada oportunidade, em face das novas diretivas que o Governo da república está procurando imprimir às atividades brasileiras no terreno educacional. De fato, o programa assentado focaliza, como tema geral, ‘as grandes diretrizes da educação popular’ e como teses especiais, a intervenção federal na difusão do ensino primário, a organização do ensino técnico profissional e normal e a elaboração das estatísticas escolares. Parece, pois, aconselhável que a administração pública, nos seus ramos, se interesse de modo especial pelos trabalhos da projetada Conferência, participando deles por meio de escolhidas delegações. E como esteja entre os problemas a serem debatidos o do preparo das estatísticas escolares, ao qual este Ministério está dedicando acurados esforços, mas que só poderá ter solução integral com a cooperação dos governos regionais, julgo acertado solicitar, aos dignos Governos dos Estados, do Distrito federal e do território do Acre, que incluam, nas respectivas delegações à Conferência, os diretores ou inspetores gerais da instrução, mas habilitadas tais autoridades com poderes amplos para, na conformidade das conclusões que prevaleceram na votação da 6ª tese do programa que se vai estudar, subscreverem, com o representante deste Ministério, um convênio entre a administração do país e a das suas unidades constitutivas visando traduzir em imediata realidade a padronização e a eficiente elaboração e publicação das estatísticas escolares brasileiras. Dirijo a V. Excia., pois, um caloroso apelo para que não falte o concurso desse esclarecido Governo ao êxito dos propósitos que inspiram a convocação da Quarta Conferência Nacional de Educação, entre os quais se inscreve o que especialmente formula este Ministério, de aproveitar os debates em torno do preparo das estatísticas escolares e o comparecimento de representantes de todos os Governos regionais, para o definitivo e solene estabelecimento da cooperação inter-administrativa de que somente poderá resultar um plano modelar tão necessário ao progresso do país, para o levantamento das estatísticas do aparelho educativo nacional e para o desenvolvimento convergente das nossas atividades escolares. Certo de que V. Excia. Acolherá com simpatia estas minhas sugestões que concretizam, aliás, mais um sincero esforço de construção e organização no terreno cultural por parte da administração brasileira, apresento-lhe os meus antecipados agradecimentos pela colhida que dispensar ao cordial apelo que deixo formulado, pedindo-lhe, ainda, que se digne de promover a maior publicidade possível, nessa circunscrição política, para os elevados objetivos da Conferência projetada, a fim de que em torno deles se possam congregiar os esforços de todos os cidadãos devotados à causa da educação da comunidade nacional. Tenho a honra de reiterar a V. Excia. Os protestos de meu mais alto apreço e distinta consideração (a) Francisco Campos” (ATAS das reuniões do Conselho Diretor, arquivos da ABE, apud CARVALHO, 1998, p. 377-379). Essa matéria foi também divulgada no *Diário da Noite*, Rio de Janeiro, 11 de setembro de 1931, p. 2 (FRANCISCO CAMPOS, 1931). Destaca-se que a data da conferência foi alterada para o mês de dezembro daquele ano.

da convenção, que considerou “as realidades, as necessidades e as possibilidades de cada região do país [que] foram examinadas cuidadosamente” (PESSOA, 1940, p. 93-94). Assim as partes representadas por todos os estados, o Distrito Federal e o Território do Acre assinaram, em 21 de dezembro de 1931, os termos do “convênio para desenvolvimento e unificação das estatísticas escolares e conexas”, cujo decreto de mesma data (BRASIL, 1931c) aprovou e ratificou seu conteúdo. Segundo Pessoa (1940), o acordo resolveu “o problema da estatística escolar”, sendo “nacional e não federal, nem estadual, pela sua origem”, esclarecendo a opção pelo termo “nacional”: “pelo caráter inédito que apresenta como obra inspirada na realidade brasileira, manifestada pela voz de lídimos representantes de cada um dos 23 governos acreditados na 4ª Conferência Nacional de Educação” (PESSOA, 1940, p. 94).

A carta do governo convocando para o evento (CARVALHO, 1998), o comunicado à Imprensa (IBGE, 1942) e as diversas publicações nos jornais cariocas²⁴¹ sobre o evento dão a dimensão da importância de que se revestiu a IV Conferência Nacional de Educação para o Ministério da Educação. Assim, lemos em suas diretrizes: “tornará coerentes os registros do ensino e revestirá da precisa unidade e expressão da obra realizada no Brasil em matéria educacional. Será, no gênero, a primeira realização verdadeiramente nacional conseguida entre nós” (IBGE, 1942, p. 87). Assinala-se ainda que a finalidade e a procedência dos dados serão fundidas “nas grandes sínteses numéricas” vindas de “diversas fontes nas diversas fases de elaboração municipal, estadual e federal” (IBGE, 1942, p. 87) evitando “as duplicatas dos resultados que desprestigiam os números oficiais”. O comunicado que tem o objetivo de divulgar os efeitos positivos do convênio, reforça que outros grandes problemas nacionais “só poderão ser resolvidos graças ao estabelecimento de padrões gerais e progressistas e pela cooperação disciplinada de todas as entidades políticas que constituem o país” (IBGE, 1942, p. 87).

A publicidade dada aos esforços do Governo quanto às realizações da IV Conferência e ao livro *A Revolução e a Educação* de Nóbrega da Cunha (2003 [1932]) faz Carvalho (1998) concluir que não tem sentido a surpresa de Cunha quanto à sua interpretação de que o Governo teria solicitado à Conferência uma “fórmula feliz” e um “conceito de educação” que os congressistas não estavam preparados para atender. Essa conclusão assenta-se sobre o fato

²⁴¹Um dos produtos finais do projeto “A produção das estatísticas brasileiras na confluência de esforços em torno do Convênio Inter-administrativo das estatísticas educacionais e conexas (1907-1945)” (SENRA, 2014b) foi a divulgação das publicações sobre o convênio de 1931 na imprensa carioca. Das inúmeras fontes, destacamos a entrevista dada por Freitas sobre as teses da 4ª conferência assinalando os objetivos, a preparação do evento e a ênfase às três teses finais que tratam da estatística educacional (cf. AS TRÊS, 1931, p. 2-3). Disponível na seção Documentos em: < <http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/documentos.html> >. Acesso em: 2 out. 2015.

de que não fazia sentido o governo fazer tal solicitação se na verdade ele próprio é quem havia definido, de antemão, o rumo das discussões. Aproveitando-se do discurso de Vargas, Nóbrega da Cunha construiu um espaço favorável para lançar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*²⁴². Para Carvalho, a manobra “consagra a interpretação que Nóbrega da Cunha fez prevalecer” no evento abrindo “espaço político para o lançamento do Manifesto” (CARVALHO, 1998, p. 380), minimizando as relações entre a ABE e o Governo provisório.

Quanto ao relato conclusivo do evento, a Ata da Comissão Especial “acentua o êxito de que se coroou o principal objetivo desse Congresso, isto é, o Convênio para a padronização da estatística educacional no país, discutido e ora assinado pela unanimidade dos delegados dos governos e da ABE” (ATA DA COMISSÃO ESPECIAL, 1931, apud CUNHA, 2003 [1932], p. 52). Nóbrega da Cunha (2003[1932]), após reproduzir a ata citada, em nota de rodapé, faz uma crítica advertindo para a limitação dos resultados da Comissão Especial, afirmando que aquele documento atestava que o grupo “não conseguiu realizar integralmente a sua missão²⁴³ – limitou-se a constatar que o principal objetivo da Conferência, o Convênio, tinha sido coroado de êxito” (CUNHA, 2003 [1932], p. 52).

Não se pretende aqui uma análise da versão da 4ª Conferência da qual se beneficiou o grupo dos renovadores, o que já foi competentemente feito por Marta Carvalho (1998), gostaríamos apenas de chamar a atenção para as condições nas quais o convênio foi gestado pelo governo provisório, bem assim, para as relações próximas estabelecidas entre o poder central e o evento no qual emergiu o acordo.

Em 20 de dezembro de 1931 foi aprovado, por meio do Decreto nº. 20.826 (BRASIL, 1931c), o termo do *Convênio entre a União, os Estados, o Distrito Federal e o Território do Acre, para o aperfeiçoamento e uniformização das estatísticas educacionais e conexas*, formulando em 27 cláusulas as normas para a sua efetivação definiram as atribuições de cada instância envolvida. Em sua primeira cláusula definia o objetivo:

Uniformizar e coordenar todos os trabalhos oficiais de estatística educacional e conexas, de modo que seja possível conhecer e divulgar rapidamente, com segurança, as condições gerais do Brasil, de cada Estado, do Distrito Federal e do território do Acre, em um determinado ano, quanto a todos os ramos de ensino, bem como os vários aspectos apreciáveis do aperfeiçoamento da educação e da cultura nacional (BRASIL, 1931c, p. 2).

²⁴² Lançado em 1932, esse documento foi “um itinerário para a construção do Brasil moderno” nas palavras de Sônia Camara (2003) ou “um plano de reconstrução educacional”, como define Jamil Cury (2004).

²⁴³ A própria ata evidencia que, a pedido do presidente da IV Conferência, Fernando Magalhães, os representantes deveriam traçar “em resumo o espírito geral dos trabalhos da referida Conferência” (ATA DA COMISSÃO ESPECIAL, 1931, apud CUNHA, 2003 [1932], p. 52)

Pelo convênio, a incumbência de organização da estatística relativa ao ensino pré-primário e primário (comum e supletivo) cabia aos entes federados. À união foi atribuída a realização dos inquéritos acerca do ensino profissional especializado e semi especializado, em todos os graus e categorias, assim como o ensino geral (excluindo-se o pré-primário e primário), nos estabelecimentos públicos e privados.

A elaboração e a publicação das estatísticas educacionais observariam a classificação do ensino estabelecida pela Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação, tal como define a oitava cláusula do convênio. Os estudos de Gil (2014b) apontam que essa decisão na versão final contrasta com o fato de haver sido acordado, durante a discussão do acordo, a relevância de se utilizar a divisão proposta pelos trabalhos de Oziel Bordeaux Rêgo com aprimoramentos, mas a Diretoria recorreu ao Ministro da época Francisco Campos que indicou que fosse consultado seu chefe de gabinete Lourenço Filho. É nesse sentido que Jardim (1941b) afirma que, para a produção dos parâmetros sobre a classificação do ensino, observaram-se “os inquéritos, padronizados segundo conclusões técnicas que consagraram estudos do estatístico brasileiro Oziel Bordeaux Rêgo”²⁴⁴ (JARDIM, 1941b, p. 1099), além das recomendações da Comissão Mista do Instituto de Cooperação Intelectual e do Instituto Internacional de Estatística “de forma a tornar viável o confronto dos resultados estatísticos do Brasil com os dos outros países” (JARDIM, 1941b, p. 1099). Esses órgãos internacionais eram “incumbidos da comparabilidade e aperfeiçoamento das estatísticas nacionais” (FREITAS, 1949a, p. 32)²⁴⁵.

No que diz respeito à coleta, conforme a nona cláusula do convênio, seriam adotadas práticas uniformes que observariam uma diferenciação no que diz respeito: 1) à organização administrativa do sistema educacional, 2) ao efetivo dos estabelecimentos de ensino e ao respectivo aparelhamento; 3) ao movimento didático. A cláusula seguinte especifica de forma detalhada cada um dos itens que deveriam fazer parte dos títulos anteriores.

No que diz respeito à classificação das estatísticas educacionais, o esquema geral do ensino estabelecia a divisão em *comum e especial (supletivo e emendativo)*²⁴⁶ e, ainda, em

²⁴⁴ Sempre citado como referência quando se trata das estatísticas educacionais brasileiras (JARDIM, 1941b; PESSOA, 1946; FRANCA, 1947). Seu esforço na elaboração de cálculos gerais sobre as estatísticas do ensino pode ser visto no trabalho *Estatística da Instrução de 1916* (DIRECTORIA, 1916) publicado pela Diretoria Geral de Estatística. Disponível para consulta em <<http://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em: 5 de novembro de 2015.

²⁴⁵ Carta de Teixeira de Freitas aos membros do Conselho Nacional de Estatística referente à situação da estatística e da geografia na década em 1930 (FREITAS, 1949a).

²⁴⁶ A resolução nº. 76 de 16 de julho de 1938 definiu que o ramo de ensino *especial* seria oferecido à categoria de discentes especiais por circunstâncias individuais ou sociais. Ele visa suprir eventuais deficiências da obra

geral ou não especializado, semi-especializado e especializado²⁴⁷. Desta taxonomia derivam inúmeras subdivisões considerando-se os graus (elementar, médio e superior). Os mínimos detalhes no que diz respeito aos registros aqui discutidos tinham como intuito possibilitar uma melhor descrição das diversas situações do ensino no país, abrangendo tanto a vinculação administrativa (federal, estadual, municipal ou particular) quanto a localização dos estabelecimentos de ensino (urbana, distrital ou rural) e, ainda, a natureza ou “destino social” do ensino (civil ou militar)²⁴⁸. O convênio define *curso* como “toda sequência de preleções sobre determinada matéria, ou sobre um conjunto orgânico de matérias formando um sistema de cultura geral ou especializada de finalidade autônoma”. E define *escola* como “o estabelecimento ou a casa de ensino” (BRASIL, 1931c, p. 7). Essas e outras definições que compõem o convênio devem ser entendidas em sintonia com a proposição do historiador alemão Jürgen Schriewer (2013)²⁴⁹ que, ao tratar da educação comparada, chama a atenção para o fato de que os termos não são neutros, mas “já carregam suas próprias experiências coletivas, memórias e práticas de pensamento” (SCHRIEWER, 2013 apud SALVADORI; BICCAS, 2014, p. 560).

O convênio determina também que a Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação, com o auxílio das repartições regionais, “promoverá a regular elaboração, tanto quanto possível, também de acordo com as conclusões” (BRASIL, 1931c, p. 8) do Instituto Internacional de Estatística, das estatísticas de 20 tipos de instituições e atividades científicas e culturais, sendo elas: I. Estabelecimentos científicos não incorporados às universidades; II. Museus; III. Bibliotecas (além dos estabelecimentos de ensino e dos institutos científicos); IV. Arquivos; V. Monumentos históricos e artísticos; VI. Movimento bibliográfico; VII. Teatros e espetáculos; VIII. Concertos; IX. Exposições de fins culturais; X. Congressos literários, científicos, artísticos ou pedagógicos; XI. Conferências públicas; XII. Cinematografia; XIII. Rádio-difusão; XIV. Gravação de discos; XV. Subvenções e encorajamentos relacionados com o movimento cultural; XVI. Invenções; XVII. Associações literárias, científicas e artísticas; XVIII. Recenseamento dos titulares de profissões liberais e dos diretores de empresa, nas

educacional *comum* e tem por finalidade “corrigir ou emendar, quanto possível, por uma feição particular da educação ministrada, determinada anormalidade do físico, da inteligência e da conduta” (IBGE, 1949a, p. 12).

²⁴⁷ Segundo o artigo 4 da resolução referida na nota anterior, o ensino geral desenvolve uma cultura enriquecedora do espírito, sem objetivos profissionais. O ensino semi-profissionalizado torna o discente apto a um grupo amplo de atividades profissionais e ministra simultaneamente aspectos da cultura geral. O ensino especializado é aquele que “sem fins de cultura geral, só tenha por objeto os conhecimentos e o tirocínio necessários a uma especialização profissional nitidamente marcada” (IBGE, 1949a, p. 12).

²⁴⁸ FRANCA, 1947, p. 630

²⁴⁹ Entrevista cedida às autoras Maurilane Biccas e Maria Angela Salvadori em 11 de outubro de 2013, na FEUSP.

indústrias do livro ou poligráficas; XIX. Imprensa em geral; XX. Pesquisas e missões científicas (BRASIL, 1931c, p. 8). Para além das estatísticas de ensino, observamos que o convênio busca repertoriar tanto instituições quanto o desenvolvimento de suas atividades no intuito de divulgação de todo o movimento científico, pedagógico, artístico e cultural do país. Desde estabelecimentos como museus, arquivos e bibliotecas até atividades como exposições e congressos devem ser transformados em contagens para informação do órgão central. A vastidão e o detalhamento das informações sugerem a necessidade de controle e a necessidade de construção de um mapa sobre os trabalhos culturais, científicos, artísticos e pedagógicos realizados no país, formulando um painel diverso que permitisse ao Brasil conhecer-se a si mesmo e a divulgação de suas informações para outras nações.

O referido acordo estabeleceu ainda modos de divulgação e publicação de seus resultados. Nesse sentido, a décima sexta cláusula delibera que os resultados deverão ser remetidos em originais devidamente autenticados ou impressos até o dia 31 de março do ano imediato ao órgão federal que ficaria encarregado de fazer a síntese e de realizar a divulgação e a publicação que deveria ser assim realizada:

a) no *Diário Oficial*, até 30 de setembro do mesmo ano, e em comunicados enviados à imprensa da capital do país, com adequadas explicações, os resultados gerais que a própria repartição elaborar, ou que por ela forem recebidos, das estatísticas de que trata o convênio;

b) no Boletim do Ministério da Educação e Saúde Pública, correspondente ao segundo trimestre de cada ano, a sinopse geral das estatísticas educacionais e conexas da República, referentes ao ano precedente, com os seus resultados discriminados segundo as unidades da federação;

c) no Anuário de Educação e Saúde Pública, cujo aparecimento deverá ter lugar dentro do ano imediato àquele a que se referir o seu conteúdo, essas mesmas estatísticas, de maneira completa, com adequada análise e as convenientes comparações internacionais,;

d) no estrangeiro, como convier, as publicações especializadas que contiverem os resultados gerais das estatísticas educacionais e conexas brasileiras. Além disso, deveriam ser encaminhados ao Instituto Internacional de Cooperação Intelectual e ao Instituto Internacional de Estatística os dados gerais das mesmas estatísticas, mas já adaptadas aos modelos fixados por essas instituições (BRASIL, 1931c. 8-9).

Os diversos modos de divulgação das estatísticas de educação e conexas tanto no país quanto fora dele reforçam a busca pela formação de uma imagem sobre a educação de forma homogênea na sua forma de coleta e posterior sistematização. Quanto aos dados a serem encaminhados segundo os modelos e critérios do Instituto Internacional de Estatística, isso foi

possível pelas recomendações decididas no Egito em 1927 cujo intuito foi, fundamentalmente, efetuar a comparabilidade internacional. Alvim Pessoa (1946) afirma que a comparação entre os países iniciou-se inicialmente nos Congressos de Estatística iniciados em Bruxelas em 1853 e deram continuidade “na reunião de Budapeste realizada em 1876, e, mais tarde, [no] Instituto Internacional de Estatística, nas sessões de Viena (1871), Berna (1895), Cristiânia (1899) e Cairo (1927)” (PESSOA, 1946, p. 259). Ainda segundo o autor os anais desses congressos são reveladores das dificuldades que se interpunham aos países com o problema da comparação pela falta de equivalência. Com o convênio haveria possibilidade de equiparação “tanto na consistência e valor dos seus elementos primários, como na latitude dada ao programa dos fatos a registrar” (PESSOA, 1946, p. 259). Percebemos que o convênio atendia uma preocupação do país sobre a inserção dos números da educação do Brasil nas publicações estatísticas internacionais. Isso se fez desde a coleta dos dados que consideraram os parâmetros internacionais na concepção do acordo.

A imprensa constitui-se em instituição parceira do Estado nesse aspecto e, além dela, outros modos de publicação são propostos para realizar o intento de dar a ver o alcance e os limites da obra educativa²⁵⁰.

Como consequência da cláusula anterior, a décima sétima cláusula propõe que a publicidade dos dados deveria ocorrer também no nível dos estados, utilizando os meios mais aconselháveis para isso, como o órgão oficial, anuários, boletim ou revista, tendo como objeto as condições do ensino de forma especializada ou genérica, abordando a vida regional em seus diversos aspectos, discriminados por distritos e municípios.

Passados dez anos de sua assinatura, o convênio de 1931 é entendido como “alicerce de que tanto necessitava o Brasil: uma estatística educacional em condições de colocá-lo em lugar condigno entre as nações que encaram com seriedade as cousas da educação” (FRANCA, 1947, p. 630). Assim o país passava a figurar com dados bastante atualizados no concerto das nações tidas como modernas, o que denotava um novo status do Brasil no que diz respeito ao conhecimento de si mesmo e, portanto, na produção/formação da nação.

No que diz respeito à coleta²⁵¹ das estatísticas educacionais, ela se beneficiou também dos convênios nacionais de estatística municipal – Decreto-Lei nº 5.981, de 10 de novembro

²⁵⁰ O trabalho de Natália Gil (2007a) debruça-se na análise de uma diversidade de publicações oficiais dos dados estatísticos educacionais que foram implementadas tanto pelo Ministério da Educação e Saúde, como a série *O ensino no Brasil* (SEES) e os *Boletins* do INEP, criados em 1939, quanto pelo IBGE como no *Anuário Estatístico do Brasil* na *Revista Brasileira de Estatística* e na *Revista Brasileira de Geografia*, dentre outras publicações. Para uma discussão e análise da série *O ensino no Brasil* (SEES) e os *Boletins* do INEP conferir especialmente o Capítulo 2 (GIL, 2007a).

de 1943 (BRASIL, 1943) –, que asseguraram a coleta sistemática por meio de agências subordinadas diretamente ao Instituto (FRANCA, 1947).

O recolhimento da estatística dava-se por meio das agências municipais de estatísticas, agrupadas em torno de uma agência-modelo que se subordinava às Inspetorias Regionais, sediadas nas capitais dos estados. Essas eram dirigidas tecnicamente pelo Departamento Estadual de Estatística, cabendo à superintendência administrativa de toda a rede a uma Inspetoria Geral, parte integrante da Secretaria do Instituto (IBGE) (FREITAS, 1949a, p. 55)²⁵².

Compondo os comunicados da Associação Brasileira de Educação (ABE) publicados na *Revista do Ensino* de Minas Gerais²⁵³ encontramos o item “Contribuição dos municípios para a estatística escolar” em que se afirma a importância da formação de uma mentalidade para o rigor das estatísticas de educação, chamando atenção para o “perigo da diversidade de critérios na apreciação dos fatos característicos da vida educacional, da nomenclatura que os designa e do rigor atribuído às classificações e totalizações” (A ESTATÍSTICA, 1937, p. 142). Isso ocorre porque “nem todos os manipuladores de estatísticas primárias são funcionários familiarizados com a técnica estatística e providos da mentalidade que só se adquire mediante o contato diuturno com os algarismos e a prática de seu manuseio” (A ESTATÍSTICA, 1937, p. 141). O comunicado ainda afirma que o Instituto Nacional de Estatística tem caminhado no sentido de “desenvolver essa mentalidade, habilitando os colaboradores regionais da estatística nacional a prestar ao registro dos fatos sociais um concurso esclarecido e, como tal, eficiente”. Tem se esforçado também para criar redes de órgãos regionais de estatística nos estados da federação, e nos municípios começa a crescer “um movimento promissor traduzido

²⁵¹ O levantamento dos dados dar-se-ia pela coleta segundo o plano preconizado por meio de boletins empregados de forma uniforme pelas repartições estaduais. Franca (1947) descreve os modelos de questionários a serem utilizados para cada tipo de informação. No caso do ensino primário era utilizado o “modelo 3” que consta de um boletim geral com o Questionário A e mais cinco questionários avulsos identificados pelas letras B, C, D, E e F. “[...] o boletim geral destina-se à obtenção de informações de todos os estabelecimentos de ensino primário, isto é, os que mantêm qualquer curso de ensino geral – pré-primário, primário ou complementar. O questionário A tinha por objetivo o levantamento de informações gerais sobre dos estabelecimentos” (FRANCA, 1947, p. 631).

²⁵² FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 20 jan. 1949a, Rio de Janeiro [para] MEMBROS da Junta Central Executiva do Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro. 51f. Relata a situação da estatística e da geografia no Brasil na década de 1930. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_RR_O_IBGE_COR_1_ VOL._16, 1949, p. 29-80).

²⁵³ O Comunicado denomina-se “A Estatística e o ensino superior” e é composto pelos seguintes itens: formação de técnicos estatísticos; emancipação econômica de egressos escolares; educação sanitária; o trabalho manual nas escolas; o contingente do ensino particular na estatística educacional; Escritórios de infrações para universitário; educação mineira em 1933; contribuição dos municípios para a estatística escolar; concentração militar e naval. (A ESTATÍSTICA e o ensino superior. *Revista do Ensino de Minas Gerais*, n. 143-145, p.122-143, out.; dez. 1937).

na instalação de agências locais de estatística, confiadas a serventuários dedicados e revestidos das habilitações necessárias” (AESTATÍSTICA, 1937, p. 142)²⁵⁴.

Se as recomendações do convênio de 1931 fossem realizadas de forma regular observando “as instruções emanadas das autoridades competentes”, na acepção de Jardim (1946), ter-se-ia “assegurado a continuidade da documentação fundamental para a síntese estatística que permite os estudos de análise e interpretação, visando à solução desses problemas” (JARDIM, 1946, p. 463). Mas a continuidade das informações parece ter sido um obstáculo recorrente. Gil (2014b) afirma que, ainda que seja reiterada a ideia de que os resultados do convênio foram positivos, algumas dificuldades parecem persistir e são citadas esporadicamente nos documentos em que os dados são analisados ou nas seguidas resoluções e em atos legais que tinham como fito melhorar os processos de levantamento dos dados. Prova disso é que em 1938, por aprovação da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, a resolução nº. 77 adverte para que haja “colaboração mais ampla das administrações regionais no levantamento da estatística educacional” (FREITAS, [1938c]?, p. 17)²⁵⁵.

O mesmo apelo é lembrado, em 1941, pela resolução nº. 215 que reitera a inobservância, pelas escolas, do compromisso de fornecer informações imperiosas aos trabalhos estatísticos. Aos governos municipais, estaduais e à União dirige-se um apelo para que “seja tornada efetiva, por parte dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares, sob sua jurisdição, a obrigatoriedade para o fornecimento de informações destinadas aos levantamentos estatísticos” (apud GIL, 2014b, p. 246). Cabe lembrar ainda que o Conselho Nacional de Estatística recomenda a revisão do Convênio de 1931 pela resolução nº. 115 (14 de julho de 1939) considerando que oito anos de prática de elaboração de estatística de educação “demonstrou suficientemente a conveniência de se aperfeiçoarem não só os planos, mas ainda os processos de coleta e apuração daqueles serviços” (IBGE, 1949, p. 22).

Do que vimos até aqui, notamos que o esforço articulador do governo totalitário para a implementação de uma estatística padronizada combinava com a essência da estatística, na produção e na possibilidade de controle e de atuação política. Nesse sentido, Franca (1947) reconhecia que “a solicitude do govêrno e o fato de estar o mesmo munido de poderes excepcionais propiciavam o terreno para que também se processasse a revolução nos sistemas

²⁵⁴ É citada como exemplo a Repartição de Estatística da prefeitura municipal de Jaboticabal, no Estado de São Paulo (A ESTATÍSTICA, 1937, p. 143).

²⁵⁵ Elaborado por Teixeira de Freitas (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5). Apesar de o documento não conter o ano, aparece a seguinte afirmação “Mercê de Deus, eis-nos vitoriosamente chegados ao termo da nossa jornada de 1938” (FREITAS, [1938c]?, p. 15).

de nossa estatística educacional, objetivando-se assim o ideal daqueles sinceros patriotas [referia-se aos “ilustres brasileiros” da Associação Brasileira de Educação, Bulhões Carvalho e Oziel Bourdeaux Rêgo]” (FRANCA, 1947, p. 629).

A necessidade de divulgação da escolarização (população escolarizada) ou a ser escolarizada pautava-se na definição de um padrão a ser demonstrado nas propagandas do governo. As estatísticas de educação assumiriam a porção definidora da identidade nacional que se queria una. É nesse sentido que insistimos em apresentar os modos burocráticos em que as instituições administrativas criadas concorriam todas elas para um mesmo ideal, a formação da nação brasileira. Corroborando esse argumento, Jardim (1941b) assevera:

A organização das estatísticas escolares brasileiras passou, portanto, a obedecer a uma bem assentada diferenciação de atribuições entre a União e as unidades federadas, tendente a que melhor se aproveitassem os esforços das repartições por elas responsáveis e se conseguissem, em toda a república, resultados não só homogêneos, mas também perfeitamente coerentes, capazes de exprimir, com minúcia e verdade, as condições gerais do país e de cada unidade federada, quanto a todos os ramos de ensino e aos vários aspectos apreciáveis do aperfeiçoamento e da cultura nacional (JARDIM, 1941b, p. 1099).

Em reflexão sobre a coleta dos dados estatísticos educacionais, esse mesmo autor enfatiza que o empreendimento de 1931 significou “um disciplinamento das fontes informantes” (JARDIM, 1945, p. 230) pelo “esforço de retificação e adaptação” dos registros atendendo às solicitações da prestação de informes que interessavam aos serviços estatísticos.

Inclusive uma necessidade muito básica para o acompanhamento do fluxo de abertura e fechamento de novas escolas foi regulada pelo cadastro das instituições previsto no convênio, pois o fechamento ou abertura de novas instituições de ensino não era, até aquele momento, do conhecimento da administração pública, assim como toda sorte de ordenamento burocrático que desse conta do movimento de ingresso e saída e dos dados dos alunos da instituição passou a ser regulado pelo registro de todo o movimento escolar (GIL, 2014b).

Zaíra Pinto²⁵⁶ (1941) formulou suas observações a partir de estatísticas resultantes do convênio de 1931. Segundo a autora o convênio representou obra inédita até então, sendo que o esforço decorrente de sua execução “mobiliza centenas de funcionários e consome elevadas somas”, mas em compensação oferece “as mais variadas considerações” bem como “as mais autorizadas conclusões” (PINTO, 1941, p. 657). Reconhece a eficiência do plano que “possibilitou tais estudos [referindo-se às análises produzidas por Teixeira de Freitas] e o

²⁵⁶ Membro da Comissão Técnica de Estatística Educacional do Conselho Nacional de Estatística (trabalho apresentado na sessão de 1941).

valor dos dados que tanta luz projetaram sobre o quadro claro-escuro do problema do ensino no Brasil” (PINTO, 1941, p. 657). A própria autora enfatiza “os novos elementos” interpretativos das categorias sobre o ensino no Brasil possibilitadas pelo convênio, notadamente os dados sobre repetência e evasão (PINTO, 1941).

Em 1953, Alberto Martins, o então diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde, reconhece também que a experiência do convênio significou “uma nova era” para o ordenamento da estatística no país. O autor centra sua análise nas estatísticas educacionais, enfatizando as mudanças ocorridas no material de coleta possibilitadas pelos novos modelos de boletins para levantamento da estatística do ensino primário geral, lançados em 1951 (de acordo com a resolução do CNE nº 330, de 25 de julho de 1946)²⁵⁷. E ainda foi aprovado o livro de “Registro Escolar” que significou um aperfeiçoamento do plano de apresentação tabular da estatística educacional (de acordo com a resolução do CNE nº 486, de 11 de setembro, 1951)²⁵⁸ (cf. MARTINS, 1953). Essas disposições tinham como objetivo sistematizar e, aos poucos, racionalizar os instrumentos de coleta desses tipos de dados.

Em correspondência aos membros da Junta Central Executiva do Conselho Nacional de Estatística, em 20 de janeiro de 1949, Freitas (1949a) assume que as ações do Instituto concorreram para a formação cívica e cultural “que muito beneficiou o país” por meio da propaganda e da publicidade e, para isso, “Colocou um *mapa do Brasil* em cada escola. Criou o *Registro Escolar*, cujos livros foram doados gratuitamente a todos os educandários primários. Promoveu a instituição de Bibliotecas, museus e arquivos municipais” (FREITAS, 1949a, p. 40, grifos nossos).

Como é possível perceber, ao convênio de 1931 seguiram-se outras ações que foram sendo implementadas buscando o aperfeiçoamento do recolhimento das estatísticas de educação, o que impactava certamente a documentação escriturística escolar. Tais práticas colaboravam também na formação da identidade nacional ao propor, além de novos modos de coletar a informação sobre o ensino, ações pedagógicas nas escolas, como por exemplo, pelo uso do mapa do Brasil enviado para as instituições de ensino, tal como menciona o estatístico. O mapa do Brasil, dividido em cinco regiões (norte, nordeste, leste, sul e centro-oeste) impunha-se como símbolo do nacional em detrimento de símbolos que estimulassem o

²⁵⁷ IBGE, 1949, p. 284.

²⁵⁸ RESOLUÇÃO CNE Nº 486, DE 10 DE SETEMBRO DE 1951, determina aperfeiçoamentos no plano de apresentação tabular da estatística do ensino primário, tendo em vista os novos elementos proporcionados pelo Registro Escolar (IBGE, 2015, p. 24).

separatismo como bandeiras e hinos dos estados²⁵⁹. Ao enviar o mapa do Brasil segmentado em regiões às escolas o foco parece estar na “identidade nacional pela via do regional”²⁶⁰ (GOMES, 2013, p. 68). Em 1941 Teixeira de Freitas (1941b) escreve a Macedo Soares comunicando que

a edição de Mapa do Brasil destinada às escolas (150.000 exemplares) está tendo sua distribuição providenciada. A expedição se fará em lotes, devidamente acondicionados, seguindo a quantidade destinada a cada Estado (tantos quantas as classes existentes nas escolas primárias públicas e particulares) acompanhada de um ofício de v. Excia. ao respectivo Interventor, explicando a razão de ser daquele trabalho do Instituto e fazendo o oferecimento (FREITAS, 1941b, p. 37, grifos nossos).

Essa correspondência é reveladora da atuação do IBGE no que diz respeito à divulgação, entre a população escolar, de uma identidade que “devia ser [enriquecida] por imagens²⁶¹ que a ele [o mapa] se ligassem de maneira muito clara, fazendo-o ganhar vida e despertar orgulho” (GOMES, 2013, p. 68-69). Assim, pensar o Brasil passou a ser também visualizá-lo em “regiões que se sobrepunham aos estados e os preenchiam de significados físicos e humanos” (GOMES, 2013, p. 68-69).

Um dos princípios nodais que orientou o convênio foi a questão da cooperação das três esferas da administração pública: os estados, os municípios e a União. A ideia de cooperação, conforme aponta Freitas (1931), foi inspirada nos trabalhos realizados por Bulhões Carvalho, para quem “a cooperação é portanto a grande força propulsora e reguladora das atividades sociais e se os seus efeitos são salutareos, em toda a parte onde se manifesta, sob nenhum aspecto apresentam de maneira tão eficaz como na esfera da investigação estatística” (FREITAS, 1931, p. 3). Tratava-se de uma “coordenação persistente de vontades”, tal como

²⁵⁹Em 19 de novembro de 1937, o episódio da queima das bandeiras teve um sentido simbólico e foi de “transcendental importância”, pois o ato evidenciou, por meio de uma ação prática, que o Brasil era uno e indivisível (CAPELATO, 2009, p. 238).

²⁶⁰A autora argumenta que o novo regionalismo do Estado Novo entendia o regional para além das fronteiras dos estados, o que minimizava a identidade política das unidades federativas estaduais. Dutra (2012) também afirma que o regionalismo dos Estados é entendido como obstáculo à coesão nacional: “é a imagem insuportável da pátria partida e um entrave à construção da imagem de uma pátria una e da sua consciência enquanto tal” (DUTRA, 2012, p. 165).

²⁶¹Gomes (2013) acrescenta que o IBGE contratou dois artistas (Percy Lau e Barbosa Leite) para ilustrar uma seção sobre tipos e aspectos que caracterizariam o Brasil que era publicada na *Revista Brasileira de Geografia (RBG)*. Os desenhos passaram a figurar em mapas e livros escolares durante décadas impregnando-se à memória visual de parte da população brasileira (GOMES, 2013). A *RBG* foi criada pela Resolução n. 0 18, de 12 de julho de 1938 da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Geografia e teve seu primeiro número publicado em janeiro de 1939 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O último número foi publicado em 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=7115>>. Acesso em 01 de ago. 2015.

definiu Freitas (1931) no jornal *Diário da Noite*²⁶² referindo-se ao fato de o convênio ser efetivado sem ônus para os cofres públicos. A colaboração “é costumeira entre todos os povos cultos e ocorre em intensidade que cresce na razão direta da civilização de cada povo” (FREITAS, 1949a, p. 30), afirmava ele em carta aos membros do Conselho Nacional de Estatística sobre a situação da estatística e da geografia na década em 1930.

Publicado pelo jornal *Minas Gerais* em janeiro de 1932, o discurso²⁶³ pronunciado por Freitas durante assinatura do convênio de 1931 utiliza-se de um tom bastante subjetivo²⁶⁴ e, após explanar sobre o histórico das tentativas dos acordos de cooperação, remete ao caráter do brasileiro, destacando como tal caráter poderia ser utilizado como aliado para que a empreitada fosse empreendida com o sucesso desejado. Expressões²⁶⁵ como “espírito de cooperação”, “espírito de servir”, “espírito de paciência”, “espírito de tenacidade” dão a tônica admitida por Freitas como características mobilizadas por todos na realização do acordo. Ao destacar o caráter do brasileiro como “de excepcional vibratibilidade”, afirma que isso pode levar a um auge que exige sacrifícios e uma “extraordinária agilidade de movimentos ante os tropeços encontrados ao ideal que o anime, fidelidade de exemplar firmeza à ideologia que o norteie; pertinácia laboriosa no preparar os elementos do êxito com que carinhosamente sonhe” (FREITAS, 1932c, p. 6). Essas qualificações “talham e marcam o homem do Brasil para as realizações fecundas” (FREITAS, 1932c, p. 6).

A década de 1930 inaugura o discurso positivo sobre os atributos do brasileiro que, até então, era visto como indivíduo “desprovido de orientação, firmeza, perseverança”, cujo espírito contemplativo era impeditivo de realizações práticas, tal como observa Capelato (2009, p. 238) ao discutir a educação como amálgama que seria capaz de mudar essa crença que se mostrava pouco produtiva ao orgulho nacional. Foi nesse sentido que os livros de história do Brasil passaram a trabalhar na perspectiva do caráter positivo do brasileiro.

²⁶²FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. As três teses finais da conferencia nacional de educação. *Diário da Noite*, Rio de Janeiro, 18 set. 1931, p. 3.

²⁶³É importante assinalar que Freitas discursava para uma platéia composta por diversos intelectuais e técnicos da educação na ABE, além do Ministro da Educação, Francisco Campos. O tom do discurso, que varia de pessimista a esperançoso, traz a marca oficial da hierarquia administrativa do governo.

²⁶⁴Interessa marcar que o discurso se debruça muito mais nas definições do caráter relativo à moral do brasileiro do que exatamente em definições sobre a educação e a estatística. Isso reforça o fato de o discurso chamar a atenção dos delegados dos estados de forma mais emotiva do que técnica para as responsabilidades do termo assinado, já que as definições poderiam ocupar outros textos e documentos, como o Convênio propriamente dito.

²⁶⁵Outro termo similar muito utilizado na documentação consultada é “espírito nacional”. Gomes (1996) argumenta que esse termo é tratado nas referências ligadas à escola histórica denominada “historicismo” e seu sentido é polifônico, sendo que o mais recorrente remete a uma ideia de totalidade particular que se relaciona ao povo, Estado ou nação, sem distinção. Essa categoria aponta a existência de um “sentido” no processo evolutivo do povo que é também único e contínuo. O sentido não possui cunho fatalista, tem a ver com o “fundamental de uma nacionalidade – ao que lhe é próprio e especial”. Possui conotação positiva porque tem a ver com aperfeiçoamento. O “espírito nacional” é construção coletiva que pode ser definida por intérpretes competentes e especializados, não é simples inferência de analista social (GOMES, 1996, 161-162).

Capelato (2009) afirma que durante o Estado Novo o movimento nacionalista operou uma mudança de perspectiva ao buscar no brasileiro suas características que exaltavam a bravura e o espírito positivo cujo enfoque levaria ao caráter nacional. Essa reflexão foi elaborada pelas correntes nacionalistas, que questionaram a comparação dos brasileiros ao caráter do povo norte-americanos vistos como otimistas e empreendedores.

No início da década de 1930, Freitas ainda opera na dualidade desse discurso ao remeter ao caráter do brasileiro como alguém que possui tenacidade e, em outro momento, ater-se ao estilo sentimental como característica que intimida o espírito empreendedor. Isso é perceptível, por exemplo, no fato de o estatístico exaltar o temperamento brasileiro com fortes tintas emocionais – fortes se considerarmos que se trata de um estatístico que lida com a suposta neutralidade e dureza dos números. Pondera que as tentativas frustradas “na história da nossa formação nacional” se devem ao excesso de confiança em nós mesmos, “a ansiedade do imediatismo, a vaidade mórbida” em conseguir as realizações perfeitas de forma impulsiva, ou seja, “no frenesi da ação (...) má coordenação dos planos (...) irracionalização e fragmentarismos dos esforços” ²⁶⁶ (FREITAS, 1932c, p. 6), entre outros problemas. Nesse aspecto, Freitas faz uma crítica à falta de controle das emoções e também à ausência de planejamento que levam ao “apagar-se da primitiva miragem”. Em sua acepção, o planejamento e o domínio das emoções são necessários para se alcançar o objetivo almejado.

Parece fértil e, ao mesmo tempo, contraditória, a ideia de que mesmo alertando para o necessário autogoverno dos sentimentos, o autor utiliza-se de um discurso ancorado em aspectos subjetivos para convencer a plateia da importância das estatísticas padronizadas. No entanto, é preciso localizar o discurso de Freitas no contexto que convivia, de um lado, com a definição do caráter do brasileiro como resultado da influência do sangue do Mediterrâneo, ligado à sensibilidade, sonhador, indolente e de alma bondosa (cf. LIMA²⁶⁷ apud LUCA, 1996, p. 187), cuja tendência dispersiva não possibilitava atenção detida nos raciocínios prolongados. Por outro lado, Freitas estava imerso no debate das correntes nacionalistas que faria a mudança para o olhar positivo em relação às características do brasileiro. A escola, especialmente por meio de seus materiais pedagógicos como os livros de história, mostraram-se como ferramentas essenciais para disseminar uma nova crença na formação do país e o

²⁶⁶ Vai nessa mesma direção a avaliação constatada por Luca (1996), que afirma que dominava “uma profunda sensação de desperdício, de falta de continuidade, de potencialidades irrealizadas, de esforços mal empregados, enfim de uma prostração generalizada, pouco receptiva à marcha do progresso” (LUCA, 1996, p. 190) na primeira fase da *Revista do Brasil* (1916-1925). Esse periódico foi fundado por um grupo ligado ao jornal *O Estado de São Paulo* em 1916, e é bastante representativo de um projeto político cultural da elite preocupada com as chamadas “questões nacionais”.

²⁶⁷ LIMA, A.A. A questão social. *Revista do Brasil*, v. 13, n. 50, p. 177-8, fev. 1920.

Estado tratou de se apropriar e divulgar a imagem do *Brasil é bom* baseado, por exemplo, na composição étnica do país como única e positiva²⁶⁸.

O uso da estatística como ciência e também como saber técnico comporia a produção de padrões de “perfeição crescentes” e de “realizações seguras”. O discurso estatístico aliado à organização administrativa federal era a medida exata para dar o caráter científico ao Convênio

Começamos, senhores, exatamente por onde deveríamos começar. Gisamos o nosso plano, - que já agora é o plano organico das administrações brasileiras para resolver um problema que lhes vinha creando os mais graves embarços, - com prudencia e espirito de medida, sem perder o sentimento da grandiosidade intrinseca que nele se deve conter, mas que se não deve manifestar desde já, em mirifica fachada, antes do preparo subterraneo, conscienciosamente feito, utilizando habilmente os picaros e certamente nada excelentes materiais disponiveis, dos alicerces do vasto edificio projetado (FREITAS, 1932c, p. 6).

Observe que Freitas reitera os “graves embarços” que deveriam ser encarados com “prudencia e espirito de medida” na composição de uma fala que buscava obviamente conseguir adeptos fiéis ao seu plano orgânico pretensamente científico.

No ordenamento da administração pública, a partir da organização de seus números por meio de critérios técnicos bem traçados, Freitas identifica os números como símbolo de racionalidade e progresso, além de possibilitar a “indissolúvel unidade com que sonha o nosso vigilante patriotismo e que não lhe negará certamente a Providencia Divina” (FREITAS, 1932c, p. 7). Ao final de sua fala, a sacralização da estatística se une às “maravilhosas virtualidades” e, assim, o sagrado se une ao profano, ainda que as virtudes referidas sejam razão, cooperação e sistematização, num jogo persuasivo que une o que, a princípio, parece estar bem distante no domínio científico.

Nesse sentido, Capelato (2009) afirma que, em diversas sociedades, imagens e símbolos são mobilizados e reinventados com o mesmo fito: “transmitir aos receptores das mensagens um conteúdo carregado de carga emotiva capaz de obter respostas no mesmo nível, ou seja, reações de consentimento e apoio ao poder” (CAPELATO, 2009, p. 38).

Observamos ainda elementos que fazem parte do repertório da constituição da “identidade nacional coletiva” em que “o mito da unidade nacional” se sobrepõe às diferenças e contradições sociais. Interessante observar que o estatístico deixa transparecer o desejo de

²⁶⁸ Contribuíram para essa visão obras como a de Gilberto Freire *Casa grande e senzala* que deu novo status à formação da identidade brasileira ao tratar a miscigenação como elemento enriquecedor da junção das três raças: o branco europeu, o indígena e o negro trazido da África.

que a colaboração, a racionalidade e a sistematização pudessem beneficiar, além das atividades governamentais, também a do cidadão. Notamos o ser social coletivo imperar sobre o indivíduo. Para que o plano do convênio obtivesse resultados esperados, os delegados dos estados, necessariamente, precisariam honrar com o compromisso efetuado:

Muitos de vós não terão responsabilidade direta na execução do Convenio. Mas cumpre evidentemente e vai nisto *um imperativo moral e patriótico, que todos se considerem solidarizados na preocupação de velar por que o compromisso firmado não venha a se tornar letra morta, mas sim um organismo vivo, em marcha acelerada para um destino certo e muito alto, o de bem servir aos graves interesses nacionais que a ele estão ligados. Desta firme atitude mental*, que é, com certeza, a de todos nós neste momento, resultará, estou certíssimo, a plena exequibilidade de todo o plano que traçamos (FREITAS, 1932c, p. 7, grifos nossos).

É nítido que os aspectos ressaltados na fala do estatístico remetem à importância da estatística de educação como elemento de produção da nacionalidade e, portando, dos “interesses nacionais”. Como vimos em outros documentos, estabelece-se uma relação direta entre o ordenamento da sociedade e um organismo a ser modulado por ações políticas estatais.

Alcir Lenharo (1986) analisa na sua obra *A sacralização da política* os meios de produção de uma eficiência política e do poder de penetração do uso de imagens e símbolos em discursos políticos em regime autoritário como o de Getúlio Vargas. Tais relações são construídas por meio de uma “instrumentalização em um terreno cultural preparado pelo uso e pelo culto das imagens, dos símbolos, das comparações – ensinamentos por meio das parábolas evangélicas, da fala figurativa, que o cristianismo e o catolicismo, em particular, costumam propagar” (LENHARO, 1986, p. 16). O corpo é a metáfora por excelência utilizada no discurso político em que “a nação é associada como totalidade orgânica, à imagem do corpo uno, indivisível e harmonioso” (LENHARO, 1986, p. 16). Assentada numa concepção organicista esse uso é também referente ao Estado, em que as diversas instâncias funcionam como os órgãos do corpo. Lenharo (1986) discute a sacralização do político como ferramenta poderosa de dominação, em que o religioso e o litúrgico são apropriados pelo discurso político oficial dando-lhes novo sentido em um momento em que o Estado buscou estabelecer fronteiras com o poder clerical. No discurso de Freitas a que fazemos referência, esses elementos ancoram sua fala, que se assenta em elementos da religiosidade, dos sentimentos de solidariedade, dos aspectos do caráter do brasileiro e da relação com o corpo orgânico (muito presente no positivismo)²⁶⁹.

²⁶⁹ Podemos fazer referência a Alberto Torres como referência que encampa a construção de um ideário autoritário e nacionalista em que a nação deveria ser criada pelo Estado, nas primeiras décadas republicanas.

Apesar de muito eloquente, a fala de Teixeira de Freitas (1932c) não atingiu todos os objetivos requeridos. Em telegrama circular para os 22 delegados das administrações regionais, Vargas envia comunicado em 22 de novembro de 1932²⁷⁰ pedindo empenho no andamento do convênio e frisa a importância do acordo reforçando que o “pleno sucesso às diretrizes revolucionárias” dependia da dedicação, da “unidade de vista, a solidariedade e a coordenação de iniciativas” entre as três esferas de governo. Pedia ele que os signatários dedicassem “seu maior interesse em remover todas as dificuldades que porventura estiverem embarçando os órgãos executivos do Convênio nas administrações que superintendem, provendo de logo tais órgãos, com largo espírito de previdência e moderna organização” (VARGAS, 1932, p. 13). No mesmo documento, Vargas reitera a necessidade de “obedecer rigorosamente, sem qualquer falha ou discrepância, aos novos e modernos padrões que o Brasil adotou pela forma mais solene possível e que não podem ser abandonadas sem afetar gravemente nossos foros de civilização e cultura” (VARGAS, 1932, p. 13). As palavras utilizadas na chamada aos governadores não são inocentes, revelam o modo autoritário com que o poder central influía sobre o ordenamento dos números educacionais para a construção de um padrão homogêneo tido como inovador, atual e científico.

As diretrizes do convênio fariam “vibrar, em uníssono, consciências dispersas à unidade de orientação que beneficia a comunidade em seus interesses materiais e espirituais” (JARDIM, 1941, p. 1101). Por fim, a organização das estatísticas de ensino constituiu-se em uma experiência pioneira com “profunda repercussão política”, tal como definiu José Quadros Franca (1947, p. 634).

Muitas foram as publicações editadas após o convênio. Jardim (1941b) enumera 14 delas no período de 1932 a 1936:

1. Convênio das estatísticas educacionais e conexas. 2. Resumo da Estatística Geral do Ensino Primário Geral no Brasil em 1931. 3. Resumo da Estatística Geral do Ensino no Brasil em 1931. 4. Resumo da Estatística Geral do Ensino em 1932. 5. Caracterização dos Estabelecimentos de Ensino existentes em 1932 (não compreendidos os destinados, exclusivamente, ao ensino primário geral). 6. Resumo da Estatística do Ensino Primário Geral no Brasil em 1932. 7. Despesas Federais com a Assistência Cultural em 1932. 8. Estatística das Despesas Federais com a Assistência Cultural no exercício de 1933 (período de 15 meses). 9. Estatística das Despesas Estaduais com a Assistência Educacional em 1933. 10. Estatística das Despesas Municipais com a Assistência Educacional em 1933. 11. Estatística do Ensino -1933. 12. O ensino no Brasil –ano I – 1932. 13. O Ensino no Brasil em 1933. 14. O Ensino no Brasil em 1934 (Desta série, estão: no prelo, o volume de

²⁷⁰Essa circular com data de 12 de dezembro certamente teve “larga circulação” tal como solicitava o governo ao encerrar o documento, sendo encontrada no Jornal *Minas Gerais*, em sua edição do dia 15 de dezembro de 1932 (VARGAS, 1932, p. 13).

1935; em via de conclusão, o de 1936; e em preparo, o de 1937) (JARDIM, 1941b, p. 1103).

De uma maneira geral notamos pelos títulos uma ênfase nos resumos das informações em que o caráter de seu conteúdo é a apresentação objetiva das informações consideradas fundamentais. A forma sintética de apresentação cumpre bem a função de apresentar o que é essencial naquele contexto (o ensino primário e geral nos anos de 1931 a 1933). Nota-se que a similaridade nas nomenclaturas dos títulos reforça um esforço de síntese para demonstrar, a partir de uma visão geral, que as informações estavam sendo organizadas em uma sistematicidade cronológica (1931, 1932, 1933 e 1934), o que era um aspecto novo para os dados sobre o ensino no país. Percebemos ainda a vinculação da educação à assistência cultural que é dada pela divulgação dos investimentos do orçamento federal nessas duas áreas.

Portanto, não podemos deixar de considerar o empenho para mostrar que já existia no início da década de 1930 todo um trabalho produzido, com dados “reais”, que poderia subsidiar as políticas, a partir de um retrato, que não quer ser fragmentado, mas demonstra articulação pela apresentação dos dados dos municípios, estados e a União. Há uma discussão de fundo no período que relaciona educação, assistência e também orçamento.

Jardim (1941b) salienta ainda que, além das publicações citadas acima, o próprio diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde também publicou análises²⁷¹ sobre o ensino no país nos textos “Dispersão demográfica e escolaridade” (FREITAS, 1940d) e “A evasão escolar no ensino primário brasileiro” (FREITAS, 1940c). Germano Jardim (1941b) cita ainda como publicações provenientes do convênio as obras *O ensino primário no Brasil* (FREITAS, 1934a) e *O que dizem os números sobre o ensino primário* (FREITAS, 1937). Para ele, o convênio foi a ferramenta “que faltava para penetrar o íntimo de um dos aspectos fundamentais da vida social do país” (JARDIM, 1941b, p. 1104).

Foi também a partir do convênio que se iniciou “a publicação de comunicados oficiais²⁷² destinados a manter o público a parte das questões relativas à educação, cultura e saúde pública, logrando êsses comunicados acolhida gratuita nos principais órgãos de publicidade e nas revistas técnicas” (JARDIM, 1941b, p. 1080).

A resolução nº 115, de 14 de julho de 1939, do Conselho Nacional de Estatística recomendava a revisão do convênio de 1931 reconhecendo seu valor técnico e histórico e

²⁷¹ Será objeto de análise no Capítulo 3.

²⁷² Esses comunicados foram editados pelo IBGE no volume *Educação e Saúde: Comunicados do Órgão Central de Estatística do Ministério da Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: IBGE, 1942. 509p. Disponível em <<http://www.convênio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/estatisticaeducacao.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2015.

“considerando que a prática de oito anos de elaboração das estatísticas educacionais demonstrou suficientemente a conveniência de se aperfeiçoarem não só os planos, mas ainda os processos de coleta e apuração daqueles serviços” (IBGE, 1949b, p. 22), mas essa revisão, ao que tudo indica, não se efetivou e continuamos a observar indicações sobre as formas de levantamento das informações de estatísticas educacionais.

A resolução nº 215, de 24 de julho de 1941, foi bastante produtiva como apelo aos governos federal, estadual e municipal para a produção de uma “obrigatoriedade no fornecimento de informações destinadas aos levantamentos estatísticos” (FREITAS, 1943d, p. 243) ao definir que:

I. a remessa de informações em questionários devidamente preenchidos, para os levantamentos estatísticos do ensino primário geral, deverá ser feita pelos dirigentes dos respectivos estabelecimentos, públicos e particulares, em boletins mensais, dentro da primeira quinzena subsequente ao mês a que se referirem. II. Para os levantamentos estatísticos do ensino não primário, a remessa de informações será feita apenas em um boletim anual até 15 dias após o encerramento do ano letivo. III. Verificada a falta de cumprimento das obrigações constantes dos itens anteriores, as repartições pagadoras, mediante comunicação do órgão competente, suspenderão o pagamento de vencimentos, gratificações, auxílios e subvenções aos responsáveis pelos estabelecimentos faltosos, até que satisfaçam as aludidas obrigações (FREITAS, 1943d, p. 243).

A terceira decisão é bastante radical no que diz respeito às consequências para quem respondia pelos estabelecimentos que não enviavam as informações ao órgão de estatística. Haveria a suspensão de pagamentos até que os dados fossem enviados. A rigidez da medida utiliza a punição como única solução possível para ordenamento das estatísticas de ensino.

No caso específico de Minas Gerais²⁷³, diversos documentos demonstram que havia um descompasso entre as estatísticas gerais e as estatísticas de ensino. Se as estatísticas gerais foram exemplos de organização que inspiraram Freitas no ordenamento das estatísticas oficiais em âmbito federal, as estatísticas do ensino não gozavam do mesmo privilégio.

Em carta a Macedo Soares, presidente do IBGE, Freitas (1940a) reflete sobre o acerto do convênio de 1931, que possibilitou o recolhimento de dados constantes para as publicações do Instituto, como a *Revista Brasileira de Estatística* – lançada em 1940 com periodicidade trimestral – que “servirá grandemente à cultura nacional. E a separata²⁷⁴ é um excelente repositório de dados sobre a educação no Brasil, constituindo ao mesmo tempo uma

²⁷³ Tomamos Minas Gerais como referência pelo fato de que as estatísticas mineiras foram âncora para a organização das estatísticas gerais, tal como defendemos no Capítulo 1 da tese.

²⁷⁴ Referência à separata contendo os quadros retrospectivos do *Anuário Estatístico do Brasil*, 1941. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v1.pdf>. Acesso em 11 ago. 2015.

demonstração eloquente da oportunidade e do acerto do Convênio interadministrativo de 1931 precursor da Convenção Nacional de 1936” (FREITAS, 1940a, p. 47).

Os textos, ao se dedicarem a refletir sobre o convênio de 1931 numa perspectiva retrospectiva, realizam a atualização de sua memória e daqueles que o produziram. Observamos que todos os autores (normalmente ligados de algum modo à produção das estatísticas brasileiras) atribuem importância fundamental ao convênio como marco no processo de reordenamento²⁷⁵ das instituições estatísticas do Brasil. É nesse sentido que podemos tomar o convênio de 1931, bem como as instituições dele decorrentes, como o IBGE, e o evento no interior do qual ele foi produzido (IV Conferência da ABE), como um esforço de fixação da memória elaborada ao longo das duas décadas após sua assinatura. As rememorações, as análises e o reconhecimento das ideias que o estruturaram, assim como as pessoas e os intelectuais envolvidos em sua elaboração e nos debates dos quais ele emergiu, fizeram crer no convênio como marco estrutural, ou seja, um divisor de águas que informou o sistema estatístico brasileiro. Pela leitura das fontes é difícil (para não dizer impossível) pensar na reorganização da estatística brasileira sem vinculá-la ao convênio elaborado para as estatísticas de educação e conexas em 1931. As análises a seguir corroboram esse argumento.

Os problemas da educação vistos sob o prisma do conhecimento estatístico são pensados, sob essa perspectiva, como passíveis de solução. Nesse sentido, o texto de abertura da *Revista Brasileira de Estatística*²⁷⁶ atribui a essa área do conhecimento importante contribuição “para o esclarecimento dos nossos problemas educacionais, – tão entrosados, sob múltiplos aspectos, ao do próprio aperfeiçoamento da estatística nacional” (A REVISTA, 1941, p. 815). Nesse número o convênio de 1931 aparece no texto que já mencionamos aqui (JARDIM, 1941b) quando é apresentado um “resumo tabular da estatística educacional brasileira, abrangente dos resultados das investigações levadas a efeito a partir do Convênio inter-governamental celebrado em 1931” (A REVISTA, 1941, p. 815). Os quadros demonstram a relação que querem destacar entre a educação nacional e a estatística, o que é perceptível pelo sugestivo título “A educação nacional à luz dos números: ensino público e particular” e são elaborados considerando o período de 1932 a 1940, distribuídos em 65 páginas (A EDUCAÇÃO, 1941, p. 1303-1368).

²⁷⁵ Uso o termo reordenamento por considerar todo o percurso e os esforços que antecederam as políticas de organização da estatística brasileira anteriores a 1930 (GIL, 2007a; SENRA, 2006a, 2006b).

²⁷⁶ Denominado *A Revista Brasileira de Estatística e a Educação* (n. 8, out./dez. 1941). É um volume inteiramente dedicado à educação, trazendo diversos artigos em que a temática educacional é tema central “encarado sob as feições mais diferentes, mas sem perder de vista a sua profunda significação para os destinos e o futuro do país” (A REVISTA, 1941, p.815).

Para Carlos Macedo Soares *espírito de sistema, convergência de objetivos e conjugação de recursos* constituem bases fundamentais para resolver o problema da educação nacional. Para ele, esse "sentido nacional" deve informar a obra educativa e se assenta tanto na acepção geográfica quanto social (SOARES, 1941, p. 821). E continua:

Nacional, quer no alcance político, quer no entrelaçamento com todas as demais atividades governativas; nacional, ainda, na própria orientação pedagógica. Tudo, na presente obra, proclama esta verdade: ou será "nacional" a educação no Brasil, ou tenderá a não ser "brasileira", nem nos seus meios, nem nos seus processos, nem nos seus fins. Esta severa advertência, todas as vozes, todos os fatos, todos os números que se fazem aqui ouvir formulam-na com veemência, clareza e autoridade (SOARES, 1941, p. 821).

E sobre os resultados do convênio de 1931 consubstanciados nos quadros apresentados na Revista mencionada, Soares elogia a iniciativa da ABE em 1931, ao apontar que “o conhecimento exato dos problemas do ensino no Brasil haveria de ser o ponto de partida” a partir do qual seria possível erigir “a grandeza nacional sôbre os sólidos alicerces da Educação e da Cultura” (SOARES, 1941, p. 820). Também em 1943, na mesma Revista, o diretor faz alusão ao convênio de 1931 como parte fundamental da obra de prospecção nacional do IBGE que marcou o sistema estatístico no país. Em suas palavras, o acordo marcou a transferência ao nível administrativo “do espírito que preside à nossa própria organização política” pela “conjugação de esforços das três órbitas do governo” (SOARES, 1943, p. 180).

A despeito das afirmativas de sucesso do convênio de 1931 a documentação privada mostra as assimetrias desse processo. É o caso das estatísticas de ensino sobre Minas Gerias que, como veremos a seguir, até a década de 1950, não conseguiram organizar os dados conforme as demandas do órgão central. Ao contrário do capítulo 1 em que Minas Gerais é tida como referência para a organização do sistema estatístico nacional, aqui esse estado aparece como um dos que mais tiveram dificuldades nesse sentido. O que permite dizer que a organização das estatísticas gerais não garantiu de forma automática, como parece supôr Freitas, o ordenamento das estatísticas de ensino.

2.1.3 As estatísticas do ensino após o convênio de 1931: o desprestígio dos mineiros

Em carta confidencial a Daniel de Carvalho (FREITAS, [192?]) comunicando o envio de exemplares do terceiro volume do Anuário de Minas Gerais²⁷⁷ e fazendo referência ao seu pedido de exoneração da comissão que estava conduzindo em Minas, Freitas ([192?]) afirma que deixaria o estado em condições de tornar-se referência em trabalhos estatísticos, pois havia

organizado em eficiente funcionamento o aparelho de estatística geral do Estado, dispondo de um bom archivo, de bibliotheca e mappotheca incipientes mas já bastante enriquecidas, e de um pessoal dedicado, disciplinado, capaz e experiente; concluído o projecto de regulamento definitivo do serviço, trabalho esse em que se consubstanciam todos os ensinamentos que pude extrahir do meu tirocínio estatístico e da minha visão das cousas pátrias, e com o qual, estou certíssimo, *Minas ocupará, si o quizer aceitar, um dos mais adiantados logares em matéria de organização estatística* (FREITAS,[192?], p. 20, grifos nossos).

Se no que diz respeito às estatísticas gerais o estado mineiro apresentava-se como ente federativo modelar na década de 1920, isso não acontecia quando se tratava do ordenamento e do envio de suas estatísticas de ensino para a capital federal. Nos documentos privados do Fundo Mário Augusto Teixeira de Freitas percebemos os apelos do estatístico que, em alguns momentos, soavam como um tom de ameaça, para que os mineiros atingissem o mesmo prestígio que haviam alcançado com a estatística geral. Diante da falta de dados sobre o ensino de Minas Gerais para a produção das estatísticas de 1933, Freitas tomou o problema como algo pessoal, por se tratar justamente de Minas Gerais²⁷⁸. Em ácida carta de 8 de maio de 1933 a Hildebrando Clark, chefe da Secretaria da Agricultura de Minas Gerais, constatava que a situação dos dados constituía-se em “tremenda vergonha para Minas” (FREITAS, 1933c, p. 146). Nesse sentido argumentava que era necessário “pensar desde já em restituir à estatística e ao ensino mineiro a situação de prestígio que vão perder agora” (FREITAS, 1933c, p. 147) caso não elaborassem um plano de trabalho.

²⁷⁷ SECRETARIA DA AGRICULTURA. Serviço de Estatística Geral. *Anuario Estatístico de Minas Geraes*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926. Anno I (1921), v. III (Situação Econômica).

²⁷⁸ Mas revela que a Bahia, por exemplo, já havia passado por situação semelhante e teve que adotar “solução de emergência”, ou seja levantar, pelo menos, as estatísticas referentes ao ensino estadual ao que seriam acrescentadas as sinopses referentes ao ensino federal, municipal e particular em Belo horizonte (FREITAS, 1933c, p. 146).

Demonstrando pulso forte (e em certa medida uma ingerência pela forma prescritiva) para a produção dos dados totais, Freitas era assertivo em indicar um modo de trabalho que fizesse com que os dados do ensino lhe chegassem às mãos. Por isso propunha:

O seu pessoal especializado – digamos dez empregados que v. possa designar para esse serviço, [...] enquadrará bem os elementos de reforço que a Secretaria de Educação lhe der, de sorte que v. poderá contar com quatorze pessoas para um trabalho intensivo, sendo ainda viável uma prorrogação de expediente ou um turno pela manhã. Num trabalho bem dividido e bem dirigido, cada empregado poderá preencher por dia os formulários correspondentes a dez escolas. Os 14 empregados farão por dia 140 escolas. Em 1931, as escolas estaduais eram 2.105; digamos que sejam agora 2.200. A 140 por dia, terá v. os questionários prontos em 15 dias úteis. As lacunas serão preenchidas por meio de dados supletivos, ora tomados da mesma escola *no ano passado*, ora de outra escola, em idênticas condições, mas do mesmo ano, tudo conforme a experiência demonstrar preferível (FREITAS, 1933c, p. 148, grifos no original).

O estatístico utilizava sua posição no Ministério da Educação para cobrar e propor soluções que lhe pareciam bastante lógicas e, para isso, fazia o julgamento do trabalho do diretor mineiro como ineficaz e pouco eficiente. Após dar inúmeras instruções propositivas e minuciosas sobre os passos para conseguir realizar a coleta e a totalização dos dados estatísticos do ensino nos quadros gerais, Freitas tenta encorajar o diretor mineiro:

Por conseguinte, meu caro Clark, coragem!... É preciso que v. leve isto de uma arrancada. Começada a campanha, o espírito trepidante no ardor da refrega, mil e um recursos lhe acudirão ao espírito para vencer os tropeços que forem surgindo. Mas é preciso agir, agir quanto antes, com o coração para o alto e o ânimo para a frente... (FREITAS, 1933c, p. 149).

E completava: “esta luta é para mim uma questão de vida ou de morte, moralmente falando... e é preciso que você me ajude com todas as forças físicas e morais, – mas não por mim e sim por Minas e pelo Brasil” (FREITAS, 1933c, p. 146). O tom abnegado é bem característico em seus escritos e combina com o momento de construção da nação e com o impulso do patriotismo.

Pela documentação consultada não foi possível identificar as razões pelas quais as estatísticas de ensino mineiras não fossem organizadas, pois as relações políticas entre o nível federal e o estadual eram bastante favoráveis. Uma hipótese que nos parece plausível é o fato de as estatísticas de ensino organizadas pela Secretaria de Educação dirigida por José Bonifácio Olinda de Carvalho (1933-1935) não estarem, naquele momento e até o final dos anos de 1940, recebendo a devida atenção das autoridades competentes. Tudo indica que os

dados sobre o ensino mineiro estavam sendo secundarizados naquele momento. Essa situação contrasta com a verificada, pelo menos até 1926, quando Emílio Mineiro (chefe da 4ª seção de estatística da Secretaria do Interior de Minas Gerais) publica o último número da *Revista Vida Escolar*.

Na década seguinte abundam reclamações da mesma natureza. Em correspondência datada de 29 de março de 1949²⁷⁹ endereçada a Joaquim Ribeiro Costa, diretor do Departamento Estadual de Estatística mineiro²⁸⁰, Teixeira de Freitas (1949c) afirma que sempre se interessou em acompanhar de perto o que “concorre para o progresso da Estatística mineira” e em outro trecho suplica para que o diretor “não perca de vista a colaboração estreita entre o DEE e o SEE [Serviço Estatística Estadual]. Conto com você para normalizar *afinal* a estatística do Ensino de Minas” (FREITAS, 1949c, p. 286, grifo no original). Ao corresponder-se com Saïd Farbat (delegado do IBGE, atuou em Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul), naquele mesmo mês, Freitas (1949d) comenta que Colombo Arreguy²⁸¹ “vai ao Espírito Santo para observar o magnífico trabalho realizado pelo Armando Rabelo, espero que traga de lá notas, observações e modelos que possam orientar definitivamente os seus esforços na organização do serviço por que responde”(FREITAS, 1949d, p. 91).

Notamos então que Minas Gerais não desfrutava do mesmo prestígio que verificamos da década de 1920, discutido no Capítulo 1, no que diz respeito às estatísticas gerais, tidas como modelares. Freitas buscava incessantemente o mesmo padrão daquela época no que diz respeito aos dados do ensino. Em 22 de setembro de 1949, escreve a Colombo Arreguy interpellando sobre novas notícias referentes ao convênio de 1931 e se questiona:

Fico sem compreender o que se está passando com relação ao convênio de 1931 em Minas Gerais. Tenho procurado interessar no caso o Dr. Abgar [secretário de Educação] e em carta recente ele me diz que ‘as coisas estão melhores’. Mas a

²⁷⁹ Em carta enviada ao Diretor do SEES no ano anterior (9 de dezembro de 1948), Joaquim Ribeiro da Costa (1948a) reclama da dificuldade para a apuração dos dados referentes a 1946 e diz “não está em condições de atender as necessidades da repartição, com prejuízo imediato para a apuração do ensino de 1946” E sugere: “talvez fosse necessário uma providência d’ai junto ao Secretário de Educação [Abgar Renault], invocando-se os mútuos compromissos assumidos no Convênio de 1931” (COSTA, 1948a, p. 288). Em carta posterior de 9 de março de 1949, Freitas(1949d), já aliviado, escreve a Saïd Farbat dizendo: “ainda bem que você conseguiu por em movimento a conclusão da estatística educacional de 1946” e solicita “que não perca de vista o assunto, a fim de que não se paralise o impulso dado e não venha a cair novamente em ponto morto” (FREITAS, 1949d, p. 91.).

²⁸⁰ Pelo Decreto nº 10.266 de 2 de março de 1932, o Serviço Geral de Estatística passa a Departamento de Estatística e Publicidade do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1932). Sete anos depois, em 1939, tem seu nome alterado e passa a se chamar Departamento Estadual de Estatística (DEE) pelo Decreto-Lei nº 650, 30 de dezembro de 1939.

²⁸¹ Exercia, naquele momento, a direção da Diretoria Estatística Educacional (DEE) de Minas Gerais. Mas anteriormente havia dirigido o Departamento de Estatística do Espírito Santo e foi exonerado em janeiro de 1946 conforme o teor do telegrama publicado no *Correio da Manhã* anunciando sua saída do cargo (RESENHA, 1946, p. 2.).

síntese nacional do ensino brasileiro continua detida em 1946, há mais de ano, pela falta da contribuição mineira (FREITAS, 1949b, p. 151).

Ao responder aos apelos do órgão federal, Colombo Arreguy define sua angústia com as seguintes palavras: “*Doer* o espírito e na própria carne – é bem a expressão que define a viva apreensão que de há muito me assalta, quanto a esse delicado assunto” (ARREGUY, 1949, p. 155, grifo no original)²⁸², sistematizando os problemas da estatística mineira. Dizia ele que o afastamento de pessoal, a falta de preparação dos funcionários novos e a posição secundária que a estatística de educação ocupava na Secretaria de Educação dirigida por Ebgar Renault eram os fatores que retardavam a produção dos dados do ensino mineiro. Quanto à dependência do Serviço de Estatística Estadual (SEE) afirma que

sua subordinação, erradamente estabelecida, ao Departamento de Educação, tem sido profundamente danosa à marcha dos trabalhos... [os procedimentos] regularmente [são] feitos por intermédio de um órgão que desconhece a estruturação, o programa e as finalidades do grandioso sistema nacional de que faz parte a repartição sob nossa chefia (ARREGUY, 1949, p. 158).

A suposição de que a estatística de ensino ocupava posição secundária no organograma da secretaria da educação parece ser uma boa pista para pensarmos nesse descompasso entre o nível estadual e o da União. A correspondência de Colombo Arreguy é bastante esclarecedora por apontar os problemas daquela repartição que, no limite, não se reconhecia como parte integrante da engenharia estatística montada a partir do âmbito federal na década de 1930.

A preocupação de Freitas²⁸³ com as estatísticas de ensino mineiro continua em 1951, quando escreve a Joaquim Ribeiro Costa mencionando a estatística de educação mineira sendo “hoje minha maior preocupação” (FREITAS, 1951, p. 47). Questiona sobre a possibilidade de o Inspetor Regional, Joaquim Ribeiro Costa, ocupar a direção da estatística educacional para “resolver de vez as dificuldades que se vêm multiplicando em Minas desde 1932, relativamente à perfeita execução do Convênio de Estatísticas Educacionais e Conexas” (FREITAS, 1951, p. 46).

²⁸² Resposta de Colombo Arreguy a Teixeira de Freitas, em carta de 30 de setembro de 1949.

²⁸³ Em carta de 28 de dezembro de 1950 Freitas pergunta a Joaquim Ribeiro Costa sobre “as perspectivas de trabalho [que] se abrem em ‘nosso’ Departamento”, e continua: “Os êxitos que vocês conseguem, bem como os contratemplos com que se defrontam eu os considero também meus, *tão identificado sempre me senti, pelo espírito e pelo coração, com a Estatística Mineira e com os velhos e excelentes amigos que a servem*” (FREITAS, 1950a p. 58, grifos nossos).

Na correspondência enviada a Arthur Bernardes em 18 de agosto de 1930²⁸⁴ indicando a nomeação de Hildebrando Clark para substituí-lo como diretor do serviço estatístico de Minas, Freitas (1930) afirma que isso o deixaria mais tranquilo quanto ao

futuro dos serviços a cuja organização, de toda alma e coração, dei todas as minhas energias, e a que me sinto preso por vínculos affectivos que se não dissolverão jamais. E até, pelas relações que me prendem ao Clark, serei deles um colaborador discreto, um conselheiro para os passos difíceis, concorrendo assim, ainda, na medida do possível, para que, malgrado os óbices que se erguerem agora, mantenha a repartição as suas tradições de iniciativa operosidade e com perfeita continuidade de trajectoria a serviço dos superiores interesses de Minas e do Brasil (FREITAS, 1930, p. 17).

As cobranças para envio dos dados sobre o ensino mineiro feitas ao diretor Clark são comprobatórias de que Freitas cumpriu de forma exemplar a promessa feita ao senador Arthur Bernardes ainda antes de deixar a direção das estatísticas mineiras. De fato, Freitas foi colaborador e conselheiro com propostas definidas para a estatística mineira demonstrando que os laços afetivos que o ligou aos mineiros e à estatística mineira “não [se] dissolverão jamais” (FREITAS, 1930, p. 17). No entanto observamos que a postura de identificação de Freitas com os problemas mineiros, sua afeição pelos amigos que lá deixou, não foram suficientes para que os dados sobre o ensino fossem enviados com a regularidade necessária.

No jornal *Minas Gerais* nos deparamos com diversas referências divulgando os dados do ensino e, assim, anunciando o recebimento das informações dos municípios mineiros que assim procederam. Tal divulgação indica a tentativa de se utilizar a imprensa como veículo de divulgação e de incentivo para o envio dos dados ao órgão central de estatística pelos municípios que se encontravam faltosos. Em matéria do dia 28 de fevereiro de 1945, encontramos a seguinte chamada: “Estatística do ensino primário geral referente ao ano de 1944” cujo teor comunicava:

O Departamento Estadual de Estatística recebeu, em data de ontem, os questionários relativos às escolas abaixo relacionadas, por municípios²⁸⁵, e, agradecendo a presteza dos responsáveis pelas mesmas, *faz um apelo às escolas ainda faltosas*, no sentido de remeterem, *com a maior urgência*, as informações que foram solicitadas, afim de não ficar em atraso o inquérito em apreço, que deve ser apurado até 31 de

²⁸⁴ Referida no Capítulo 1.

²⁸⁵ Os dados referem-se aos municípios de Andradas, Almenara, Alvinópolis, Bambuí, Brasília, Borda da Mata, Camanducaia, Capelinha, Conselheiro Lafaiete, Delfim Moreira, Divinópolis, Esmeraldas, Extrema, Perdões, Piumhi, Poços de Caldas, Rio Espera, Santa Luzia, Serro, Silvianópolis e Vigia (ESTATÍSTICA DO ENSINO, 1945, p. 6).

março do corrente ano, de acordo com o Convênio Nacional de Estatística. (ESTATÍSTICA DO ENSINO, 1945, p. 6, grifos nossos)²⁸⁶.

Salienta-se que, tal como vimos anteriormente, a divulgação das estatísticas de educação pelos órgãos estaduais estava prevista na décima sétima cláusula do convênio de 1931. Ressalta-se que a análise das dificuldades relativas à coleta de dados sobre o ensino em Minas Gerais pode ser reveladora de uma retórica bastante laudatória sobre o sucesso do convênio de 1931. Ainda que o acordo tenha certamente conseguido produzir um retrato bastante revelador das condições do ensino no país, a partir de padrões homogêneos, isso não significa – como faz crer a análise dos escritos que analisam o convênio na década de 1940 – que todos os entes federados enviavam os dados de forma constante, sem inúmeros pedidos do poder central ao qual estavam subordinados.

Convém ainda ressaltar que a situação que Freitas avalia como problemática em relação à coleta dos dados sobre o ensino mineiro não encontra ressonância na análise realizada pelo governo mineiro, conforme se verifica logo no alto da capa da publicação do jornal *Folha de Minas*²⁸⁷, em sua edição de 23 de fevereiro de 1941 (Figura 13 a seguir). Ao inaugurar uma exposição “de uma serie de graphics demonstrativos do progresso do ensino no Estado”, na Secretaria da Educação de Minas Gerais, que resume “a vida escolar do Estado no ano de 1940”, o chefe do Departamento de Educação, Eliseu Leborne e Valle saudou o professorado mineiro pelos “magníficos resultados que os graphics estão a assignalar” (O PROGRESSO, 1941, p. 1). O secretário Christiano Machado também destacou a “notável obra administrativa” levada a cabo pelo então governador Benedicto Valladares referindo-se à “marcha do ensino nas escolas primárias” (O PROGRESSO, 1941, p. 1). Na figura que se segue vemos Christiano Machado, Eliseu Laborne e João Quadros – secretário particular do governador – examinando um dos gráficos da exposição. Apesar de não ser possível avaliarmos o conteúdo dos quadros, o discurso oficial e a manchete do jornal permitem afirmar que o ensino em Minas era interpretado como sendo bastante positivo.

²⁸⁶ O mesmo assunto havia sido pautado pelo jornal e publicado em 02 de fevereiro daquele mesmo ano trazendo os dados dos municípios de Aiuruoca, Betim, Bom Despacho, Caeté, Campos Altos, Divinópolis, Dolores de Campos, Espera Feliz, Espinosa, Jaboticatubas, Lima Duarte, Manhumirim, Mar de Espanha, Matozinhos, Muzambinho, Paranhos, Pirapora, Rio Novo, Silvestre Ferraz, São João del Rei. (ESTATÍSTICA DO ENSINO PRIMÁRIO geral referente ao ano de 1944. *Minas Gerais*, p. 7, 2 fev. 1945).

²⁸⁷ Esse jornal “tem sido órgão oficioso, refletindo o pensamento político dos governos que sucedem”, nas palavras de Joaquim Nabuco Linhares (1995, p. 21).

Figura 13 – O progresso do ensino primário em Minas

Fonte²⁸⁸: O PROGRESSO, 1941, p. 1.

Ao contrário do que propõe a matéria do jornal *Folha de Minas*, Ana Maria Casasanta Peixoto (1992) constata um momento de recessão e controle na política educacional mineira durante a Era Vargas. A ênfase na qualidade não significou a ampliação da oferta de vagas no ensino, mas na oferta de um ensino “sob medida” tendo a ciência e a técnica como pressupostos de qualidade (PEIXOTO, 1992). Nesse sentido o governo mineiro – Olegário Maciel (1931-1933) e Benedito Valadares (1933-1945) – apostou na ampliação do controle e na restrição no sistema escolar, que contou com cortes de salários, no fechamento de escolas e na intensa burocratização criando cargos intermediários entre os professores e o secretário de educação. A estrutura hierarquizada do ensino segmentou cada vez mais a execução das tarefas da Secretaria e a concepção das questões escolares foi cada vez mais orientada conforme os pilares tayloristas. Ao que nos interessa aqui argumentar, Peixoto (1992) afirma que houve o fechamento de mais de 1.000 escolas em Minas Gerais, segundo o discurso de posse do secretário da educação, Noraldino Lima, em maio de 1932. Ainda segundo ela, as

²⁸⁸ Um primeiro contato com essa figura foi feita na tese de Aline Vaz (2012), que aborda as representações do trabalho no ensino primário de Minas Gerais, entre 1930 a 1954. A partir disso buscamos a fonte na Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública de Minas Gerais e identificamos o discurso sobre ela. Vale ressaltar ainda que, ao contrário do que afirma a autora, a figura encontra-se na capa e não na página 3.

publicações decorrentes do convênio de 1931 asseguram que “em Minas Gerais, o número de unidades escolares de ensino primário baixou de 5.173 escolas existentes em 1930 para 2.430 em 1932” (PEIXOTO, 1992, p. 6). Peixoto (1992) afirma que nesse período o governo criou somente 712 novas unidades de ensino primário, além de transferir muitos dos encargos da formação docente à iniciativa privada, reconhecendo 43 escolas particulares e extinguindo as escolas normais de Viçosa, o que segundo autora, ocorreu por meio dos seguintes atos legislativos: Viçosa (Decreto nº. 10.678/ 1933), Uberaba, Itabira, Campanha (Decreto nº. 63/38) e de Montes Claros (Decreto. Nº. 8.245/38). No período de 1931 a 1945 o governo criou apenas cinco escolas normais, sendo que uma delas foi fechada em 1938, a de Diamantina.

Maria Amélia Borges Lopes (2000) identifica que o fechamento e a abertura de escolas, no período de 1931 a 1934, em Minas Gerais, faz parte de um jogo político. Ela afirma que, em 1934, em função da eleição para a constituinte mineira, são criadas ou restauradas inúmeras escolas exatamente nas regiões que poderiam trazer benefícios eleitorais, notadamente nas zonas rurais (LOPES, 2000).

Os números e os argumentos aqui mencionados são suficientes para avaliarmos as condições de trabalho tanto nas escolas, quanto na coleta de dados sobre o ensino, o que reforça a preocupação de Teixeira de Freitas no que diz respeito às estatísticas educacionais mineiras. A redução do número de escolas pode ser sintomática da mesma política restritiva do governo em relação às estatísticas sobre a realidade educacional. De todo modo, essas relações podem ser mote de questões a serem investigadas posteriormente nesse período.

2.2 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: *autorrevelação do Brasil*²⁸⁹

Freitas comenta que o complexo trabalho que coube à estatística brasileira como um serviço de Estado é descrito por Monsenhor Sr. Henrique de Magalhães como “um poderoso aparelho de Raio X, destinado a revelar os segredos anatômicos e fisiológicos dos organismos políticos. A imagem não poderia ser mais feliz” (FREITAS, 1943c, p. 526). Seguindo nas suas análises conclui que o Instituto busca “orientar a ortopedia do corpo social e os cuidados que lhe devam assegurar o máximo de vitalidade e euforia” (FREITAS, 1943c p. 526). O estatístico cita as diversas estratégias das quais o Instituto lança mão para assegurar o “esforço

²⁸⁹FREITAS, 1943d, p. 248.

educativo e de cultura” em exposições, cursos, livros, revistas, congressos, festas cívicas e sessões culturais. Agindo diretamente ou por meio das sugestões de seus técnicos “pratica uma política de organização, renovação e reconstrução do Brasil” (FREITAS, 1943c, p. 526).

Se, neste estudo interessa destacar o papel que as estatísticas, especialmente as de educação, assumem no projeto de reordenamento social, é necessário tratarmos do papel tido como educativo do IBGE. Não podemos esquecer que esta pesquisa perpassa o Estado Novo (1937-1945), cuja configuração opera a partir de um projeto político-ideológico em que a ênfase recai sobre o poder político como força dirigente do social (VELLOSO, 1982).

Mônica Velloso (1982) analisa duas revistas oficiais do regime estadonovista que, de formas diferentes, foram responsáveis por explicitar “e definir o rumo das transformações sociais e políticas do país” (VELLOSO, 1982, p. 74-75), como a *Cultura Política* e a revista *Ciência Política*, cujo objetivo era difundir “os ensinamentos do Estado Novo” (VELLOSO, 1982, p. 76). Também Ângela Castro Gomes (1996), ao focalizar a revista *Cultura Política*, observa as estratégias de produção e difusão, no Estado Novo, das ideias nacionalistas que “tornaram-se objeto de políticas públicas mais consistentes” (GOMES, 1996, p. 19) na construção da história do Brasil que deixaram marcas profundas em nossa historiografia. Ao promover a reconstrução do passado nacional “o Estado Novo deslançou o processo de produção de um nacionalismo com base na massa, e ao mesmo tempo aprofundou a idéia, de que a constituição de uma narrativa da história do Brasil era parte integrante e crucial dessa ‘nova consciência cívica’”. Ela adverte que “uma das razões de tal centralidade é a capacidade de construção de homogeneidade política que a história nacional de um país pode produzir, transcendendo as diversidades culturais, sejam elas classificadas como geográficas, folclóricas, etc.. É através da história que o Estado pode mobilizar um povo-nação que compartilha um único passado, ainda que este sofra variações locais” (GOMES, 1996, 23-24).

Segundo Teixeira de Freitas (1943c), trata-se de considerar o “esforço de organização e renovação nacional” do IBGE que por meio de “esquemas lógicos, considerações persuasivas e fatos novos” e especialmente pelo “vulto da sua correspondência e amplitude de seu esforço publicitário, [penetra] a fundo e em grande extensão na mentalidade popular” (FREITAS, 1943c, p. 526). E isso acaba por influenciar “o próprio espírito dos administradores”, como sugere Teixeira de Freitas (1943c, p. 526). Assim, gestores públicos e o povo brasileiro estariam a par dos problemas que deveriam ser “combatidos” como as doenças, o analfabetismo, o desconhecimento de suas riquezas, etc. que, na acepção do estatístico, vieram a lume por meio das inquirições realizadas pelo Instituto.

O *nacionalismo* defendido e reiteradamente mencionado no debate e na propaganda governistas une-se a uma “alma nacional” ligada às tradições, à raça e aos costumes a partir de princípios humanos e cristãos, afastando-se do projeto liberal. Faz parte também desse momento o acento na *unidade* inscrita sob a “vocação centralizadora” recuperada do passado, especialmente nos momentos em que sua quebra – devido ao ideário liberal – significou a despersonalização da nacionalidade (VELLOSO, 1982). Estado e nação expressam a união para a formação de uma identidade social garantida pela suposta estabilidade assegurada pelo primeiro. Assim, o Estado é tido como a instância mais habilitada para educar todo o conjunto social, cujo líder, encarnado na figura de Vargas, era dotado de “forças inconscientes da alma nacional” para levar adiante a obra política do Estado Nacional.

Durante as décadas de 1930 e 1940, palavras como “organização”, “desenvolvimento” e “povo” estavam presentes com muita recorrência no vocabulário político. Todas elas eram mobilizadas em nome da modernização do país, o que “em síntese [significava] conquistar o seu território e organizar o seu povo” (GOMES, 2013, p. 43). Para isso saberes de novos tipos, como: o sociológico, o geográfico, o histórico e o estatístico eram as novas diretrizes científicas que se impunham, utilizando técnicas como quantificar, mensurar, mapear para a análise e conhecimento da realidade (GOMES, 2013). Não podemos nos esquecer ainda da ocorrência da Segunda Guerra Mundial e as diversas ações de Vargas para a política de promoção da nacionalização e da interiorização do país da qual faz parte a Marcha para o Oeste. Devido ao contexto de guerra e do regime autoritário, a proximidade do grande recenseamento de 1940 revestia-se de importância estratégica para a segurança nacional e a propaganda foi intensa.

A Figura 14, a seguir, é representativa do esforço de propagação da importância do recenseamento de 1940 como ideário da construção nacional amplamente realizado pelo governo em meio às famílias por meio da escola. Gomes (2013) constatou que esse desenho é apenas um exemplar entre muitos outros presente no acervo do IBGE. No desenho lê-se, no quadro à frente dos dois artistas mirins: “as crianças do Brasil devem trabalhar com todo o entusiasmo para a realização do censo nacional”. O pensamento positivo aliado à operação se juntava para a construção do ideário nacional. Ainda é válido frisar que a operação censitária revestia-se de fundamental importância tendo em vista que se comemorava uma década que Vargas foi levado ao poder.

Figura 14 – Recenseamento de 1940: ilustração feita pela aluna Zilce Oliveira Roseiro²⁹⁰ sobre o Censo de 1940

Fonte: Acervo IBGE apud GOMES, 2013, p. 57

A interiorização do Brasil e o recenseamento são elementos que configuram a gestão do território e da população e que definem, portanto, a criação de uma instituição que tem como meta *a auto revelação do Brasil* (FREITAS, 1943d, p. 248) que, por sua vez, se inscreve na linha do Estado como órgão possuidor das credenciais para o governo do social. Daí as estatísticas constituírem-se em ferramentas legítimas, supostamente seguras e objetivas para o conhecimento e para as proposições políticas, regendo a orquestra governamental para a direção da sociedade. O par estatística e ação educacional une-se para o efetivo processo de nacionalização.

O grande objetivo de “renovação²⁹¹ e unidade nacional” (FREITAS, 1943c, p. 526) posto pelo Governo Vargas tem no Instituto sua máxima adesão e isso se confunde, muitas vezes, com iniciativas de outros órgãos, o que significa dizer que são ações dos sustentáculos do poder oficial, inclusive para além dele, como é o caso da ABE. Freitas (1943c) admite

²⁹⁰ A autora indica que Zilce é aluna do Grupo Escolar Irmã Maria Horta, mas não menciona a localização da instituição. Uma pesquisa na internet indicou que a Instituição fica em Vitória, no Espírito Santo.

²⁹¹ A renovação referida nesse momento político do Estado Novo não tem sentido de mudança radical, mas de “apego à tradição, procurando a renovação antes em diretrizes evolutivas e de prudente avanço, do que em sugestões de radical transformação.” (FREITAS, 1943c, p. 527).

queas iniciativas da ABE foram patrocinadas pelo IBGE e o INEP, como o curso de férias²⁹² ministrado para os professores primários do país.

Então, em 1936, criou-se o Instituto Nacional de Estatística²⁹³ que, dois anos depois, já sob o Estado Novo, transformou-se no IBGE, diretamente subordinado à presidência da República, sob a direção de Macedo Soares, embaixador e político paulista que perdurou no cargo de 1938 a 1951.

Vale destacar, de forma resumida, os caminhos percorridos para a efetivação do sistema estatístico nacional²⁹⁴ que pelo o Decreto nº. 24. 609/ 1934 (BRASIL, 1934a), criou o Instituto Nacional de Estatística (INE) visando “aproveitar, para a estatística geral brasileira, as experiências resultantes do Convênio de 1931, relativo às estatísticas educacionais” (FREITAS, 1943d, p. 240). O INE resultou de proposta de Alvim Pessoa que propôs em ofício a Teixeira de Freitas uma *lei de estatística*, em 1931. Analisada a proposta, Freitas escreve ao ministro Francisco Campos que, em agosto daquele ano, encomenda-lhe um anteprojeto. Assim, assentado nas reflexões de Alvim Pessoa e certamente apoiando-se no rastro de Bulhões Carvalho, Teixeira de Freitas elabora o projeto que propõe a criação do Instituto Nacional de Estatística e Cartografia que, nas suas palavras, constituiria um “sistema *sui generis*” que conservaria a autonomia sob orientação comum (DOCUMENTOS HISTÓRICOS, 1961). Em 1932 assumiu o ministério da agricultura Juarez Távora, que solicitou ajuda a Teixeira de Freitas para estruturar um serviço especializado de estatística naquele ministério (SENRA, 2006b). O ministro convocou uma comissão interministerial para estudar a questão da estatística brasileira e propor a criação de um órgão capaz de orientar os serviços de estatística geral do país, além de coordenar, com eles, os serviços especializados. A comissão era dirigida por Leo de Affonseca e tinha Teixeira de Freitas como secretário e relator. O parecer da comissão indicou a criação do Instituto Nacional de Estatística com ampla autonomia administrativa, financeira e técnica dirigido por um

²⁹² Como exemplo, temos o artigo “A estatística e a organização nacional”, publicado na Revista Brasileira de Estatística (FREITAS, 1941c), que foi resultado de uma palestra ministrada aos professores primários estaduais no curso de férias organizado pela ABE, ministrada no dia 27 de janeiro de 1941. No Capítulo 3 nos deteremos nas informações sobre esse curso de férias.

²⁹³ Essa instituição substituiu a Diretoria Geral de Estatística, que desde 1871 foi criada para levar adiante os trabalhos do recenseamento no país – Decreto de nº. 4.676 de 14 de junho. A DGE passa a ser a primeira instituição brasileira de estatística com caráter público e nacional. Para compreender o papel dessa instituição na realização dos censos de 1872, 1890, 1900 e 1920, veja Caldeira-Machado (2008). Para os objetivos deste estudo não nos atermos detalhadamente aos processos que culminaram com a criação do IBGE, para isso conferir os estudos realizados por Senra (2008a, vol. 3).

²⁹⁴ A este respeito ver os estudos de Senra (2006a, 2006b, 2008a).

Conselho Superior de Estatística. Prevvia também o incentivo ao ensino de estatística²⁹⁵ na instrução primária, secundária e em curso de especialização, assim como a publicação de uma Revista Nacional de Estatística²⁹⁶ (SENRA, 2006b). As sugestões da comissão ganharam corpo no Decreto nº 24.609, de 9 de julho de 1934²⁹⁷ (BRASIL, 1934a), que criou o INE subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores conduzido por José Carlos de Macedo Soares.

Em 17 de novembro de 1936 foi estabelecido no Decreto nº 1.200 o Conselho Nacional de Estatística, órgão colegial e representativo do INE, com as regulamentações empenhadas na Convenção Nacional de Estatística realizada em 7 de julho de 1936 em que Teixeira de Freitas foi escolhido secretário geral²⁹⁸. No ano seguinte, 1937, pelo Decreto nº 1.527, de 24 de março, funda-se o Conselho Brasileiro de Geografia que em seguida é incorporado à estrutura do INE. Com essa fusão, em 1938 cria-se a sigla IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Decreto-Lei nº 218, de 26 de janeiro de 1938 (BRASIL, 1938).

“Obra de relojoaria” foi a imagem referida por Gomes (2013) para dar conta do funcionamento preciso da instituição que se baseou no “consórcio interadministrativo de base municipalista” que era pautado por “um arranjo cuja cabeça era uma instituição nacional (e não federal) que agregava entidades federais numa Junta Executiva Central e entidades estaduais em Juntas Executivas Regionais” (GOMES, 2013, p. 48). No nível local, o IBGE contava ainda com seus tentáculos por meio das Agências Municipais de Estatísticas²⁹⁹ já mencionadas anteriormente. Se o *federalismo* significou uma tradição desagregadora até a década de 1930 pela autonomia exagerada dos estados, a política de nacionalização do país defendida pelo projeto de “unidade nacional” pautava-se em um Estado forte e capaz de se representar em uma identidade “una e harmoniosa”, apesar das desigualdades dos diversos Brasis.

²⁹⁵ O primeiro curso superior de formação de estatísticos aconteceu em 1953, sob a direção do IBGE na Escola Nacional de Ciências Estatísticas (GIL, 2007a, p. 138).

²⁹⁶ Consubstanciada na *Revista Brasileira de Estatística* que publica seu primeiro número em 1940.

²⁹⁷ Formado por cinco repartições centrais: 1) a Diretoria de Estatística Geral subordinada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 2) a Diretoria de Estatística Econômica e Financeira vinculada à pasta do Ministério da fazenda, 3) o Departamento da Estatística e Publicidade no Ministério do Trabalho, 4) a Diretoria de Estatística da Produção a cargo da Secretaria da Agricultura e 5) a Diretoria de Informações, Estatística e Divulgação que integrava a Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1934a).

²⁹⁸ Posição que ocupou até 1951.

²⁹⁹ Para Gomes (2013) o municipalismo aliava uma concepção política de Estado forte à descentralização administrativa (e política, até certo ponto) cujo articulador, Teixeira de Freitas, secretário-geral do IBGE, colocou em funcionamento espreado pelo território nacional.

Em texto publicado na *Revista Brasileira de Estatística*, Gilberto Freyre (1942), naquele momento consultor técnico do Conselho Nacional de Geografia, defendendo a utilização da estatística na sociologia como elemento importante para o seu processo de cientificação, atribui a Teixeira de Freitas, assim como a outros homens de sua geração “a necessidade da consciência estatística [...] consciência que tem sua encarnação quase apostólica no Sr. Teixeira de Freitas, um dos colaboradores mais valiosos da obra não só de ciência como de *abrasileiramento do Brasil*, em que se acha empenhado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (FREYRE, 1942, p. 422).

Para o que interessa destacar neste estudo é importante retermos que a criação do IBGE utilizou-se largamente da experiência do convênio interadministrativo de 1931 das estatísticas educacionais. Foi então a partir da educação que o sistema estatístico brasileiro foi erigido.

Os autores da época são unânimes em afirmar que o IBGE resultou da experiência do convênio de 1931³⁰⁰. Franca (1947), por exemplo, afirma que “os resultados dessa experiência foram tão positivos que evidenciavam a possibilidade de se estender a racionalização de nossas estatísticas, mediante aquela forma de mútuo entendimento, aos demais setores das atividades” (FRANCA, 1947, p. 632).

A tese de que foi a partir das estatísticas de educação que se formulou a sistematização da estatística geral brasileira por meio do IBGE pode ser comprovada em documentos de datas diversas. Em 28 de outubro de 1933, Teixeira de Freitas (1933d), ao sistematizar o relatório da comissão convocada para estudar o problema da estatística brasileira (primeiro esboço de lei do INE aparece a inscrição “meu original definitivo”³⁰¹), cita o convênio de 1931 como exemplo de colaboração.

Avaliando a existência de experiência similar ao que estava proposto no projeto afirma que

³⁰⁰ O convênio inspirou obras como o livro *Manual do agente municipal de estatística: práticas, sugestões e conselhos* (COSTA, 1960) publicado pelo IBGE, em 1960 foi dedicado à memória de Freitas. O autor Joaquim Ribeiro Costa, funcionário da estatística mineira e amigo do estatístico, trocou diversas correspondências com o estatístico do Rio de Janeiro, que deu dicas e ressaltou a importância da publicação. Em telegrama de Freitas datado de 19 de setembro de 1944, ao autor Joaquim Ribeiro Costa, Freitas (1944a) sugere a inclusão de um capítulo que tratasse da estrutura do Instituto, relatando que o trabalho foi decorrente da Convenção Nacional de Estatística que, por sua vez, havia sido “inspirada no êxito do convênio de 1931 sobre estatística educacional” (FREITAS, 1944a).

³⁰¹ Os seguintes nomes assinam o documento: Léo d’Affonseca (presidente, delegado do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio); Antonio Eustáquio Coêlho (delegado do Ministério da Fazenda); Hildebrando Horta Barbosa (delegado do Ministério da Justiça e Negócios Interiores); Dr. Alfeu Diniz Gonçalves (delegado do Ministério da Agricultura); Dr. Manoel Luiz Martins (delegado do Ministério da Viação e Obras Públicas); Arno Konder (delegado do Ministério das Relações Exteriores); Cap. Victor Ortiz Jeolás (delegado do Ministério da Guerra); Cap. Dr. Corvêta Manoel Pinto Ribeiro Espindola (Delegado Ministério da Marinha) e M. A. Teixeira de Freitas (relator, delegado Ministério da Educação e Saúde Pública).

no terreno estatístico já esboçam a cooperação federativa que êle tem por objeto, não só os acordos do Departamento Nacional de Estatística com diversos Estados, cujos serviços de estatística se tornaram quase satélites daquele, mas ainda o Convênio Estatístico de 20 de dezembro de 1931, pela uniformização e aperfeiçoamento das estatísticas educacionais (FREITAS, 1933d, p. 179).

Em outro documento, datado de 1949, escrito à Junta Central do Conselho Nacional de Estatística faz um histórico sobre a situação da estatística brasileira remetendo ao convênio de 1931 e ao INE como planos que tinham a mesma “diretiva fundamental” da cooperação:

surgiram, assim, quase ao mesmo tempo, o plano para a criação do Instituto Nacional de estatística e Cartografia e o Convênio Inter-administrativo que teve por finalidade o levantamento das estatísticas educacionais e culturais. O plano para a criação do Instituto ficou sendo objeto de demorados estudos. Mas o Convênio pôde ser logo levado a efeito, vindo a ser solenemente assinado a 20 de dezembro de 1931, entre a União e todos os Governos Regionais, sob os auspícios da Associação Brasileira de Educação e na conformidade das normas técnicas já apontadas pelos órgãos internacionais incumbidos de promover a comparabilidade e o aperfeiçoamento das estatísticas nacionais nos assuntos de ensino e cultura (FREITAS, 1949a, p. 31-32).

É perceptível no trecho citado que, desde a concepção do sistema estatístico brasileiro, há um vínculo com a educação, seja nas relações com a ABE, seja no uso da mesma ferramenta técnica para ordenamento dos modos de recolha dos dados educacionais e das estatísticas gerais. Mas essa relação não ficou retida apenas no momento de elaboração da instituição, ela informou muitas ações posteriores do IBGE. As práticas empreendidas pelo seu Secretário Geral, Teixeira de Freitas, conforme mostra a documentação do seu acervo privado, caminham nessa direção. Percebemos como o IBGE quer influir em diversas escalas de atuação como instituição propositiva e de direcionamento de diversos âmbitos. Em longa carta a Waldemar Lopes de 17 de março de 1950 Freitas (1950c) afirma que o Instituto poderia obter do Congresso dos Municípios³⁰², – que se realizaria em Petrópolis em 1950 – alguns pronunciamentos que significariam prestígio e autoridade ao próprio IBGE. Nesse sentido, elabora alguns pronunciamentos que poderiam tomar a forma de moções, indicações, votos ou resoluções. Nos 31 pontos sugeridos, o autor remete à questão educacional nos seguintes termos:

³⁰² Iº Congresso Nacional dos Municípios Brasileiros, realizado em abril de 1950 na cidade de Petrópolis, evento em que foi editada a “Carta de Princípios, Direitos e Reivindicações Municipais” (FARIA, 2006).

XXVI. Apêlo aos Poderes Legislativos Estaduais para que introduzam na organização do ensino primário disposição destinada a assegurar a maior atração da escola sobre o disciplado, e, especialmente, a entregar as escolas rurais a professores capazes e que se possam dedicar ao seu ministério com perfeita tranquilidade de espírito graças às condições econômicas asseguradas à sua carreira. Entre essas medidas poder-se-à sugerir:

a merenda escolar;

o donativo do uniforme escolar;

a distribuição de prêmio por motivo de assiduidade, boa conduta, ordem, asseio e aproveitamento;

o sistema de remuneração progressiva para o magistério, com aumentos quinquenais que levem em conta o tempo de serviço e o merecimento;

a gratificação especial (destinada a compensar o isolamento e desconforto a que se devem submeter) para os mestres normalistas designados para as escolas rurais;

a preferência, no provimento das escolas rurais, para os casais de professores normalistas que a requererem (FREITAS, 1950c, p. 32).

Oito dias depois, em 24 de março de 1950, escreve novamente a Lopes incluindo outros pontos para compor o debate no referido congresso

VII. voto que ressalte a benemerência e oportunidade da campanha da Igreja Católica no sentido de organizar e desenvolver, em todo o país, a colaboração do clero e das instituições religiosas, na educação sanitárias, profissional e cívica, de alfabetização, e ainda, nas atividades de serviço social.

[...]

VIII- Voto para que o Ministério da Educação, pelo órgão para isso mais qualificado, faça preparar e distribuir por todas as escolas primárias do país o “Hinário e Cancioneiro Escolar Brasileiro”. Trata-se da iniciativa de evidente alcance educativo, cívico e artístico em benefício da obra do ensino fundamental comum em todos os municípios da República (FREITAS, 1950b, p. 35-36).

Em 16 de maio de 1950, em nova correspondência a Waldemar Lopes, Freitas (1950d) envia os cadernos que lhe pareciam merecer divulgação em separado:

Capacidade, eficiência e rendimento do ensino primário, resolução n. 424, de 6 de julho de 1949 (200 exemplares) [...]. Pela criação da primeira colônia Escola Brasileira (resolução n. 26, de 7 de julho de 1949³⁰³ (1000 exemplares), regularização dos registros escolares (resolução n. 431, de 8 de julho de 1949 (1000 exemplares) [...]. A convenção nacional de educação e saúde, resolução n. 439, de 9 de julho de 1949 (2000 exemplares) (FREITAS, 1950d, p. 46-47).

É importante pontuar o conteúdo dos trechos das cartas de Freitas situando a complementaridade dessas correspondências. Na primeira delas Freitas remete às questões

³⁰³ Em 1941, o Decreto-Lei nº. 3.059 14 de fevereiro propunha a organização das colônias agrícolas nacionais que fundamentava-se, grosso modo, na política de formação do trabalhador nacional e na permanência do trabalhador no campo (BRASIL, 1941).

relacionadas às condições de trabalho dos professores (salário, benefícios, frequência); aos alunos (merenda, uniforme e estímulo à frequência); à escola (especialmente as condições das escolas rurais) distinguindo a necessidade de que docente que lecionasse nas escolas rurais recebesse gratificação para isso. Suas proposições visavam “assegurar a maior atração da escola sobre o discipulado” (FREITAS, 1950c, p. 32). Na segunda carta o estatístico trata de questões políticas ao propor, por exemplo, o envolvimento da Igreja Católica como uma parceira privilegiada para a organização da educação no que diz respeito não apenas à alfabetização, mas também a sua atuação na educação sanitária, profissional e cívica, bem como na questão da assistência social. Muitas dessas dimensões estavam sendo contabilizadas pelas estatísticas elaboradas naquele momento. Na terceira carta enfatiza-se o esforço em distribuir publicações oficiais, o que reiterava o interesse nos trabalhos realizados ou pretendidos por Freitas. A disseminação das informações cumpre a função de dar ciência nos aspectos de “capacidade, eficiência e rendimento do ensino primário”, e, no caso das informações sobre a regularização dos registros escolares, certamente buscava-se agregar cada vez mais dados padronizados de acordo com as regulamentações. A distribuição da resolução para a criação de escolas diferenciadas (colônia-escola) era um projeto com que Freitas envolveu-se de forma intensa, como veremos no próximo capítulo.

Os documentos citados podem ser analisados sob a ideia de uma instituição que requeria diversas mudanças no setor social e educacional, o que era compreensível pelo fato de Teixeira de Freitas exercer a direção do setor de estatística do ensino a partir do Ministério da Educação e ocupar o comando da secretaria do Instituto. Ele usava sua legitimidade como estatístico para realizar as proposições para a educação tendo o Estado como centro irradiador da educação e da cultura. Na instigante formulação de Gil (2007a) sobre o uso da estatística na educação, temos que a

a vinculação entre estatística e educação assume maior relevância quando o interesse volta-se para a afirmação da educação como projeto nacional. Nestas circunstâncias, supunha-se coerente lançar mão de um instrumento cuja vocação, na sua origem tinha sido exatamente a de colaborar na construção da identidade nacional dos Estados na Modernidade. Congregar os termos – estatística e educação – tinha a vantagem, portanto, de reforçar a ambos: a estatística afirmava-se como elemento capaz de evidenciar o País como conjunto – nesse caso, ao delinear a escola “brasileira” – e a escola, como instituição cujas características elementares (expressas nas categorias estatísticas padronizadas) estariam presentes em todo o País, reiterava seu papel de formação do cidadão “brasileiro” (GIL, 2007a, p. 209).

Esforço de síntese: *abrasileiramento* do Brasil

A construção da nação brasileira levada a efeito pelo Estado centralizador dos anos de 1930 teve, como intentamos mostrar neste capítulo, as estatísticas de educação como importante ferramenta por possibilitar agregar o país como conjunto, ainda que não sem desigualdades. Se no Capítulo 1 pudemos mostrar como isso ocorreu no âmbito regional, ao deslocarmos o olhar para a constituição das instituições oficiais (Ministério da Educação e Saúde Pública, Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação de Estatística/Serviço de Estatística de Educação e Saúde e IBGE), para o engendramento de modos de organizá-las, percebemos que o modelo de cooperação ensaiado em Minas sustentou, no âmbito oficial, especialmente gerida por Teixeira de Freitas, a mesma engenharia centralizadora delineando um *modus operandi* que partiu das estatísticas de educação e atingiu as estatísticas oficiais informadas pelo convênio de 1931 que, a despeito dos problemas de coleta, é apresentado como marco de sucesso sem mácula. Notamos então um esforço que se fez presente na imensidão do território brasileiro em suas células micro (municípios), envolvendo as três instâncias de gestão (União, estados e municípios), o que acabou por funcionar como operação de constituição da nação e, portanto, como elemento da constituição de sua identidade. Fez parte desse processo a constituição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que, como uma instituição *sui generis* ligada diretamente ao presidente da República, organizou suas atividades de conhecimento do país e de sua população, dentre elas, o recenseamento de 1940 que foi divulgado como parte da integração do país ou, como afirmou Freire (1942) em uma metáfora redundante, mas reveladora do contexto da época “um abasileiramento do Brasil”.

Buscou-se ainda, por um viés micro, abordar as tensões desse processo a partir das correspondências trocadas entre Teixeira de Freitas e os diversos sujeitos que, com ele, discutiam sobre os problemas e as soluções nacionais.

Alguns discursos dos anos 1920 ecoam nos escritos da década seguinte, guardadas as devidas proporções. A *homogeneidade* presente no discurso que supervalorizava o papel da educação na formação de hábitos de trabalho, “como valor cívico”, elegendo a escola como espaço de prática social que conformaria “os indivíduos como membros de uma comunhão

nacional”³⁰⁴, também informou a discussão sobre a padronização das informações, não apenas sobre a escola, mas relativamente sobre o universo cultural do país.

³⁰⁴ Lourenço Filho, 1928 apud CARVALHO, 1989b, p. 33.

CAPÍTULO 3: A VOZ DOS NÚMEROS: A NACIONALIDADE NOS DADOS DO ENSINO

No justo conceito de Goethe, si os numeros não governam o mundo, ensinam seguramente como deve elle ser governado.

Mário Augusto Teixeira de Freitas³⁰⁵

Nos Capítulos 1 e 2 buscamos discutir o processo de legitimação e afirmação da identidade nos âmbitos regional e nacional respectivamente, buscando articular a constituição de estruturas burocráticas em Minas Gerais e, posteriormente, em âmbito federal, que no conjunto impactaram a construção de imagens sobre o país baseando-se especialmente nas estatísticas gerais e educacionais informadas pela noção de cooperação.

Atentas aos diversos murmúrios, buscamos ouvir a *voz dos números* e captar as distintas imagens que estes ajudaram a forjar na definição da identidade nacional. Assim, neste capítulo, analisamos as publicações relacionadas aos dados do ensino, especialmente aquelas organizadas por Teixeira de Freitas. Tal como nos alerta Besson (1995a) buscamos nos afastar da noção de estatística como cópia fotográfica da realidade e tratá-la como leitura efetivada a partir de determinado ponto de vista privilegiado, pois consideramos que tais publicações produziram uma representação da escola brasileira que ajudou na configuração da identidade nacional. Isso se fez, por exemplo, nas apresentações dos números do ensino brasileiro em livros, textos, jornais, revistas e nas exposições de educação e estatística da Associação Brasileira de Educação (ABE). Tal como vimos ao longo do capítulo 2, a ABE apresentou-se, desde sua fundação, como instituição que via a estatística como conhecimento importante para a definição de ações no combate ao analfabetismo. Nesse sentido, seu empenho no que diz respeito à promoção das estatísticas de ensino sobre o país é bastante notável, por exemplo, nas exposições de educação e estatística.

Freitas (1943d) afirma que atuou no sentido de tornar comum, na administração federal, “a prática de divulgação dos resultados estatísticos por meio de comunicados à

³⁰⁵ Discurso de Teixeira de Freitas em homenagem e agradecimento a Melo Vianna pela instalação do Serviço de Estatística Geral em Minas Gerais (FREITAS, 1926, p. 6).

imprensa”. Aliado ao poder de “vulgarização” dos jornais³⁰⁶ o SEES fez circular sistematicamente os números do ensino “redigidos de maneira a tornar acessíveis à mentalidade popular as conclusões que os números possibilitam” (FREITAS, 1943d, p. 239), fomentando a construção da identidade nacional.

A Associação Brasileira de Educação figurou como importante instância que deu visibilidade aos dados do ensino oficial. Isso ocorreu devido à interface que essa instituição mantinha com o debate sobre o ensino no âmbito oficial. Neste capítulo, chamamos a atenção oportunamente para a relação estreita entre a ABE e o governo federal, especialmente por ocasião da assinatura do convênio de 1931, mas essa relação se manteve posteriormente. Tal questão é evidenciada nos próprios textos como “ativa colaboração” especialmente com o fornecimento de informações para as conferências periódicas (JARDIM, 1941b, p. 1079).

Teixeira de Freitas pode ser citado como personagem que atuou nas duas instâncias, pelo menos entre os anos de 1935 e 1938, quando ocupou a direção da ABE e ao mesmo tempo dirigia o SEES, órgão responsável pela sistematização das estatísticas do ensino do país, como já afirmado neste estudo.

Na ata de 3 de dezembro de 1934 do conselho diretor da Associação Brasileira de Educação, encontramos referência à exposição pelo 3º ano da assinatura do convênio de 1931: “comemorando o 3º aniversário do convênio realizar-se-á na ABE uma exposição dos trabalhos realizados durante este tempo, quer no Distrito Federal quer nos Estados, refere-se ao oferecimento de documentos a ABE” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1934, p. 130). Trata-se da Exposição Nacional de Organização e Estatística de Ensino, que teve duas edições realizadas em 1934 e 1935 pela instituição abeana em comemoração ao convênio celebrado entre a União e as unidades políticas para uniformizar as estatísticas educacionais. A primeira edição, realizada na sede da ABE em 20 de dezembro de 1934, foi uma “demonstração prática do êxito do convenio” (SEGUNDA, 1936, p. 289)³⁰⁷ e resultou de um acordo com o Ministério da Educação e Saúde com o apoio do IBGE, instâncias que contavam com o trabalho de Freitas. A exposição demonstrou o empenho dos estados de “forma impressionantemente objetiva” pelos “relatórios, os graphics e os conjuntos tabulares cujo estudo a Exposição facultou aos nossos educadores” (SEGUNDA, 1936, p. 289-290).

³⁰⁶ O volume *Educação e Saúde* (IBGE, 1942) reúne 212 comunicados distribuídos à imprensa pela repartição de estatística do Ministério da Educação, entre 1931 e 1941 (a publicação se deu a partir da resolução CNE nº. 188); Freitas (1943d) afirma que em outro volume, denominado *Instruindo e Divulgando* (IBGE, 1941), o SEES divulgou 200 comunicados da ABE elaborados em colaboração com os técnicos do órgão (FREITAS, 1943d, p. 240). Em função das dificuldades para a edição tipográfica, o *Diário Oficial* é citado como veículo utilizado pelo SEES para a divulgação dos trabalhos realizados (FREITAS, 1943d, p. 240).

³⁰⁷ Artigo “Segunda exposição de organização e estatística do ensino” que compõe a seção “Comunicados da ABE” da *Revista do Ensino* de Minas Gerais, n.º 124, 1936, p. 289.

A segunda Exposição Nacional de Organização e Estatística do Ensino, que ocorreu em 20 de dezembro de 1935, foi instalada no Salão de Conferencias da Escola Nacional de Bellas Artes, e foi comunicada na *Revista do Ensino* de Minas Gerais, 1936³⁰⁸, que se mostrou surpreendida nos seguintes termos:

o que mais impressiona nos mostruários oferecidos à apreciação do público é o espírito de systema a que obedece esse material, o qual, embora procedente de estados diversos e distantes, se apresenta perfeitamente padronizado e revelador, na sua perfeita harmonia, da identidade do plano e do pensamento que presidiu à respectiva elaboração (EXPOSIÇÃO, 1936, p. 170).

A publicação sugere ainda que o convênio possibilitou “extraordinário alcance para os confrontos entre os contingentes que representam o esforço educativo dos governos regionais” (EXPOSIÇÃO, 1936, p. 171). E conclui que a exposição proporcionou aos visitantes “a agradável impressão de um grande progresso na estatística brasileira” (EXPOSIÇÃO, 1936, p. 171). Pelo que podemos observar o discurso a respeito daqueles eventos comemorativos não tinha espaço, obviamente, para tratar dos óbices e ausências enfrentados no ordenamento daqueles serviços. O que se ressalta é a face mais positiva e virtuosa, digna de ser comemorada nos eventos.

Em mensagem dirigida à ABE em 21 de janeiro de 1936, os diretores das principais repartições federais de estatística³⁰⁹ solicitavam “transformar as já tão interessantes exposições abeanas em um panorama integral da realidade brasileira através dos números, dos gráficos e dos schemas, onde, ao mesmo tempo, fique objectivamente assinalado o lugar já conquistado pela organização educacional” (EXPOSIÇÕES, 1936, p. 198).

A solicitação mencionada foi aceita, assegurando-se a participação do IBGE e de todos os seus órgãos articulados e, assim, os certames aludidos transformaram-se nas Exposições Nacionais de Educação e Estatística, nas quais previam a participação anual dos estados, do Distrito Federal e do Território do Acre. Isso ocorreu em face da Resolução n. 99 de 19 de julho de 1938 que, além de deliberar sobre a 2ª Exposição Nacional de Educação e Estatística,

³⁰⁸ Este item integra a seção “Comunicados da ABE” da Revista (COMUNICADOS da ABE. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 125, 126, 127, p. 169-195, abr./jun. 1936.).

³⁰⁹ Assinam o documento: Léo de Affonseca, diretor de estatística econômica e financeira (Ministério da Fazenda); Heitor Bracet, diretor de estatística geral (Ministério da Justiça e Negócios Interiores); Oswaldo G. da Costa Miranda, diretor de Estatística e publicidade (Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio); M. A. Teixeira de Freitas, diretor de Informações, Estatística e Divulgação, (Ministério da Educação); Rafael Xavier, diretor de estatística da produção (Ministério da Agricultura); E. Rangel, diretor de bio-estatística (Diretoria Nacional de Saúde e Assistência Médico-Social); Israel Souto, diretor de comunicações e estatística (Polícia Civil do Distrito Federal). Convém observar que a mensagem foi elaborada no período em que Freitas presidia a ABE e respondia pelo setor de estatística do Ministério da Educação e Saúde, além de ser o secretário do IBGE.

considerou a importância do decreto nº. 946, de 7 de julho de 1936 que regulou a Convenção Nacional de Estatística. Uma dos compromissos assumidos pela Convenção foi a participação anual de todos os entes federativos nas exposições organizadas ou patrocinadas pelo Instituto.

O evento tinha como intuito, segundo a cláusula XXIV “demonstrar os progressos do aparelhamento da estatística brasileira e caracterizar, de forma impressiva, gráfica e numericamente, os principais aspectos da vida nacional” (IBGE, 1949b, p. 21).

Assim, em 20 de dezembro de 1936, com “inesperado êxito” (FREITAS, 1943d, p. 237) aconteceu a 1ª Exposição Nacional de Educação e Estatística, instalada no Instituto de Educação do Distrito Federal (A REPRESENTAÇÃO, 1937, p. 107) e permanecendo ali até fins de janeiro de 1937. O acontecimento de “singular relevo cultural” contou com a colaboração do Ministério da Educação e Saúde³¹⁰ e dos órgãos de educação e estatística de diversos estados e constitui-se de informações relativas “às atividades estatísticas, administrativas e educacionais da União e de grande parte dos Estados, tendo os trabalhos exibidos causado excelente impressão aos numerosos visitantes, tanto pela sua perfeita execução, como pela apresentação atraente e sugestiva nos diversos *stands* e mostruários (I EXPOSIÇÃO, 1941, p. 652).

A participação dos entes federativos no certame é descrita na *Revista do Ensino* de forma bastante positiva, acentuando-se que os estados “rivalizam na demonstração dos esforços envidados para acelerar, na medida dos recursos, em cada um deles disponíveis, o progresso coletivo” (A REPRESENTAÇÃO, 1937, p. 107). No que diz respeito especialmente a São Paulo a própria *Revista* realça, em item separado, a posição daquele estado no primeiro evento. Ela afirma que São Paulo não deveria ser destacado somente pelo aspecto econômico, pois nos domínios educacionais a situação daquela unidade federativa também se apresentava como privilegiada o que se dava em decorrência da “mentalidade que os inspira [...] na consideração dos problemas administrativos de que dependem o progresso coletivo” (SÃO PAULO, 1937, p. 106).

Além de São Paulo os outros estados também contribuíram no evento e a publicação destaca de forma geral e, em pequenos parágrafos, a relevância de cada um, enfatizando a contribuição do conjunto dos entes federados como abaixo:

³¹⁰Freitas (1943d) afirma que participou diretamente da organização do evento promovido pela ABE, em 1936, e ressalta ainda que a Primeira Exposição Nacional de Educação e Estatística constituía-se como “iniciativa a que deu vitoriosa continuidade o importante certame levado a efeito em julho último na cidade de Goiânia, como parte do ‘batismo cultural’ da mais jovem das capitais brasileiras” (FREITAS, 1943d, p. 237).

[...] se é justo salientar a contribuição de São Paulo, inextinguível na quantidade e na qualidade do material exibido; se é grato assinalar o brilho da representação de Minas e do Rio Grande do Sul; impõe-se os melhores encômios ao êxito conseguido pelos Estados menores na comprovação da *obra de brasilidade* que se vem realizando em todos os setores da República (A REPRESENTAÇÃO, 1937, p. 107, grifos nossos).

A despeito do importante papel de cada estado em separado, a visão do conjunto é tomada como marca importante para a construção do que tratam de *brasilidade*. É nessa direção que operações como a de comparabilidade, possibilitada pelos números, em seu conjunto, reforçam a ideia de unidade nacional, permitindo que o visitante torne-se “um propagandista da realização patriótica” (A REPRESENTAÇÃO, 1937, p. 107.).

Teixeira de Freitas, então presidente da ABE, secretário geral do IBGE e representante da administração federal, ao discursar na cerimônia de inauguração, destacou a importância do evento que apresentava a situação do Brasil em diversos suportes e representações:

Em números, em esquemas, em gráficos, em fotografias, em relatórios, em revistas, em memórias, em mapas, revelam os mostruários o que se está fazendo em matéria de educação pelo Brasil em fora, e revelam, mais, que todo o Brasil já se sente penetrado e agitado pela mentalidade educacionista (FREITAS, 1941e, p. 653)³¹¹.

O argumento desenvolvido no discurso de Freitas (1941e) coaduna-se ao que sustentamos neste estudo, pois, para ele, aquela exposição representava “o Brasil na sua grande totalidade”, o que poderia ser expresso em três signos. O primeiro seria “O Brasil como realidade histórica, como fatalidade cósmica e social, nos seus duros e dolorosos contrastes, na complexidade desnorteante de seus problemas [...] mas também nas revelações, imprevistas e surpreendentes, da sua força espiritual [...] no generoso e inabalável propósito de afirmar-se [...] [na] grandeza e integridade” (FREITAS, 1941e, p. 653). O segundo signo da Exposição tem a ver com os “variados recursos figurativos, o signo da espiritualidade” sob cuja força a nação está sendo trabalhada, via investimento na educação. O terceiro signo que a Exposição revela, na visão do estatístico, seria “o signo da consciente unidade nacional” que se iniciou em 1931 pelas “mãos de fada da ABE” que deu “corpo a anseios ainda vagos da nacionalidade” (FREITAS, 1941e, p. 654) por meio do convênio de 1931.

Em síntese, Teixeira de Freitas (1941e) explicita sua visão sobre a exposição:

³¹¹ Salientamos que é publicado na *Revista Brasileira de Estatística* na seção “De ontem e de hoje” um artigo cujo título é “I Exposição Nacional de Educação e Estatística” em que é reproduzido o discurso de Freitas pronunciado naquele evento, (cf. FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. Discurso inaugural. In: I EXPOSIÇÃO Nacional de Educação e Estatística. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v.2, n. 7, p. 651-656, jul./set. 1941).

E atrevendo-me a uma interpretação desse certame, que é um *ato de consciência da nacionalidade*, e lhe deve ser também um ato de propósito, destaquei os três símbolos que a minha visão interior vislumbrou entre estas paredes. *O Brasil íntegro, o Brasil educado, o Brasil uno*; o Brasil veraz no conhecimento da sua realidade, o Brasil que recorre às forças do espírito para superar-se a si próprio, o Brasil de consciência desperta, de vontade forte e espírito iluminado na marcha triunfal de seus destinos: eis o que eu vi (FREITAS, 1941e, p. 656, grifos nossos).

A sequência do discurso é ainda mais surpreendente (quase inacreditável) pelos elementos simbólicos que a compõem que são relacionados a um brinquedo de criança com sua simplicidade, harmonia e potência que despertam o encanto.

Vejam-no todos os brasileiros, porque, se bem interpretarmos êsses símbolos, será um lindo brinquedo de crianças, pela simplicidade, uma fascinante “obra d’ arte política”, pela harmonia das linhas, e um esforço de titãs, pelo ímpeto e grandiosidade, o que nós, brasileiros, poderemos fazer pelo nosso Brasil, a serviço da Humanidade e para a glória de Deus (FREITAS, 1941e, 1941, p. 656).

Passados cinco anos do discurso de 1931, Freitas recupera o mesmo elemento religioso que fundamentou seus argumentos na assinatura do convênio, integrando expressões como “espírito” e “espiritualidade” à formação da nacionalidade brasileira. Dialogando com as reflexões da filósofa Marilena Chauí (2006), a religião é um semióforo que produz efeitos de sentido, sendo carregado de força simbólica, poder e prestígio e torna-se cheio de significação nos argumentos pontuados pelo estatístico, que o utiliza para reforçar o discurso da nacionalidade (sendo a nação o semióforo fundamental, na acepção de Chauí, 2006). A autora argumenta ainda que a nação busca mobilizar os cidadãos por meio da *religião cívica* que, em nosso estudo, pode ser observada no discurso do patriotismo e do nacionalismo, muito comuns durante o regime varguista (1930-1945). No que diz respeito à educação, Marta Carvalho (1998) afirma que o debate do civismo na ABE pode ser visto quando ela deixa de ver a educação como um direito popular e a entende como um dever do povo que estaria sob os desígnios elaborados pela elite autoritária.

As datas comemorativas eram momentos de reiterar a memória dos resultados do Convênio Interadministrativo de Estatísticas Educacionais e Conexas, sendo ocasião para dar visibilidade aos produtos que dele derivaram, como a I Exposição Nacional de Educação e Estatística. É nesse sentido que, em 22 de dezembro de 1941, a ABE realizou uma sessão solene para comemoração do décimo aniversário do Convênio Interadministrativo de Estatísticas Educacionais e Conexas. Afirma-se que, nessa ocasião, Freitas em seu discurso

“passou revista aos grandes proveitos advindos do regime de cooperação inter-administrativa para a administração do ensino e para as atividades estatísticas em geral” (X ANIVERSÁRIO, 1942, p. 220). No evento, o Instituto distribuiu uma “*plaque*” contendo a notícia e o discurso inaugural da I Exposição Nacional de Educação e Estatísticas”. Em sua página de rosto lia-se a homenagem que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística prestava à ABE, reconhecendo a

[...] frutuosa colaboração entre o IBGE e a Associação Brasileira de Educação, sob os auspícios do Conselho Nacional de Estatística, precisamente quando este realizava sua sessão inaugural. Consagrada, naquele dia, a *entente cordiale* entre as duas instituições que haviam preparado a Exposição, o feliz consórcio dos seus objetivos e esforços não cessou desde então (X ANIVERSÁRIO, 1942, p. 221, grifos no original).

Os registros fotográficos compunham parte importante da sessão solene, eternizando e reforçando as relações entre as pessoas ligadas ao governo, no caso ao IBGE e à ABE³¹². Na Figura 1, a seguir, podemos ver Teixeira de Freitas (o terceiro sentado da esquerda para a direita) ao lado de Anísio Teixeira (o quarto no mesmo sentido citado anteriormente) que, nesse período, atuava como empresário, função que exerceu de 1937 a 1946³¹³, uma vez que “Anísio Teixeira catalisou a perseguição de católicos e pensadores autoritários” (NUNES, 2001) no Estado Novo varguista. Em 1946 assumiu o cargo de conselheiro das Nações Unidas.

³¹² Marta Carvalho (1989b, p. 33) assegura que é com a Revolução de 1930 que a ABE “alcança o *status* político almejado, passando a funcionar, nos anos que imediatamente sucederam à Revolução, como espécie de prolongamento do Ministério da Educação, então criado”, como já observamos no Capítulo 2.

³¹³ Além de atuar na tradução de livros para a Companhia Editora Nacional. Em 1947 retorna da Europa para assumir a Secretaria de Educação e Saúde do Governo Otávio Mangabeira, na Bahia, efetivando a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, uma experiência de educação integral que inspirou semelhantes ensaios no país (NUNES, 2001; ROCHA, 2002).

Figura 15 – “Grupo feito na sede da A B E, antes da sessão comemorativa do Convênio”

Fonte: X ANIVERSÁRIO, 1942, p. 222.

A II Exposição Nacional de Educação, Cartografia e Estatística ocorreu no período de 20 de junho a 10 de julho de 1942, como parte integrante do VIII Congresso Brasileiro de Educação promovido pela ABE durante os festejos para a inauguração oficial de Goiânia. Em vários *stands* montados, os Ministérios e os órgãos do governo puderam apresentar informações de temas diversificados, assim como os *stands* regionais que constaram de gráficos, fotografias, mapas, coleções de publicações, trabalhos escolares, etc.

A participação do SEES se deu por meio de demonstrações gráficas que apontavam a “disseminação do ensino no Brasil e o movimento didático em um decênio” (SEGUNDA, 1942, p. 511). O Conselho Nacional de Estatística dedicou ao Oitavo Congresso Brasileiro de Educação e à Segunda Exposição um “breviário numérico e corográfico” intitulado *Atlas do Ensino no Brasil* (IBGE, 1942 apud BIBLIOGRAFIA, 1942)³¹⁴ que oferece, segundo Macedo

³¹⁴*Atlas do Ensino no Brasil*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: 1942, (cf. BIBLIOGRAFIA, 1942). Nesse mesmo ano foi publicada a obra *Educação e Saúde* (IBGE, 1942), em que o IBGE cumpre o disposto na Resolução nº 188, de 22 de Julho de 1941, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística (BIBLIOGRAFIA, 1942). O volume contém mais de 500 páginas, em “belo formato contendo os comunicados distribuídos à imprensa no decênio 1931-1940 pela antiga Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação, do Ministério da Educação e Saúde” (BIBLIOGRAFIA, 1942, p. 486). São 212 trabalhos divulgando “na simples linguagem de notas jornalísticas, [...] dentro e fora do país, as nossas próprias realidades. [Além de] salvar do destino efêmero decorrente da modalidade de divulgação que originariamente teve, todo um admirável conjunto de idéias, iniciativas e sugestões” (BIBLIOGRAFIA, 1942, p. 486). A publicação teve a iniciativa do órgão estatístico do Ministério da Educação e Saúde, baseando-se “na

Soares (BIBLIOGRAFIA, 1942)³¹⁵ na apresentação da obra “uma larga visão panorâmica não somente das condições em que se processa a educação no Brasil, mas também dos numerosos e diversificados problemas que condicionam tanto a penetração geográfica do nosso aparelho educativo como o inteiro aproveitamento da sua capacidade virtual” (BIBLIOGRAFIA, 1942, p. 485).

Jerry D’Ávila (2006), ao estudar as tensões raciais decorrentes da lógica eugênica presentes nas políticas de expansão e reforma educacional no Rio de Janeiro, identifica Teixeira de Freitas no Ministério da Educação e Saúde como tributário de um contexto de instituição de obtenção e interpretação de estatísticas após a década de 1930. Discutindo as relações entre raça, nacionalismo, ciência e Estado, o autor afirma que a visão estatística ajudou a configurar uma forma de ver o país em diversas dimensões: social, geográfica, racial e econômica.

Em relatório³¹⁶ elaborado em 1946, Freitas considerou o nível de educação da geração que nasceu no centenário da Independência, em 1922, e verificou que a maioria (83%) dos que frequentaram a escola pública não tinha condições de se tornar líder e/ou de conduzir outras pessoas. A análise de Freitas (1946c), apesar de longa, é muito rica no que diz respeito à sua classificação, ainda que polêmica quanto ao juízo de valor que expõe. Por isso vale a pena acompanhar sua linha de raciocínio:

[Se a geração nascida em 1922] tivesse os seus componentes distribuídos em pelotões, cada um dos quais encabeçado por um par dêsses 7 319 líderes que a educação superior (quer a militar quer a civil, e esta, seja a leiga ou a religiosa, a de cultura geral ou a de cultura especializada) lhe conseguiu dar; - se ordenássemos assim tal geração, que é, sem dúvida, a “melhor”, a “mais rica de valores” que a Nação já logrou obter em tôda a história, veríamos cada uma dessas equipes se constituir da seguinte forma: 2 líderes, 7 sub-líderes, 201 dirigidos.

E êstes últimos assim se “classificariam”:

28 trabalhadores “qualificados” (não pela educação geral média, mas ao menos pelo preparo da educação elementar de 3 séries);

18 trabalhadores apenas “sub-qualificados” por alfabetização razoável (aprovação na 2ª série do ensino elementar);

38 trabalhadores “não-qualificados” por qualquer processo de cultura, mas apenas rudimentarmente alfabetizados (aprovados na 1ª série do curso primário).

experiência trazida pelo Sr M. A. TEIXEIRA DE FREITAS da direção do Departamento Estadual de Estatística de Minas Gerais para a do atual Serviço de Estatística da Educação e Saúde” (BIBLIOGRAFIA, 1942, p.486).

³¹⁵ No artigo é trazido um trecho da apresentação da obra feita por Macedo Soares, não sendo ele o autor do artigo denominado Bibliografia, cf. BIBLIOGRAFIA. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 11, p. 485-492, jul./ set. 1942.

³¹⁶ Apresentado ao Ministro da Educação e Saúde sobre os trabalhos do SEES em 1945, publicado em 1946 com o título “O ensino primário Brasileiro no decênio 1932-1941” (FREITAS, 1946c), na *Revista Brasileira de Estatística*. O texto foi publicado como livro de mesmo nome editado pelo IBGE em 1946(FREITAS, 1946d).

117 trabalhadores “desclassificados,” isto é, em um nível subsocial de vida, sem qualquer cultura, sem nenhuma aprendizagem, sem noção ou hábitos de higiene e de defesa da pessoa e da família, e sem consciência cívica e nem mesmo humana, portanto.

Donde concluímos: cada pelotão, de 210 indivíduos, só encontra dois líderes (um para cada centena de homens cidadãos), e ao todo 7 sub-líderes, ou um para nada menos de 20 dirigidos; e entre êstes, só poucos além da quinta parte podem considerar-se valores sociais conscientes de suas responsabilidades profissionais e cívicas, a que a educação já tenha retirado da miserável condição de simples componentes de um “gado humano.” (FREITAS, 1946c, p. 296, grifos originais).

O trecho traz informações importantes, tanto do ponto de vista da classificação da geração de 1922 quanto do ponto de vista das virtuais ocupações que ela teria. Além disso, é possível ainda discutir a duração do tempo escolar a que Teixeira de Freitas (1946c) associa, por exemplo, o acesso à cultura, as noções de higiene e a consciência do civismo. O intelectual considera a escola como a instituição capaz de dar ao homem, inclusive, a própria condição humana. Em face dessa constatação produziu-se uma classificação denominada “gado humano”, utilizada para descrever as pessoas que não teriam acesso à educação ou que teriam acesso insuficiente, revelando um diagnóstico sombrio da educação brasileira.

Para D’Ávila (2006), a categoria *gado humano* é reveladora do discurso que associa “raça e degeneração”. A degenerescência resultava da falta de educação, pois,

[...] se essas pessoas tivessem sido educadas, possuiriam as virtudes da higiene e da consciência cívica, saberiam como preservar a instituição da família e seriam trabalhadores capazes. Sua visão [referindo-se à Teixeira de Freitas] ecoava a de Monteiro Lobato, Roquette Pinto, Capanema e outros líderes intelectuais ao tratar das questões de raça e educação (D’ÁVILA, 2006, p. 97).

A noção de *gado humano* chama a atenção nas décadas de 1940 e 1950, em que ainda tínhamos uma porção considerável de Brasil rural, embora caminhando em direção a intensos processos de industrialização, período também marcado pela presença mais forte da escola pública como sistema educacional, principalmente nos grandes centros. Marcos Cesar Freitas e Maurilane de Souza Biccas (2009) chamam a atenção para as contradições que envolveram esse processo em que o Estado toma para a si a prerrogativa de dirigir a educação pública, sem o compromisso de, no entanto, “oferecer a mesma educação de qualidade para todos” (FREITAS; BICCAS, 2009, p.112). A incoerência é identificada quando o Estado, ainda na década de 1930, se incumba de remodelar a organização das escolas a partir de ações prescritivas e delimitadoras, mas se desincumbe da educação pública. A afirmação dos autores tem como base o artigo 125 da Constituição Federal de 1937, “peça jurídica da ditadura”, que

delega à família o dever e o direito de educar e, ao Estado, o papel de vigia que colabora com esse dever para suprir as lacunas: “O Estado que vigia para que a nação não se esqueça que a verdadeira ação educativa provém da família [...]” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 113). Esse papel “seria complementado pela estabilização das hierarquias sociais, elogiadas sempre como se fossem fundamentais para a harmonização da sociedade” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 113). Para os autores, na década de 1940, nos deparamos com uma situação ambígua em que a “expansão inegável” do Estado não tem a educação pública como obrigação de primeira ordem, o que contrasta com a retórica da educação popular como tarefa primordial. Isso pode ter a ver com o fato de que nesse momento estão se constituindo as demarcações entre o sentido de educação pública assegurada pelo Estado e a educação privada, sendo que o ensino público não significava, tal como hoje, um ensino gratuito e para todos. Isso gerou intensos debates entre tradicionalistas e renovadores que defendiam o ensino público, gratuito, laico e para todos garantido pelo Estado. Entretanto, Freitas e Biccass (2009) salientam a necessidade de se enfrentar os conflitos e lutas que envolveram a construção do Estado republicano brasileiro, que geraram a ilusão de que havia apenas três frentes de interesse no debate sobre a educação: a frente dos que defendiam a escola pública, a frente dos que articulavam em nome de escolas confessionais e a frente daqueles que se intitulavam como “proprietários de escolas”. Assim, é necessário ir além do estudo das legislações e considerar os embates que envolveram a educação pública brasileira. De todo modo, a lei, em conjunto com outros debates, é um indício importante para averiguarmos as lutas que se travavam nesse processo.

Num momento em que o mérito se sobrepunha à discussão dos direitos e do acesso à escola, ainda que estivessem em processo de expansão, essa instituição “parecia inóspita à maioria das crianças e jovens brasileiros”³¹⁷ (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 127). Neste cenário o Brasil rústico pouco dialogava com o Brasil moderno e o sonho da escola, em qualquer um dos seus níveis, era privilégio das elites, pois, tal como afirmam Freitas e Biccass (2009) a constituição de 1934, em seu artigo 140, definia “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 103). Se, como vimos, cabia à família oferecer a educação dos filhos, as crianças provenientes de lares menos

³¹⁷ O acesso à escola, nesse período, ainda era difícil para as classes populares. Freitas e Biccass (2009, p. 200) constata que, em São Paulo no ano de 1934, o censo escolar acusava uma população de 1.137. 091 crianças com idades entre 7 e 14 anos, mas somente 38% dessa população estavam frequentando a escola. Além da falta de vagas, os autores denunciam a “situação catastrófica” em que o funcionamento das escolas acontecia: em locais improvisados (barracões, prédios adaptados, etc.), com equipamentos mínimos e atendimento em dois e três turnos.

abastados enfrentaram dificuldades muitas vezes intransponíveis, como a falta de escolas. Novamente é preciso reiterar que a noção da educação como direito de todos estava sendo abordada nesse momento, porém só será entendida como direito (legalmente) na constituição de 1988.

Um ano depois do relatório de 1946, que distinguiu a categoria de “gado humano”, Teixeira de Freitas alimentava suas ideias sobre a reforma de educação e as discutia, por meio de cartas, com Anísio Teixeira, que em 1947 dirigia a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia. Revela seu dilema em relação à reforma educacional que estava em curso e que havia sido proposta por Clemente Mariani, então Ministro da Educação do governo Dutra:

O Ministro Mariani incluiu bondosamente meu nome na Comissão³¹⁸ que vai estudar as bases de uma reforma de educação. Minhas idéias, porém são hoje ousadas, e sinto-me incapaz de transigir quanto às diretrizes mestras da educação popular (primária e profissional), hoje fixadas no meu espírito, que receio constituir antes um obstáculo, do que um útil colaborador, se se tratar de dar apenas alguns retoques no regime de dispersão de esforços e recursos de que temos vivido (FREITAS, 1947a, p. 1)³¹⁹.

Na sequência, Freitas remete ao atraso no sistema de educação do país, assinalando que a cooperação intergovernamental³²⁰ seria a forma mais acertada de conduzir o estado atual da educação: “Porque, confesso-lhe, não vejo outro remédio para essa anarquia que suportamos, senão na cooperação intergovernamental estreitamente estabelecida, e com um suporte financeiro capaz de assegurar de fato, a todos os brasileiros, a preparação para a vida” (FREITAS, 1947a, p. 1, grifos no original). Podemos observar no argumento de Freitas a presença de elementos defendidos na obra educacional de Anísio Teixeira no que diz respeito à educação como preparação para a vida, tal como propunha o Manifesto da Educação de 1932, mas não podemos nos iludir por essa semelhança, pois alguns valores defendidos por

³¹⁸ Trata-se da comissão presidida por Lourenço Filho para analisar e propor uma reforma na educação nacional. O resultado desse estudo foi enviado ao Congresso Nacional em 1948. Entretanto, somente em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi gestada durante 13 anos nos debates e na luta ideológica sobre os rumos da educação do Brasil, que culminaram com a vitória das forças conservadoras e privatistas reunindo prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais. Outro marco importante no contexto posterior ao Estado Novo foi a Carta de 1946, que defendia o direito de todos à educação, desse modo, os governos foram obrigados a garantir a educação em todos os níveis, ainda que junto com a iniciativa privada.

³¹⁹ FREITAS, Mário Augusto. Teixeira de. [carta] 18 de abr. 1947a, Rio de Janeiro [para] TEIXEIRA, Anísio. Rio de Janeiro. 2 f. Concessão (sem ônus) de funcionário da Bahia ao IBGE e Comissão de estudo para reforma na educação. In: INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira: sua atualidade intelectual. Rio de Janeiro: IBGE/CDDI, 2008. CDROM.

³²⁰ Como vimos no Capítulo 2, a cooperação era a linha mestra de recolha e padronização dos dados da escola brasileira e também de ordenamento do IBGE.

cada um deles vão em sentidos opostos³²¹. Segundo Ana Waleska de Mendonça (2002), Anísio incorpora a concepção do filósofo norte-americano John Dewey, que entendia o processo educativo como um caminho de reconstrução da experiência e, por isso, propunha uma mudança do programa escolar incorporando essa perspectiva. Dizia o educador brasileiro que “O ato de aprender depende profundamente de uma situação real de experiência onde se possam praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender” (TEIXEIRA, 1975³²², p. 44, apud, MENDONÇA, 2002, p. 54).

Freitas (1947a) revela a Anísio que a dificuldade de tornar essa realidade possível residia no fato de a mentalidade legislativa não compreender a proposta, nem na sua dimensão mais simples:

Mas uma diretriz como esta poderia ser aceita pela mentalidade atual dos nossos corpos legislativos? Sequer os membros da Comissão compreendiam, todos, que, a não ser assim, o Brasil continuará deseducado por mais de meio século, e talvez antes disso – e por isso mesmo – deixe êle de existir na sua esplêndida unidade, como Nação soberana, a quem os fados amigos tanto [sorriam?] (FREITAS, 1947a, p. 1-2).

Teixeira de Freitas aproveitava a carta de 1947 para lembrar a Anísio da “insuficiência da contribuição baiana para a estatística de ensino, devido à falta de recursos do órgão que responde pelo respectivo levantamento”. E completa : “peço ainda sua atenção para o plano do Registro Escolar, padronizado para todo o país, que o Instituto [IBGE] esperava ver implementado a partir de 1948” (FREITAS, 1947a, p. 1).

E finaliza a correspondência nos seguintes termos:

Em todo o caso, uma coisa consola-me um pouco. Vejo os postos de responsabilidade, como verdadeiros líderes, os homens em quem confio: você [referindo-se a Anísio], Lourenço e Fernando. Será isso um sinal dos “novos tempos” com que vive sonhando o meu idealismo? - êsse idealismo que eu sei que pode ser uma deslumbrante realidade? (FREITAS, 1947a, p. 2, grifos originais).

Cabe indicar que naquele ano Lourenço Filho dirigia o INEP, Fernando de Azevedo ocupava a Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo e Anísio ocupava esse mesmo cargo na Bahia.

³²¹ Ainda que não seja nosso objetivo estudar as concepções ideológicas de Freitas, podemos perceber na documentação analisada que ele acredita no governo centralizador como meio necessário para atingir o desenvolvimento da nação (FREITAS, 1947b, p. 922).

³²² TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. 7 ed. São Paulo: Nacional, 1975.

Desde pelo menos 1945 que Teixeira de Freitas acalenta o desejo de ver os referidos educadores, a quem chama de “the big three”, na condução da educação brasileira. Em carta escrita à Azevedo datada de 27 de agosto³²³, ele se refere ao avanço nos estudos sobre a educação brasileira e reitera sua aspiração de ver seus ilustres amigos juntos (referindo-se a Azevedo, Anísio e Lourenço) conduzindo a educação no país.

o tema da educação brasileira já está bem estudado. Queiram os homens do governo, e o Brasil encontrará rápida e feliz solução para o maior dos seus problemas. E eu gostaria de ver essa solução entregue, numa feliz articulação de esforços, àqueles dos meus mais ilustres e queridos amigos que considero “The Big Three” da educação no Brasil (FREITAS, 1945a, p. 129).

De algum modo, a estatística de ensino fazia parte do repertório desses educadores, ainda que elas não fossem seus instrumentos de trabalho imediato como é o caso de Lourenço Filho e Teixeira de Freitas. Este último atuou de forma mais direta e longeva ajudando a delinear discursos sobre a nacionalidade pautados em dados da escola brasileira, tal como veremos no item seguinte.

3.1 Estatística e educação na produção do discurso da nacionalidade

Pelas análises feitas até aqui é notória a centralidade de Teixeira de Freitas no debate a respeito das estatísticas educacionais produzidas no país. Para apreender as formulações sobre a identidade nacional, optamos por verificar as contribuições advindas tanto da produção quanto da análise dos dados do ensino, explícitas em algumas obras³²⁴ escritas por Freitas que circularam nos anos de 1930 e 1940.

Assim como as exposições de educação e estatística organizadas pela ABE, os textos assinados por Teixeira Freitas nas publicações organizadas pelo setor de estatística do

³²³ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 27 ago. 1945, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comunica a distribuição de sua obra *Formação do homem brasileiro* e justifica a demora no envio de exemplares à embaixada francesa da obra *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1. VOL.12, p. 129).

³²⁴ Cumpre chamar a atenção para o fato de que nossa análise privilegiará as fontes no que diz respeito ao argumento da tese e se deterá nos dados apresentados por Freitas quando eles se referirem à questão da formação da nação ou reforçarem essa ideia. Nesse sentido, não foi nossa intenção esgotar as obras do autor, mas tomar o conjunto de textos encontrados sobre as estatísticas de ensino e correlatas em conjunto, lendo-as de forma sincrônica como importante síntese sobre a formação da nacionalidade. A análise dos dados apresentados por Freitas foi pesquisado por Gil (2007a) que fica aqui indicada como referência importante no que diz respeito às diversas interpretações das estatísticas de ensino como produção do próprio campo estatístico (cf. GIL, 2007a).

Ministério da Educação e Saúde por ele dirigido integram o esforço de ordenamento da nacionalidade. Os dois primeiros esforços de sistematização produzidos por Teixeira de Freitas podem ser conferidos na introdução da obra *O ensino primário no Brasil* (por meio dos comunicados do Ministério da Educação), publicado em 1934, e no livro *O que dizem os números sobre o ensino primário*, publicado em 1937. Essas publicações foram impressas pela Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo e integram a Biblioteca de Educação³²⁵ (respectivamente nos volumes 21 e 27), organizada por Lourenço Filho.

Além dos dois livros citados (FREITAS, 1934a, 1937), o autor publicou suas análises majoritariamente em artigos, além de um em separata, na *Revista Brasileira de Estatística (RBE)*. O artigo “O ensino primário brasileiro no decênio de 1932-1941”, além de publicado na *RBE*, foi também editado pelo IBGE em 1946 (FREITAS, 1946c, 1946d)³²⁶.

No Quadro 2 seguinte podemos visualizar que as publicações de Teixeira de Freitas sobre o ensino brasileiro concentram-se especialmente nos anos de 1930 e 1940. Seus primeiros escritos ocuparam as páginas da *Revista Nacional de Educação (RNE)*³²⁷, editada pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro, que circulou entre outubro de 1932 e junho de 1934³²⁸, tendo sido dirigida por Edgar Roquette-Pinto, foi financiada pela Diretoria de Informações Estatísticas e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde em parceria com o

³²⁵ Segundo Carvalho e Toledo (2004) a Biblioteca de Educação foi um empreendimento cultural de sucesso que iniciou seus trabalhos em 1927 e teve longa duração – fechando seu ciclo de vida em 1970. Insere-se no processo de crescimento do mercado editorial no país, na década de 1920, e se intensifica e difunde na década de 1930 com a criação de coleções. A plataforma política que guiou toda uma geração de políticos e intelectuais girava em torno da crença de que a *reforma da sociedade* se daria pela *reforma da escola*. Nesse contexto o livro (escolar) é visto como importante instrumento de transformação cultural, sendo a edição de livros uma forma de “interferir politicamente no estado geral da cultura nacional”. Para isso a escolha do organizador da coleção era decisão fundamental para o seu sucesso (Cf. CARVALHO; TOLEDO, 2004).

³²⁶ Em carta a Freitas datada de 17 de outubro de 1946, Azevedo se refere ao silêncio sobre essa obra, destacando que falta esforço no ambiente político para examinar os problemas do ensino primário. Classifica o trabalho de Freitas como um “libelo tremendo” que foi “rigorosamente documentado” e argumenta: “o quadro que nos traça, da situação do ensino primário, nesse período, e as conclusões a que o levaram suas investigações, deviam certamente provocar o reexame da questão e uma larga campanha para resolver o problema, que se erija de dificuldades irritantes. Mas teriam os políticos ou os chamados ‘homens públicos’ ânimo e tempo para desviar para esse problema fundamental a sua atuação que se concentra e os seus esforços que se desperdiçam na corrida para os altos postos e nas intermináveis ‘conferências para arranjos e acomodações partidárias? Não descreia do valor de seu trabalho e da sua contribuição que é de primeira ordem, para o estudo desses problemas. O que chega às vezes a desanimar senão a despertar um sentimento de justa indignação e revolta é o meio político em que vivemos, e ainda se mantém o regime de incompetência e irresponsabilidade” (AZEVEDO, 1946g, p. 65-66), cf. AZEVEDO, Fernando. [Carta] 17 out. 1946g, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2fls. Reclama da ineficiência do serviço dos correios e faz uma análise crítica sobre a publicação de Freitas “O ensino primário brasileiro no decênio 1932/1941”. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 65-66).

³²⁷ O acesso ao periódico não foi possível, pois o Arquivo encontrava-se em greve no momento da pesquisa.

³²⁸ Em carta de 21 de novembro de 1944 escrita por Azevedo a Freitas, encontramos indícios de que o estatístico tentou rearticular a publicação, mas isso não se efetivou. Fernando de Azevedo parabeniza Freitas pela iniciativa de “reviver sob outro título, a iniciativa de Roquette Pinto – a de uma revista de cultura popular destinada à mais larga divulgação” (AZEVEDO, 1944b, p. 47).

Museu Nacional. Sobre esse periódico, o estatístico afirma que foi uma iniciativa tímida e discreta, a única de cunho “cultural de feição nacional” realizada pela União “em tôda a nossa história” (FREITAS, 1947c, p. 929)³²⁹.

Essa descrição contrasta com a tiragem de 12.500 exemplares (DUARTE, 2004) para serem distribuídos em todos os municípios do país (FREITAS, 1947c) com a proposta de divulgar “Em todos os lares do Brasil, o conforto moral da Ciência e da Arte” conforme epígrafe constante da capa da Revista ao longo de todo seu ciclo de vida³³⁰. Duarte (2004) afirma que os editores ousaram ao propor o papel ao Museu Nacional de renovador da sociedade brasileira com a mudança dos rumos políticos em 1930. Freitas (1932a) em artigo sobre a *Revista Nacional de Educação* reforça as relações da publicação com os objetivos de integração nacional, compreendendo-a como “benefício da nacionalidade, uma generosa cruzada civica, de aproximação dos corações, de elevação dos espíritos, de iluminação das inteligencias, de renovação dos hábitos de vinculações nacional” (FREITAS, 1932a, p. 11).

A maioria das produções do estatístico (Quadro 2) concentra-se em publicações da *Revista Brasileira de Estatística*, editada pelo IBGE, cujo primeiro número veio a lume em janeiro de 1940 no Rio de Janeiro como “Órgão Oficial do Conselho Nacional de Estatística e da Sociedade Brasileira de Estatística”. O periódico integra o esforço de formação do campo estatístico³³¹ brasileiro, tal como examina Gil (2007a).

³²⁹ E prossegue na sua avaliação “bem cedo o Tesouro julgou indispensáveis os recursos especiais que à Revista haviam sido atribuídos, e num orçamento de milhões de contos, não foi possível encontrar verba por onde pudesse correr a ridícula despesa anual de 180 contos com que a União, ou melhor, o comércio cinematográfico, contribuía, modesta mas generosamente para a educação do povo” (FREITAS, 1947c, p. 930)

³³⁰ Conferir capa anexa.

³³¹ Assim como a autora, estamos tomando a noção de campo formulada por Pierre Bourdieu, que define campo como espaço de disputas formuladas a partir da posição ocupada que obedece a leis específicas de um determinado universo científico mas que também se relaciona ao universo social: “o campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (...) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo. (...) Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc” (BOURDIEU, 1983, p.89).

	Ano	Local	Título da produção
1	1932b	<i>RNE</i>	Estatística e educação
2	1933e	<i>RNE</i>	A rádio-difusão educativa
3	1933f	<i>RNE</i>	Primeira ronda
4	1934a	Companhia Editora Melhoramentos/Biblioteca de Educação	O ensino primário no Brasil
5	1934b	<i>RNE</i>	A educação rural
6	1937	Companhia Editora Melhoramentos/Biblioteca de Educação	O que dizem os números sobre o ensino primário
7	1940d	<i>RBE</i>	Dispersão demográfica e escolaridade
8	1940c	<i>RBE</i>	A evasão escolar no ensino primário brasileiro
9	1941c	<i>RBE</i>	A estatística e a organização nacional
10	1941a	<i>RBE</i>	Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro
11	1941d	<i>RBE</i>	Problemas de organização nacional
12	1943d	<i>RBE</i>	O órgão de estatística do Ministério da Educação e Saúde, antes e depois do IBGE ³³²
13	1944b	<i>RBE</i>	Ainda em prol da educação rural
14	1945 ³³³ / 1946a/ 1946b	<i>O Jornal/RBE/ RBEP</i>	Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia
15	1946c/ 1946d	<i>RBE /IBGE</i>	O ensino primário brasileiro no decênio 19332-1941
16	1947b/ 1948	<i>RBE/Separata da mesma Revista</i>	A escolaridade média no ensino primário brasileiro
17	1947c	<i>RBE</i>	O exército e a educação nacional
18	1949e	IBGE	Novos objetivos para a educação no Brasil
19	1949f	IBGE	Questionário do Instituto Interamericano de Estatística destinado ao Seminário Interamericano de Alfabetização de Educação de Adultos

Quadro 2– Publicações de Freitas relativas ao ensino, décadas de 1930 e 1940

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

³³² Trata do processo de criação do aparelho de estatística educacional, indicando suas atribuições, estrutura de pessoal e o programa que compete às estatísticas educacionais, destacando os objetivos comuns que integram o órgão de estatística do Ministério da Educação e Saúde, o IBGE e o Conselho Nacional de Estatística. Foi utilizado como fonte no Capítulo 2.

³³³ Não tivemos acesso a primeira versão deste texto publicado n' *O Jornal*.

Os textos sobre estatística e educação publicados na *RBE* são os seguintes: “Dispersão demográfica e escolaridade” (1940d), produto de tese apresentada ao IX Congresso Brasileiro de Geografia (ocorrido em setembro de 1940 em Florianópolis); “A evasão escolar no ensino primário brasileiro” (1940c), como aprofundamento e desdobramento das reflexões da referida tese, apresentado na 1ª sessão da Sociedade Brasileira de Estatística em novembro de 1940; “Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro” (1941a), produzido como resposta à crítica³³⁴ de Lourenço Filho ao artigo anteriormente mencionado; “A estatística e a organização nacional” (1941c), resultado de uma palestra proferida em um curso de férias no IBGE para os professores primários organizado pela ABE e pelo INEP em 27 de janeiro de 1941; “O exército e a educação nacional” (1947c), escrito em 1935 para o encerramento da cerimônia da Semana da Educação, quando Freitas presidia a direção da ABE; “Problemas de organização nacional”³³⁵ (1941d) e “O órgão de estatística do Ministério da Educação e Saúde, antes e depois do IBGE” (1943d), produzidos especialmente para o periódico.

As produções que circularam em mais de uma publicação foram: “Ainda em prol da educação rural” (1934b; 1944b)³³⁶, publicado na *Revista Nacional de Educação* e, dez anos depois, foi novamente publicado na *RBE*; “O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941” (1946c; 1946d); “A escolaridade média no ensino primário brasileiro” (1947b; 1948)³³⁷; “Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia” (1945, 1946a, 1946b), originalmente elaborado em função de uma encomenda feita pela ABE por ocasião do IX Congresso Brasileiro de Educação³³⁸, que se realizou no Rio de Janeiro em junho de 1945, e publicado na *RBE* e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*.

³³⁴ O debate sobre as diferentes interpretações dos mesmos números pode ser acompanhado em Gil (2007b).

³³⁵ Ainda que não trate efetivamente de educação, esse aspecto compõe, nas palavras de Freitas, um “triângulo fatídico” que necessitava de reordenamento no país. O texto tem como subtítulo “projeto de diretivas para a organização dos territórios militares federais nas zonas despovoadas e ainda não organizadas do Brasil” e integra o projeto de Teixeira de Freitas de redivisão política do país. Ressalta-se que Freitas elaborou um projeto que propunha uma nova divisão para o país cuja reorganização ultrapassava os limites geográficos delimitados. Consta da proposta a mudança da capital para o interior do país que, provisoriamente, seria instalada em Belo Horizonte (Cf. FREITAS, M. A. Teixeira de. [Carta] 9 jun. 1947d, Rio de Janeiro [para] COELHO, General Djalma Poli. Rio de Janeiro. 30f. Proposta de interiorização da capital do país para a integração nacional. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1. VOL.13, p. 207-237)). Ao historicizar sua análise, Freitas afirma que as “pesquisas, começadas em 1908, sobre as condições de vida do Brasil deram-me depressa a certeza de que uns tantos erros prejudicavam a eclosão normal das forças de progresso do nosso país, malgrado suas admiráveis possibilidades. A falta de comunicações, saúde e educação era o triângulo fatídico, que estava na base do enorme handicap com que lutávamos” (FREITAS, 1947d, p. 207, grifo no original).

³³⁶ Em versão mais resumida foi publicado na *Revista Nacional de Educação* em 1934.

³³⁷ Não tivemos acesso a versão da publicação publicada em 1948.

³³⁸ Em carta a Freitas, Azevedo solicita: “mais 20 exemplares [...] desejaria distribuí-los entre meus assistentes e alguns amigos que se mostraram interessados”, cf. AZEVEDO, Fernando. [Carta] 1 set. 1945a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Azevedo comunica a Freitas alguns detalhes sobre a edição francesa e sobre a escolha do tradutor da edição inglesa *d’A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 57-58).

No ano anterior havia sido publicado na edição de 15 de abril de 1945 n' *O Jornal* juntamente com o artigo “Novos objetivos para a educação no Brasil” (FREITAS, 1949e) que foi republicado como anexo da resolução nº 281, 19 de julho de 1945 (IBGE, 1949a). Além desses, há também o *Questionário do Instituto Interamericano de Estatística destinado ao Seminário Interamericano de Alfabetização de Educação de Adultos: Dados e esclarecimentos da resposta do Brasil, formulada de acordo com o Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Saúde* (FREITAS, 1949f) que, apesar de se referir à educação de adultos, traz esclarecimentos importantes sobre as categorias estatísticas relativas ao ensino primário.

Podemos levantar algumas hipóteses para o fato de que, do universo de dezenove publicações elencadas, alguns artigos foram republicados e circularam mais que os outros. Esses textos têm como temática a educação rural; o ensino primário; o tempo de escolaridade do brasileiro; a formação do homem brasileiro e os novos objetivos para a educação. Observamos que as temáticas remetem às discussões presentes no contexto político, social e econômico brasileiro e mundial daquele período. A questão rural está diretamente relacionada ao desenvolvimento da indústria, da urbanização e à necessidade de manter o homem no campo. O ensino primário (discussão que abrange a questão do tempo de escolaridade) vem no bojo das preocupações com as altas taxas de analfabetismo no país e constitui, assim, o eixo de um conjunto de apreensões dos intelectuais desde os anos de 1920, permanece nos anos de 1930 e 1940 e tem a ver com as discussões sobre as dificuldades de acesso e de permanência na educação primária (os dados apresentados por Freitas, como veremos, aferem essas preocupações, por exemplo).

A questão da formação do homem brasileiro – tanto no ensino primário quanto nos cursos técnico-profissionais – liga-se à preparação de “operários como cidadãos, à disposição da indústria, do comércio e dos serviços sociais” (FREITAS, 1946a, p. 84). Ainda sobre o texto “Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia” (FREITAS, 1946a) em carta a Azevedo em 27 de agosto de 1945³³⁹, Freitas (1945a) menciona que já havia distribuído quase 100 cópias para pessoas de “centro” de “direita” e de “esquerda”, o que julga como teste de “objetividade e imparcialidade” para sua obra. Veja que Freitas busca afastar-se de uma vinculação política e classifica seu texto como objetivo e imparcial, ou seja, ele estaria acima das disputas de interesses imediatos porque se baseava

³³⁹ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 27 ago. 1945a, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comunica a distribuição de sua obra *Formação do homem brasileiro* e justifica a demora no envio de exemplares à embaixada francesa da obra *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1. VOL.12, p. 129).

em números. Mas como sabemos importa ater-se tanto às interpretações quanto às estatísticas propriamente ditas.

No que diz respeito aos “novos objetivos para a educação”, Freitas observa que, passada a hecatombe do sofrimento e do horror da guerra, era preciso que o Brasil pensasse qual seria seu papel frente à comunidade internacional. Para ele a educação seria um entre os instrumentos que poderiam “modelar espiritualmente as novas gerações e selecionar os valores mentais” inspirando-se no ideal de justiça, ordem e eficiência (FREITAS, 1949e, p. 210-211). Para isso, propunha o ensino primário, o complementar de formação prática e o secundário também com a opção técnica.

Vale dizer que as discussões sobre democracia e trabalho após a Segunda Guerra Mundial acentuaram a necessidade de criação de instituições internacionais, como a UNESCO, que teve papel importante no combate ao analfabetismo e no enfrentamento aos problemas relativos à permanência na escola, assim como na reformulação da pesquisa educacional e das ciências sociais no Brasil (FREITAS; BICCAS, 2009). Foram realizados fóruns em que se discutiam e formulavam propostas para os países considerados de terceiro mundo no que diz respeito à educação. Especialmente quanto à alfabetização de jovens e adultos, a UNESCO estimulou “a implantação de programas nacionais voltados à educação de adultos analfabetos em todo o mundo”, propondo-se uma atuação que desenvolvesse uma “consciência internacional atenta às dimensões do fenômeno da ‘ignorância’ e aos significados de sua eliminação no âmbito da ‘educação fundamental’” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 212). A Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) coordenada por Lourenço Filho e promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, faz parte das ações resultantes da política de sensibilização para essa questão presente na agenda da UNESCO. Nesse sentido, ressaltamos o *Questionário do Instituto Interamericano de Estatística destinado ao Seminário Interamericano de Alfabetização de Educação de Adultos* (FREITAS, 1949f) que, ainda que não faça parte dos textos republicados, figura entre os grandes desafios das décadas de 1940 e de 1950 no desenvolvimento da indústria e da necessidade de se formar mão de obra qualificada. Foi esse um dos problemas enfrentados pelo programa da Reforma Capanema do ensino secundário, nomeada de Leis Orgânicas do Ensino, que tiveram como fio condutor a formação profissionalizante precoce para as classes menos favorecidas, acentuando a domesticação das consciências ao focalizar os conteúdos escolares (sem críticas) para que os alunos se tornassem futuramente bons trabalhadores (é de 1942 a criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial – SENAI, por exemplo). Além disso, haveria uma diferenciação no acesso das diferentes classes sociais à formação

que se baseava na meritocracia, assim, os pobres iriam para o profissional e os ricos teriam a possibilidade de continuarem os estudos universitários e chegar à condução da massa ou do *gado humano*, como afirmou Freitas (1946c).

O conjunto de publicações reforça o que foi constatado por Gil (2007a) quanto à afirmação de que o reconhecimento de Freitas no campo educacional pode ser dimensionado pelo fato de ele ter duas publicações na Biblioteca de Educação organizada por Lourenço Filho, cujo prestígio na seara educacional é patente, o que sugere a sua relevância nos meios intelectuais preocupados com o tema educacional. A autora ainda argumenta que o fato de suas produções figurarem como publicações oficiais, especialmente sob responsabilidade do IBGE, indicam a posição legítima que Teixeira de Freitas mantinha em meio aos estatísticos e àqueles que se ocupavam das políticas educacionais (GIL, 2007a). As cartas trocadas entre o estatístico e os educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e os funcionários do departamento de estatística dos estados demonstram essa posição de proeminência do estatístico nos campos educacional e estatístico. A própria aposta na colaboração para a criação de uma Revista pelo Museu Nacional (*Revista Nacional de Educação*) é demonstrativa da posição de Freitas no debate sobre a educação e a cultura nacionais nas décadas de 1930 e 1940.

É nesse sentido que, no item a seguir, buscamos verificar, nas publicações de Teixeira de Freitas, a relação que se estabeleceu entre a formulação dos dados do ensino e a produção de uma *consciência nacional*. O uso de expressões como *consciência nacional*, *reconstrução* e *construção nacional* utilizadas de forma articulada ao discurso educacional integram o repertório retórico mobilizado pelo estatístico e outros intelectuais das décadas de 1930 e 1940.

3.1.1 “*Consciência nacional*”: números e diagnósticos do ensino

O primeiro livro *O ensino primário no Brasil* (FREITAS, 1934a) consta de uma compilação de comunicados da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo um para cada unidade federativa (contabilizando 22 notas) com informações correspondentes ao ano de 1933 (com exceção de

dois comunicados³⁴⁰ que correspondiam à situação do ensino no país em 1932 e foram publicados em 1934). O conteúdo dos comunicados é muito similar: trata-se basicamente da estrutura administrativa do ensino em cada estado, de uma síntese dos principais aspectos legislativos que regem o ensino e de uma sinopse com os principais dados do movimento escolar (escolas, professores, matrícula, frequência e conclusões de curso) em seu nível primário. Os capítulos têm como título “O ensino primário no Estado (nome do Estado ou Distrito Federal)” e dão a ver o tipo de ensino que será tratado na obra e a unidade federativa à qual pertence. O próprio título do livro, “O ensino primário no Brasil”, demonstra a ideia de unidade e coesão do assunto e reforça a imagem de nação que é composta pelo ensino primário em todas as unidades federativas.

O livro é prefaciado por Lourenço Filho, que remete ao histórico da educação brasileira localizando os percalços advindos da sua produção de dados da educação. Nessa trajetória, ele identifica Teixeira de Freitas como o homem que aceita a tarefa de organizar “a situação real do aparelho de cultura popular” (LOURENÇO FILHO, 1934, p. 3) e que, portanto, era responsável pela atual situação próspera em que se encontravam as estatísticas de educação. Ao comentar sobre o que mais o impressionava nos elementos fornecidos pelos dados, além do número de crianças fora da escola – que chegava a 8 milhões, sendo que 2 milhões estavam na escola, mas a frequência não ultrapassava 70% e a “deserção escolar [era] sintoma impressionante” (LOURENÇO FILHO, 1934, p. 4) – é o fato de que “o raio de ação normal das escolas não abrangeria 45% da área escolarizável”³⁴¹ (LOURENÇO FILHO, 1934, p. 4). Por isso, Lourenço Filho acreditava que a obra poderia servir de ponto de partida para que os políticos administradores, não apenas os especialistas do ensino, pudessem se debruçar sobre os dados como um “ponto de apoio para qualquer providência de boa administração” (LOURENÇO FILHO, 1934, p. 9) para realizar as reformas e ordenar o sistema vigente, pois “os números, por sua própria natureza, são mudos [...] será preciso fazer-lhes abrir a boca...” (LOURENÇO FILHO, 1934, p. 9). Reconhecendo que “o problema da educação popular é um problema de organização nacional, tão grave, tão sério, tão urgente, como os que mais o sejam”. Nesse sentido, o diagnóstico ali proposto funcionaria como “ponto de partida” que revela “um gigantesco trabalho”, mas “muito haverá por fazer” (LOURENÇO FILHO, 1934, p. 9), arremata o educador.

³⁴⁰ Que ocupam o capítulo XXIII: *O ensino no Brasil, em 1932* e o capítulo XXIV: *Dados discriminativos do ensino primário geral, no Brasil, em 1932* (FREITAS, 1934a).

³⁴¹ Para esse cálculo, o autor admite que três quartos do território nacional encontram-se despovoados.

A introdução do opúsculo é elaborada por Teixeira de Freitas, que traça os “resultados da estatística educacional”. Originalmente foi apresentada como conferência de abertura da Semana da Educação da ABE, em novembro de 1933.

Inicialmente Freitas (1934a) ressalta que sua presença naquele evento tem a ver com sua relação com o convênio de 1931, do qual foi relator das teses aprovadas em evento organizado por aquela mesma instituição. Reconhece o êxito do convênio de 1931, citando a missiva de “notável especialista do Chile”, Carlos Keller R., como plano assentado para a organização da educação popular. Distingue os esforços dos estados, mas afirma que “A estatística de 1932 terá falhas naturalmente” – especialmente no que diz respeito ao ensino particular e municipal – pois alguns estados “não conseguiram desdobrar os seus resultados segundo todas as discriminações previstas no plano assentado e deixaram prevalecer algumas incoerências entre as várias partes do seu trabalho” (FREITAS, 1934a, p. 14). E se anima com o fato de que “os esquemas fundamentais foram obedecidos em toda parte e os resultados gerais obtidos são bastante completos” (FREITAS, 1934a, p. 14). Na análise dos dados do ensino, Freitas (1934a) considera as modalidades essenciais da questão: o ensino comum “para todos” e o ensino especial “para determinadas categorias especiais de alunos” (FREITAS, 1934a, p. 16). A partir dessa classificação elenca os números relativos aos cursos, aos docentes, à matrícula, frequência e conclusões de curso, tal como vemos na Figura 16 a seguir.

Especificação	Cursos	Professora- rado	Matricula	Frequên- cia	Conclusões de curso
EM NÚMEROS ABSOLUTOS					
Ensino comum . .	28.956	73.736	2.200.863	1.558.107	146.282
Ensino especial . .	989	2.273	73.312	47.982	4.809
TOTAL . . .	29.945	76.009	2.274.175	1.606.089	151.091
POR 100 DO TOTAL					
Ensino comum . .	97	97	97	97	97
Ensino especial . .	3	3	3	3	3
TOTAL . . .	100	100	100	100	100

Figura 16 – Ensino comum e ensino especial: cursos, professorado, matrícula, frequência e conclusões de curso³⁴².

Fonte: FREITAS, 1934a, p.16.

Após trazer algumas tabelas com os dados do ensino, Freitas (1934a) sintetiza o argumento que aqui nos interessa de perto, nas seguintes palavras: “a esta altura, fatigados de ouvir tantos algarismos, ainda que curiosos diante desta inédita paisagem educacional que a nação nos dá a conhecer pela primeira vez com suficiente e integralidade de compreensão, pedir-me-eis certamente algumas generalizações” (FREITAS, 1934a, p. 23). A compreensão dos números como *inédita paisagem* encerra a noção de novidade que é associada à nação uma vez que dados possibilitam uma compreensão de totalidade, ainda que o diagnóstico vislumbrado por eles não seja positivo.

Ao discutir sobre o despovoamento do território brasileiro, o autor constata que 65% da área escolarizável estão fora da ação da escola. Ele questiona o fato de que a frequência para abertura de escola esteja entre 25 e 30 alunos em áreas num círculo de 28 quilômetros quadrados onde não há densidade demográfica para tal. “Apenas 960.613 crianças corresponderão à área escolarizável, mas ainda não provida de escolas, o que dá de fato menos de 20 crianças por perímetro escolar” (FREITAS, 1934a, p. 26) Se isso ocorre, dizia ele, há que se fazer algo

³⁴² O título da tabela foi criado pela autora a partir dos elementos apresentados. O original não contém título.

na organização educacional para atender ao quase milhão de crianças que presumivelmente a habitam. Porque essas crianças são brasileiras; porque essas crianças são os descendentes dos pioneiros que conquistaram, desbravaram e povoaram a grande área territorial que forma o esplêndido patrimônio da nacionalidade, e são ainda elementos preciosos, já afeiçoados hereditariamente ao rude meio em que os seus antepassados se fixaram, das nossas reservas humanas, que só esperam o labor da educação para se transformarem em unidades sociais do mais subido quilate (FREITAS, 1934a, p. 26-27).

Em seguida, o estatístico remete a Miguel Couto³⁴³ e Fernando Magalhães como proponentes dos internatos rurais como política educacional. Ao mencionaro “estado de espírito” que guiava as preocupações no início da década de 1930, Freitas (1932a) afirma que ele poderia ser resumido na sentença formulada por Miguel Couto para quem “no Brasil só há um problema - o problema da educação nacional” (FREITAS, 1932a, p. 10). Ele apontava que sessenta ou setenta por cento da “nossa boa gente sertaneja” permanecia na “desoladora condição de verdadeiro *rebotalho humano*, misero rebanho de seres embrutecidos e ceifados pelas endemias reinantes, em completa penúria de tudo que dá significação á vida nos seus aspéctos sociais e morais” (FREITAS, 1932a, p. 10, grifos nossos). Nesse quadro desconcertante era preciso agir para manter o sentido da “conservação da coletividade brasileira” e a “integração da nacionalidade”, pois, arrematava o estatístico, “é a Nação, no seu profundo senso divinatório da vida, vibrando a quase desesperada mensagem de socorro, pelas antenas de todos os órgãos autorizados da opinião pública...” (FREITAS, 1932a, p. 10).

Como proposta de equacionamento, remete às *colônias-escolas* como instituições que cuidariam dos adolescentes como operários e educandos ao mesmo tempo. Questiona ainda a duração do ensino popular pelo fato de as crianças só permanecerem na escola até aprenderem os rudimentos da escrita e “voltam à vida vegetativa que levam os seus progenitores” (FREITAS, 1934a, p. 31) regredindo, aos poucos, ao analfabetismo. “Esses indivíduos são valores sociais negativos” (FREITAS, 1934a, p. 31), pois não buscam a felicidade como seres humanos e nem contribuem para o bem da comunidade, assim, não têm possibilidade de adaptação e de progresso, tornando-se presas fáceis dos “exploradores sem escrúpulo... carne ao eunuquismo moral das clientelas políticas” (FREITAS, 1934a, p. 32) em sacrifício próprio e da Pátria.

Reconhece que sua visão sobre os aspectos do ensino primário brasileiro é muito sombria, mas alenta que não encarar a realidade seria dissimulação prejudicial que não

³⁴³ Proeminente médico carioca que atuou ativamente na proposição de projetos ligados à educação, proteção e organização do trabalho, atentando para a articulação entre educação e saúde. A sua célebre conferência proferida na ABE em 1927 intitulada “No Brasil só há um problema nacional – a educação do povo” (cf. PINTO, 2002, p. 831), revela sua preocupação com a questão educacional.

ajudaria a despertar as energias renovadoras necessárias para a ação. E, por fim, retoma o mito da conquista do território, de seu desbravamento e da conservação da unidade como “grandeza heróica da nossa raça” (FREITAS, 1934a, p. 35). Ao fazê-lo Freitas reatualiza o mito fundador (CHAUI, 2006) como alento para lembrar que os brasileiros são um povo viril, capazes de esforço e sacrifício para serem “senhores do nosso destino como povo”, pois “O ser *boa terra*, não é privilégio de um Estado, mas condição de todo o Brasil” (FREITAS, 1934a, p. 35, grifos originais). Assim, as medidas a serem tomadas, na visão do estatístico, a criação de uma grande repartição técnica de educação, a racionalização das escolas normais ou a criação de escolas normais rurais, a generalização do ensino técnico ou a transformação do ensino primário em ensino vocacional e colônias-escolas. Ele entende que todas essas são boas sugestões, mas nenhuma daria a chave do problema, que comporta “uma atuação educativa sistemática, totalitária, nacional” (FREITAS, 1934a, p. 36) com ação unificadora – alertando que autonomia não pode ter o sentido de isolamento – que fosse capaz de articular “a cooperação [refere-se ao convênio de 1931] orgânica de todas as atividades que impulsionem a educação nacional” (FREITAS, 1934a, p. 37).

Ele propõe então a ideia de *sistema* que ele apresentou no livro *O ensino primário no Brasil* (1934a), chamado de *Sistema Nacional das Instituições Educativas*: “porque desse modo todas as fôrças vivas da Nação hábilmente canalizadas e distribuídas, assumirão o potencial necessário para a grande e eficaz renovação” (FREITAS, 1934a, p. 37). E conclui retomando o papel da estatística e da educação como ferramentas de ordenamento social e formação de uma “consciência nacional”, sendo a primeira pela racionalidade e a segunda pela possibilidade de fazer conhecer a realidade.

A pátria brasileira e as suas condições só podem ser bem conhecidas mercê das indagações estatísticas. Para tanto não bastam, de feito, inexpressivas afirmações e conceitos vagos, por mais líricos e otimistas que sejam. Mister, que o aspecto estático, tanto quanto o dinâmico, da vida nacional se expressem em dados precisos, completos, ordenados sem séries, em sistemas, transformados em índices, que permitam o desenho nítido da imagem mental que exprime o conhecimento (FREITAS, 1934a, p. 40-41).

A estatística salta aos olhos como conhecimento objetivo que possibilitaria o conhecimento para a ação, sendo recorrente também seu uso como influência na formação das “forças mentais e espirituais” para plasmar o cidadão perfeito, capaz de “conhecer devéras a sua Pátria” (FREITAS, 1934a, p. 41). Observe que os papéis da estatística e da educação ultrapassam as funções meramente objetivas, incluindo também funções subjetivas no intuito

da construção da nacionalidade. Convém ainda chamar a atenção para o fato de que a estatística, ainda que permitisse a formulação de uma imagem descurada do ensino no país, ao fazê-lo, ajudava a definir as potencialidades e indicaria as atitudes a serem tomadas, sendo, portanto, definidora das condições da nação.

A preocupação com a questão da densidade das matrículas no ensino primário do país é muito recorrente, como podemos ver ao longo dessa narrativa. Na Figura 17 seguinte observamos essa discussão como mote de uma apresentação que integra um item denominado “Aspectos culturais do estado de Minas Gerais”³⁴⁴(ASPECTOS, 1937), na *Revista do Ensino* de Minas Gerais, em 1937. Apesar de não haver identificação de autoria, Neves e Caldeira (2001) afirmam que é uma publicação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Serviço Estatístico de Minas Gerais (órgão anexo à Secretaria de Educação) que, além de mostrar as unidades escolares existentes até 1934, contém imagens que ilustram o momento da educação mineira, apresentando símbolos consagrados no espaço educativo, tal como veremos nos exemplos a seguir.

³⁴⁴Fazem parte desta matéria: um “Esquema da organização do aparelho educacional”; tabelas contendo a “Estatística Geral do Ensino em 1934” do país; diagrama da “Densidade de matrícula do ensino primário em 1933” (Figura 17); tabelas com dados sobre “O ensino no Brasil em 1933” (Tabela 1) por estados, acompanhadas por uma imagem representativa de unidades escolares, professores, matrícula geral e conclusões de curso (Figura 18); dados sobre “Bibliotecas escolares em 1935”; os números de “jornais escolares em 1935”; uma imagem representativa das “bibliotecas públicas em 1934” comparando o número das bibliotecas do Brasil (800) e de Minas Gerais (193). Consta também um gráfico demonstrativo do “aumento das bibliotecas no Estado” de 1912 a 1934. Ainda no mesmo artigo há tabelas apresentando as “Despesas do estado com a Educação e a cultura”; “Despesas do Município com a educação e a cultura” (acompanha uma representação imagética sobre as despesas do estado com a educação em 1934); dados sobre a Imprensa periódica em 1933 contando informações sobre quais jornais tinham publicação diária, publicação não diária, os tipos de jornais (literários, científicos, político-noticiosos, religiosos, etc.), pessoal empregado, etc. Nota-se uma representação com imagem sobre o desenvolvimento da imprensa no Estado com gráfico avaliando o desempenho mineiro no período de 1912 a 1934. Encontram-se, ainda nesse item, os dados das “Instituições escolares em 1934” (clubes de leitura, auditoriums, pelotões de saúde, ligas de bondade, associação de pais e professores, conselhos escolares, etc.); dados sobre a “Rádio difusão” – estações radiodifusoras existentes em 1936 no estado (acompanha imagem representativa comparando a radiodifusão no Brasil e em Minas Gerais); os números das “Associações culturais em 1933”, uma “sinopse de algumas atividades culturais na capital do Estado” sendo o número de classes de ensino primário a primeira delas (754) e consta também o número de Escolas Normais, Cursos de ensino secundário, jornais diários, associações culturais, cinemas, teatro, etc. O artigo finaliza com uma imagem representativa dos teatros e cinemas em 1934, comparando Brasil e Minas Gerais, e o número de “Teatros, cinemas e outras casas de espetáculos em 1933” (número de espetáculos, número de espectadores, pessoal empregado na direção e técnica, operadores cinematográficos, músicos, etc.) (ASPECTOS, 1937, p.119-134). Interessante notar que o artigo da *Revista do Ensino* utiliza-se tanto de dados numéricos quanto de representações relativas a cada temática cultural apresentada no intuito de dar visibilidade ao desempenho daquele estado em relação ao país, reforçando a imagem de ambos (Brasil e Minas Gerais) na composição do pretendido desenvolvimento nacional.

Figura 17 – Densidade de matrícula no ensino primário em 1933

Fonte: ASPECTOS, 1937, p. 124.

Tal como podemos visualizar na Figura 17, há uma diversidade, ou melhor, uma gigantesca diferença entre os diversos estados do país em relação aos números de matrícula divulgados. Apenas para exemplificar, temos estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais que ostentam mais de 400.000 matrículas e, no extremo oposto, temos estados como Goiás e Amazonas com menos de 50.000 crianças matriculadas. Isso certamente relaciona-se ao número de população total desses estados. Cumpre sinalizar aqui para o fato de que a opção por mostrar os números absolutos e não proporcionalmente à população total dos

estados ajuda a forjar a imagem de um Brasil civilizado *versus* um Brasil atrasado. No interior dos próprios estados vamos encontrar diferenças consideráveis na concentração do número de crianças matriculadas entre a região da capital e áreas mais afastadas. Tal concentração vai diminuindo à medida que nos afastamos das áreas mais urbanizadas e essas diferenciações vão se matizando ao compararmos as escolas urbanas e as escolas rurais.

A história do ensino rural, no seu processo de expansão, é marcada pela insuficiência da oferta frente ao número de crianças que necessitavam da escola. Virgínia Ávila (2013) constata que a quantidade de unidades escolares sempre ficou abaixo da demanda, o que “repercutiu no alto índice de analfabetismo registrado na zona rural” (ÁVILA, 2013, p. 190) entre 1921 e 1952, período que compreende sua pesquisa. A autora afirma que foi no pós 1930 que a educação rural ganhou centralidade, quando foi definida como direito social na Constituição de 1934. O objetivo principal desse tipo de ensino, como veremos neste capítulo, foi a fixação do homem no ambiente rural e, assim, a escola primária tornou-se espaço de “difusão do conhecimento” cujo principal escopo era modernizar a zona rural (ÁVILA, 2013, p. 25).

Na mesma *Revista do Ensino* de 1937 destacamos a Figura 18 a seguir que apresenta uma imagem alusiva aos principais aspectos que compõem o ensino primário do país em 1933.

Figura 18 – Ensino primário em 1933

Fonte: ASPECTOS, 1937, p. 123.

A figura 18 ressalta a participação de Minas Gerais em relação aos números nacionais respectivos às unidades escolares, aos professores, à matrícula geral e às conclusões de curso. A cada um desses quatro aspectos relaciona-se uma representação gráfica específica destacando a posição de Minas Gerais em comparação aos números (totais e percentuais) concernentes ao país. Como exemplo, destacamos a alusão ao professor que aparece na figura representada por uma pessoa sentada em uma cadeira com um livro na mão lendo individualmente em frente a uma mesa. A mesma figura aparece em tamanho menor à direita compondo as informações relativas a Minas Gerais. O número de professores no Brasil é de 57.645, desse montante, Minas Gerais representa 17% ou 9.888 docentes. Comorepresentação

que sintetiza os dados gerais do ensino em 1933, convém ressaltar a ausência de dados sobre a frequência. Nesse caso, entendemos que a matrícula e a conclusão do ensino foram tomadas como dados mais relevantes para figurar naquela publicação.

Cabe sinalizar que o uso do recurso da representação em imagem (pouco estruturada ou caricaturada) possibilita ao leitor realizar uma rápida interpretação da mensagem para os elementos que o autor deseja destacar. Mas não podemos perder de vista o fato de que ela é atravessada pela percepção de quem a produziu no que diz respeito ao modo de disponibilizar na página, na ordem dos elementos escolhidos para compor o desenho e na escolha dos símbolos utilizados para representar cada um dos aspectos.

Ao apostar no uso de tabelas (conforme constatamos na Tabela 1 a seguir) e representações imagéticas (Figura 18) ou signos não verbais que compõem o universo cultural (prédios simbolizando as escolas, uma pessoa sentada com um livro na mão representando o professor, etc.), os produtores mobilizam códigos que transmitem significados sociais compartilhados pelos sujeitos (CARDOSO; MAUAD, 1997)³⁴⁵ para disponibilizar a mesma informação. A publicação poderia reforçar a possibilidade de inscrever nas mentes de seus potenciais leitores (especialmente os educadores mineiros) como cada um deles contribuía para a construção daquela imagem como professores primários responsáveis, por exemplo, pelas conclusões de curso. O efeito da imagem (Figura 18) difere, por exemplo, da impressão ou efeito provocados naquele que lê os mesmos dados na tabela que antecede a imagem, conforme a Tabela 1.

³⁴⁵ Ainda que nossa pretensão não seja uma análise dos aspectos técnicos das figuras apresentadas, cabe lembrar Arlindo Machado (1984), que assegura que a câmera fotográfica é uma espécie de tesoura que recorta aquilo que deve ser valorizado, focalizando aquilo que é considerado importante aos objetivos da enunciação. Em alguns casos a representação fotográfica traz as identidades imediatas que se deseja destacar, sendo que os significados são mediados pelo universo sócio-cultural de quem produz e de quem observa o resultado final. Nesse sentido cabe levar em conta, entre outros aspectos, o contexto da produção.

Unidades políticas da Federação	Unidades escolares			Professores			Matrícula		
	De ensino primário	De outros ramos	Total	De ensino primário	De outros ramos	Total	De ensino primário	De outros ramos	Total
Distrito Federal	942	511	1.453	4.960	4.335	9.295	166.644	58.459	223.533
Alagoas	573	28	601	741	214	955	32.913	2.423	35.333
Amazonas	1.021	31	1.052	1.194	232	146	24.100	2.791	26.581
Bahia	1.671	113	1.781	2.640	990	3.630	86.876	11.180	98.056
Ceará	868	45	913	1.475	39	1.865	62.035	4.351	66.389
Espírito Santo	803	36	839	1.086	218	1.301	44.783	2.989	47.771
Goiás	395	25	420	625	201	826	22.956	1.107	24.053
Maranhão	643	31	674	921	294	1.215	34.117	1.994	36.111
Mato Grosso	305	19	324	622	192	814	20.888	1.711	22.529
Minas Gerais	3.629	361	3.880	8.888	3.284	13.072	836.769	28.812	425.581
Pará	1.907	50	1.057	1.562	469	2.031	65.745	4.535	70.280
Paraíba	711	32	743	1.004	278	1.282	51.317	2.573	53.890
Paraná	1.081	53	1.134	1.924	544	2.468	69.140	5.390	74.530
Pernambuco	1.920	175	2.095	2.445	1.212	3.657	98.204	12.667	119.871
Piauí	208	19	227	391	193	584	15.999	1.359	17.358
Rio de Janeiro	1.540	154	1.694	2.827	1.259	4.086	129.543	12.738	142.281
Rio Grande do Norte	454	40	491	643	219	853	34.847	1.988	36.335
Rio Grande do Sul	4.411	229	4.640	6.560	1.551	8.111	249.895	15.523	265.418
Santa Catarina	1.769	38	1.807	2.352	282	2.634	109.861	2.298	103.159
São Paulo	5.081	851	5.932	13.105	5.654	18.759	488.616	66.640	555.286
Sergipe	449	19	468	575	160	735	22.291	1.661	23.952
Território do Acre	72	12	84	105	25	130	3.335	597	3.932
Brasil	29.553	2.872	32.425	57.645	22.087	79.732	2.221.994	244.188	2.466.092

Tabela 1 – o Ensino no Brasil em 1933³⁴⁶

Fonte: ASPECTOS, 1937, p. 122.

Na Tabela 1 as informações aparecem relacionadas aos estados brasileiros, destacando-se as informações sobre Minas Gerais que aparecem em negrito. Nesse caso os dados podem ser articulados e ampliados àqueles que aparecem na imagem da Figura 18. Os dados sobre os professores, por exemplo, não se restringem aos docentes primários, mas

³⁴⁶ A tabela foi digitada em função da qualidade da imagem original.

relacionam-se também aos outros ramos de ensino e suas quantidades totais (a soma dos professores primários e os demais ramos de ensino). Por último, destacamos o fato de o artigo “Aspectos culturais do estado de Minas Gerais” ocupar quinze páginas daquele número da *Revista do Ensino* sem evidenciar a autoria nem apresentar explicação dos dados de forma textual. É um modo exemplar de como os órgãos oficiais³⁴⁷ conjugaram linguagens diversas na produção de um discurso numérico sobre o ensino, produzindo uma representação sobre o movimento escolar no país e, ao mesmo tempo, configurando um lugar para os diversos estados em termos de desenvolvimento da sua educação primária, pois na Tabela 1 constam dados dos 21 estados brasileiros e do Distrito Federal.

Dando sequência aos trabalhos publicados por Teixeira de Freitas, temos o seu segundo livro *O que dizem os números sobre o ensino primário* (1937) que também foi prefaciado por Lourenço Filho. A publicação constituiu-se numa análise detida sobre as estatísticas de ensino obtidas pela Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública a partir dos contratos efetuados no Convênio de 1931. Cumpre ressaltar que o estudo se ocupou de forma exemplar mais com “um esforço de estimativa” do que com uma análise descritiva dos dados sobre o ensino primário, não se constituindo, portanto, em um “retrato da educação nacional” (GIL, 2011, p. 120).

Dos diversos aspectos com os quais o autor se ocupa no seu minucioso estudo, seria importante retomar algumas análises, prognósticos e tabelas, tendo em vista que alguns argumentos vão ganhando densidade nas diversas vezes em que aparecem em seus escritos posteriores. Eles, muitas vezes, ganham novos detalhes e registros em que o autor apresenta o ensino primário brasileiro no que diz respeito a sua configuração, duração e (in)eficiência.

Freitas (1937) alerta que focalizou “os aspectos que os números configuram, procurando tirar deles as certezas ou prognósticos possíveis quanto à obra de educação popular que o Brasil está realizando” (FREITAS, 1937, p. 89).

Logo nas primeiras páginas, Teixeira de Freitas (1937) alerta que as nomenclaturas utilizadas adaptam-se àquelas adotadas pelo *Bureau International d'Education* para organizar seus Anuários e à “lógica e singeleza” dos termos do Convênio de 1931, que verificou inúmeras ocorrências³⁴⁸ sobre as diversas denominações do ensino no país. Observações como essa visam responder às críticas do *Jornal do Comércio* (edição de 27 de fevereiro de

³⁴⁷ Como já salientamos no Capítulo 1, a *Revista do Ensino* foi uma publicação oficial do governo de Minas Gerais (BICCAS, 2008).

³⁴⁸ Em 1932 foram contabilizados 319 categorias de ensino.

1936)³⁴⁹ em que se reclama da “extravagância das nomenclaturas”. Freitas (1937) esclarece que a variedade das muitas subdivisões do ensino deve-se ao fato de que o

fenômeno a que se refere, de natureza eminentemente social, se apresenta com uma complexidade tal, que só através de multiplicadas distinções os seus elementos podem ser suficientemente caracterizados. Tem ela que desdobrar, com efeito, o panorama da organização educacional do país não somente conforme 7 classificações primárias, mas segundo cada uma delas em função das demais, para em cada categoria geral, assim estabelecida, descer às indicações específicas. Se assim não o fizesse, ela poderia acaso satisfazer um ou outro estudioso do assunto, mas não satisfaria de modo algum a totalidade deles, pois que não haveria modo de se adaptarem os dados aos particularizados pontos de vista de cada um dos seus manuseadores (FREITAS, 1937, p. 15).

Os dados sobre os quais se debate incidem sobre escolas infantis, escolas primárias, escolas complementares, escolas secundárias, escolas profissionais, escolas normais, universidades, outras escolas superiores e escolas não especificadas, trazendo informações sobre unidades escolares, corpo docente, matrícula geral, frequência e conclusões de curso (FREITAS, 1937, p. 14).

Algumas categorias do ensino que o estatístico apresenta “não integram a obra de ensino geral, do primeiro grau, à infância – obra que é o fundamento da educação nacional” (FREITAS, 1937, p. 26), como o *ensino pré-primário* (maternal e infantil), o ensino complementar, que tem caráter de exceção e ensaia um “aprofundamento do trabalho da escola primária”, o *ensino supletivo*, que é “uma instrução rudimentar” ministrada a indivíduos de todas as idades que não receberam a instrução nas escolas primárias, o *ensino emendativo*, de destino assaz restrito e mínima difusão “para anormais do físico, da inteligência e da conduta”, o *ensino comum semi-especializado*, de grau elementar, com organização reduzida a pessoas de várias idades com objetivo profissional preponderante, mas não exclusivo. Essas cinco categorias de ensino aparecem na Figura 19, referente à estatística de 1932.

³⁴⁹ Referida pelo estatístico na introdução.

CATEGORIAS	Unidades escolares	Corpo docente	Matrícula geral	Frequência	Conclusões de curso
ENSINO GERAL					
<i>Ensino comum:</i>					
Pré-primário maternal	37	93	2.119	1.186	308
Pré-primário infantil	357	934	18.219	11.513	1.976
Primário fundamental	26.213	52.603	1.979.080	1.367.127	112.104
Primário complementar	392	1.409	22.887	16.955	4.265
Soma	26.999	55.039	2.022.305	1.396.781	118.653
<i>Ensino supletivo:</i>					
Primário fundamental	663	1.281	49.132	25.850	2.726
<i>Ensino emendativo:</i>					
Para anormais do físico	11	40	768	703	68
Para anormais da inteligência	2	7	200	200	—
Soma	13	47	968	903	68
ENSINO SEMI-ESPECIALIZADO					
<i>Ensino comum:</i>					
Civil	152	1.012	17.904	15.644	724
Militar (naval)	6	29	909	902	167
Soma	158	1.041	18.813	16.546	891
<i>Ensino emendativo:</i>					
Para anormais da conduta	6	26	620	589	—
RESUMO					
Ensino geral	27.675	56.367	2.072.405	1.423.534	121.447
Ensino semi-especializado	164	1.067	19.433	17.135	891
Total	27.839	57.434	2.091.838	1.440.669	122.338

Figura 19 – Ensino geral e ensino semi-especializado em 1932³⁵⁰

Fonte: FREITAS, 1937, p. 25

Só a título de exemplo, tomemos o ensino complementar do Brasil, que tem mais de 300 unidades de ensino, contando com mais de 20.000 matrículas. Ao produzir a defesa do que considera “verdadeiro” em termos de situação presente e futura do ensino do país, Freitas (1937) produz uma desvalorização dos outros segmentos do ensino que circundam o primário. Afirmar que a “verdadeira situação da *educação popular* entre nós” se dá pela educação que é realizada por meio do ensino *comum* de grau elementar ou *primário*, de tipo *geral* na sua modalidade básica ou *fundamental* (FREITAS, 1937, p. 26). Esse esclarecimento nos coloca diante do que Freitas chama de “fundamento da nacionalidade”, a educação primária. Ao concluir que o ensino *predominante* é o *primário de três anos*, sendo “a escola mais favorável”, ele desvaloriza as escolas de um e dois anos pela sua quantidade “insignificante” e, portanto, falta de alcance social “como instrumento de educação” (FREITAS, 1937, p. 51), do mesmo modo, as escolas de quatro e cinco anos são em pequeno número, havendo muitas que não funcionaram em 1932 por falta de alunos (FREITAS, 1937, p. 51).

³⁵⁰ Na obra *O que dizem os números sobre o ensino primário* (FREITAS, 1937) as tabelas são localizadas por numeração seqüencial. Aqui demos um título a partir dos elementos apresentados nas tabelas.

Uma análise que não pode ser descartada seria pensar que a ênfase na escolarização de três anos tem a ver com o esforço do governo em investir em um projeto de ensino primário de menor duração devido aos poucos recursos financeiros disponibilizados.

Tal argumento não se alinha ao raciocínio que Freitas faz em relação à dispersão demográfica considerada por ele um impeditivo para a distribuição de escolas comuns às crianças. Certamente a dispersão da população pelas áreas rurais fazia com que a duração das séries escolares fosse menor do que três anos. Nesse sentido, tomar o número de escolas de um, dois, quatro e cinco anos como insignificante torna-se improdutivo do ponto de vista do argumento do próprio autor ao defender que é dever do Estado “dar assistência escolar a esses grupos de população de fraca densidade, não [sendo] menor do que se lhe impõe em benefício dos grupos mais densos” (FREITAS, 1937, p. 51).

O país, ainda predominantemente rural, lidava com a questão da dispersão e da desorganização (ou organização incipiente) do aparelho de ensino elementar como entraves à escolarização de todas as crianças. Freitas argumenta que havia uma parte *suprível* de crianças que estavam em idade escolar, mas que não buscavam a escola. Para resolver esse problema seria preciso investir em campanha tenaz para a “conquista e retenção do discipulado” no perímetro atendido pelas escolas existentes. Esse aspecto tem a ver com a *suficiência* da escola, ou seja, a capacidade de atender, desde o primeiro ano, as crianças em idade escolar (a partir dos sete anos). Nesse sentido, em texto de 1940, ele acredita que

a escola brasileira atingirá o seu ótimo de capacidade virtual desde que possa admitir no primeiro ano tantas novas inscrições quantas forem no país as crianças de 7 anos de idade. (...) o seu grau ou “índice de suficiência” será dado pela relação entre quantitativo da matrícula de novos alunos no 1º ano e o efetivo da população total de 7 anos (FREITAS, 1940d, p. 500, grifos originais).

A problemática da escolarização elementar foi abordada indicando-se a impossibilidade de suprir o ensino a todas as crianças que necessitavam ser educadas, mas que, pela falta de escolas, não poderiam ter acesso³⁵¹ a ele em função da dispersão, o que poderia ser feito com a criação de novas escolas. Freitas (1940d) reitera a importância de se forjarem estratégias que se acomodassem à realidade da população:

³⁵¹ No texto, o autor faz as contas sobre a área escolarizada e a área ainda por escolarizar, que conta com a “população fora do alcance da assistência escolar: de 6.520.325 a 1.423.849 habitantes ou 15,08% a 3,29%” da população total de 41.823.091 habitantes que já é ou pode ser assistida pela escola (FREITAS, 1940a, p.518-519). Em outro texto o autor afirma que, em 1937, as crianças que teriam condições de entrar no primeiro ano contabilizavam 93.937, ou 6, 58%, mas não tinham escolas ao seu alcance (FREITAS, 1940c).

a educação primária é um benefício que a nação deve a todos os seus filhos. Se estes não podem vir recebê-lo onde o Estado o pode ministrar nas escolas dos tipos comuns, e se a escola também não pode ir até o pequeno cálculo dos seus lares dispersos, será preciso encontrar uma solução (FREITAS, 1940d, p. 503).

O autor sugere ser fundamental pensar num modelo de educandário “cujo regime se acomode às condições especiais desses grupos demográficos” de população rarefeita (FREITAS, 1937, p. 51) que atendesse às crianças “não escolarizáveis pela escola do tipo comum” (FREITAS, 1940d, p. 502), pois é importante que “o Estado leve às regiões em que essas populações se acharem – e que se não devem despovoar- (...) as crianças *apenas*, ou as crianças e *suas famílias* simultaneamente, venham receber a assistência educacional que é, para elas, um direito, e para o Estado um dever” (FREITAS, 1940d, p. 503, grifos originais). Para isso propõe as *colônias-escolas*³⁵², um modelo de socialização especialmente pensado para as populações rurais, compreendendo, no conjunto proposto pelo estatístico, *obra de colonização e obra de educação* das quais trataremos adiante.

Ao tratar da educação primária como modo essencial de o poder público influir na população, Freitas atenta para o fato de que oferecer a assistência escolar é tornar o território um “espaço social da Nação Brasileira”, instituindo um “espaço político” de dominação (FREITAS, 1940d, p. 519). As 1.423.840 almas dispersas no território de 7.186.809 km² constituem, em sua acepção, “um grupo da coletividade nacional que presta ao país um enorme serviço e tem, perante os governos, um largo crédito, ainda não amortizado, em matéria de proteção e assistência” (FREITAS, 1940d, p. 519), sendo necessário “*integrar a nacionalidade pela elevação do nível sanitário, econômico e social das suas populações sertanejas e praieiras*” (FREITAS, 1940d, p. 519, grifos originais). O autor refere-se à *Marcha para o Oeste* concluindo que o povoamento de forma natural não poderia ser aguardado pela nação para levar aos sertões ocidentais a posse e o ideário da civilização. E proclama, em um ímpeto patriótico típico da época e do lugar que ocupa, os educadores e os “estatistas”³⁵³

³⁵² Nesse texto “Dispersão demográfica e escolaridade” Freitas(1940d) retoma e sistematiza suas ideias sobre as colônias-escolas defendidas na tese “Organização e educação do Brasil rural pelas Colônias-Escolas” aprovada pelo Primeiro Congresso de Ensino Regional ocorrido em Salvador em novembro de 1934. O autor sintetiza os detalhes do ordenamento proposto como uma de suas premissas para resolver o problema da educação da infância brasileira afirmando que as colônias-escolas poderiam ser um recurso que talvez pudesse dispensar as vilas escolares e os internatos rurais (FREITAS, 1940d, p. 519-522). No item 3.3 trataremos das *colônias-escolas*.

³⁵³ Nesse caso acreditamos que ele faz referência aos estatísticos que trabalham no âmbito do governo. Em outro texto (FREITAS, 1947c) alude àqueles que trabalham com os números oficiais como estatísticos que cumprem “um dever cívico focalizando apenas a realidade objetiva da vida nacional” e o faz por meio do “olhar atento de alguém que por dever de ofício, a observa, registra, analisa e interpreta” (FREITAS, 1947c p. 920). Senra (2014d) afirma que Macedo Soares formula uma hierarquia no que diz respeito às tarefas estatísticas em cujo ápice estariam os “estatistas”, que seriam homens de Estado que dariam fundamento e orientação à “política

como “guardiães da integridade nacional” (FREITAS, 1940d, p. 527). Reforçando as relações entre os produtores dos números e o Estado, afirma “e não esqueçam estes últimos [referindo-se aos estatistas] – que não estarão à altura da sua missão se não forem a um só tempo estatísticos e estadistas” (FREITAS, 1940d, p. 527).

Tal como é perceptível no trecho seguinte o estatístico assume uma definição que considera como período mínimo almejado de escolaridade obrigatória cuja duração é de três anos. Ele também faz referência a esse período de escolarização como sendo *típica*, e/ou *possível*. A escolha por esse marco temporal dá-se para efeito de cálculos potencialmente mais objetivos, pois carecia “de fixar pontos de referência” tendo como base “a estrutura atual do aparelho escolar [que] cumpre fixar, em primeiro lugar, o tipo médio das escolas cujo efetivo e cujo movimento desejamos determinar” (FREITAS, 1937, p. 51). Freitas (1937) reconhece a existência de instituições que ofereciam o ensino com duração de um, dois, quatro ou cinco anos, mas ao buscar dar inteligibilidade aos dados coletados utiliza como recurso de seus cálculos as escolas predominantes de 3 anos pontuando que seria o “mínimo admissível” para que as crianças fossem alfabetizadas.

Possuíamos, em 1932, 940 unidades escolares com o curso de 1 ano, 4.709 com o curso de 2 anos, 11.679 de 3 anos, 6.554 de 4 anos e 2.331 de 5 anos. Como as escolas de 3 anos predominam; como, por outro lado, as escolas de 1 e 2 anos são em número insignificante e não têm realmente alcance social como instrumentos de educação, nem mesmo de alfabetização; e como as escolas de 4 e 5 anos também são em reduzido número e não tem quase rendimento nos 4º e 5º anos (que não funcionavam em muitas delas por falta de alunos), não se podendo, em consequência, tomar por ora a sua generalização como ideal prático e exequível; -se assim acontece, legítimo se torna que limitemos nossa apreciação, tornando-a mais favorável, a escola de 3 anos de curso (FREITAS, 1937, p. 51).

Vemos que Freitas (1937), além de descrever a situação, também sugere sua forma de funcionamento. Na obra *O que dizem os números sobre o ensino primário* (FREITAS, 1937), os valores numéricos são tomados como base tanto para a descrição da situação, como para realizar estimativas da situação atual e da futura baseando-se em hipóteses numéricas. Na citação anterior, conforme salientado ele define nos seus cálculos o “mínimo admissível como finalidade educativa” a escolarização obrigatória de 3 anos afirmando que a escolarização de 1 e 2 anos não seria suficiente para que as crianças fossem suficientemente alfabetizadas³⁵⁴. De posse dessa constatação, todos os cálculos são feitos para aferir se o país daria conta de

construtiva dos governos” e na base estariam os estatígrafos ou “estatísticos observadores” que teriam como tarefas censurar, apurar e expor as estatísticas (SENRA, 2014d, p. 10).

³⁵⁴ A duração de 4 e 5 anos não é tomada como referência de seus cálculos pois eram em menor número, não sendo “ideal prático e exequível”.

atender todas as crianças aptas a se submeterem ao aprendizado escolar oferecendo um ensino primário de três anos.

Para alcançar o que considera o “ótimo relativo”, compara a situação atual da época demonstrada a partir das estatísticas divulgadas na Figura 20 revelando o que se tinha alcançado e o que ainda estava por ser feito para um *curriculum* de três anos de duração. Para isso o autor considerou “o atual número de escolas e a atual matrícula geral no 1º ano” e verificou quais seriam os quantitativos necessários dos demais elementos para que “o aparelho escolar estivesse funcionando a pleno rendimento” para um ensino de 3 anos (FREITAS, 1937, p. 77). Buscando realizar a correção da situação atual, Freitas lida apenas com os cálculos sem considerar, por exemplo, o tempo necessário para se atingir o ideal, ou seja, a situação melhorada do ensino. Ao confrontar a “situação atual” com a “situação melhorada” (que admite a correção das deficiências da situação atual), conforme demonstra a Figura 20, ele constata a insuficiência do nosso aparelho educacional primário.

ESPECIFICAÇÃO	Situação atual (a)	Situação melhorada (b) (1)	Diferença de b : a		
			Absoluta	%	
Unidades escolares	26.213	26.213	—	—	
Turnos	29.718	(2) 42.430	12.712	42,77	
Classes	1.º ano	37.297	37.846	549	1,47
	2.º ano	26.532	40.986	14.454	54,48
	3.º ano	19.942	40.771	20.829	104,45
	Total .	83.771	119.603	35.832	42,77
Docentes (proporcional- mente às classes)	47.515	67.839	20.324	42,77	
Matrícula geral	1.º ano	1.135.392	1.135.392	—	—
	2.º ano	442.346	1.229.593	787.247	177,97
	3.º ano	255.352	1.223.141	967.789	379,00
	Total .	1.833.090	3.588.126	1.755.036	95,74
Repetentes na matrícula geral (cálculo)	1.º ano	312.233	312.233	—	—
	2.º ano	117.483	326.543	209.060	177,95
	3.º ano	59.699	285.940	226.241	378,97
	Total .	489.415	924.716	435.301	88,94
Matrícula efetiva	1.º ano	971.890	1.128.250	156.360	16,09
	2.º ano	386.982	1.223.125	836.143	216,07
	3.º ano	224.967	1.216.964	991.997	440,95
	Total .	1.583.839	3.568.339	1.984.500	125,30
Repetentes na matrícula efetiva	1.º ano	267.270	310.269	42.999	16,09
	2.º ano	102.779	324.862	222.083	216,08
	3.º ano	52.595	284.526	231.931	440,98
	Total .	422.644	919.657	497.013	117,60
Frequência	1.º ano	746.489	936.448	189.959	25,45
	2.º ano	329.598	1.088.581	758.983	230,28
	3.º ano	185.487	1.083.098	897.611	483,92
	Total .	1.261.574	3.108.127	1.846.553	143,37
Aprovações	1.º ano	273.174	811.410	538.236	197,03
	2.º ano	175.404	891.655	716.251	408,34
	3.º ano	114.610	926.648	812.038	708,52
	Total .	563.188	2.629.713	2.066.525	366,93

Figura 20 – Situação atual e situação melhorada do aparelho escolar³⁵⁵

Fonte: FREITAS, 1937, p. 79.

Podemos destacar alguns itens na análise para compreendermos a formulação do estatístico. Para atender as crianças nas escolas, o estatístico aposta no aumento do número de turnos de funcionamento das instituições, que aumentariam de 29.718 para 42.430, ou seja, um acréscimo de 42%. A questão da matrícula geral de 1.833.090 alunos deveria aumentar 96% para alcançar o número de 3.588.126 alunos para atender a demanda das crianças que estavam fora da instituição escolar. A frequência total computada em 1.261.574 alunos, deveria acusar o valor de 3.108.172, ou seja, um aumento de 147% a mais para atender a frequência ótima desejada. No caso das aprovações para o 1º ano, por exemplo, o aumento deveria ser de 198% (811.410) para abranger a totalidade das atuais 273.174 crianças que concluíam o primeiro ano.

³⁵⁵ Também neste caso, demos um título à tabela a partir dos elementos apresentados, visto que no original as tabelas são localizadas por numeração seqüencial.

Veja que o número de estabelecimentos de ensino se mantém o mesmo para as duas situações (atual e melhorada), o que estabelece relação com a principal defesa do estatístico sobre a melhoria das escolas existentes e não sobre a criação de novas escolas. Para atender a população, ele aposta no aumento de turnos na escola, aproveitando os docentes que quisessem dobrar o trabalho ou, ainda, afirma que a “simples admissão de 20.324 docentes, combinada apenas com adequadas medidas de organização e de afeiçoamento dos alunos à escola” (FREITAS, 1937, p. 81), se traduziria na melhoria do rendimento da escola primária, garantindo o resultado requerido. É nesse sentido que, para ele, o problema da educação primária brasileira “já não consiste em *multiplicar escolas*, mas principalmente em *melhorar a escola*” (FREITAS, 1940d, p. 523, grifos originais).

Se a solução para o problema do atendimento das crianças que já procuravam a escola até concluir o ensino primário de três anos parece simples no que diz respeito aos recursos humanos e ao número de escolas, o mesmo não será dito quanto aos recursos financeiros a serem empreendidos para atender à nova demanda apontada na Figura 20 (situação melhorada). Em termos legislativos, as despesas educacionais se davam por meio da Constituição que, no artigo 156³⁵⁶, afirma que cabe à União e aos municípios nunca menos de 10% da renda para manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos (apud FREITAS, 1937, p. 82). Para esse mesmo objetivo, os Estados e o Distrito Federal deveriam aplicar nunca menos de 20% de sua arrecadação. Especificamente para o ensino das zonas rurais, a União reservaria, “no mínimo, vinte por cento das cotas do orçamento (...) destinadas à educação” (FREITAS, 1937, p. 82). Após realizar as contas, Teixeira de Freitas conclui que “a aplicação do critério constitucional, o mesmo interpretado da maneira mais rigorosa, isto é, mesmo que se refira apenas às despesas empregadas ‘*diretamente* no ensino civil’, não garantirá margem financeira para uma política de largo desenvolvimento dos sistemas educativos” (FREITAS, 1937, p. 88, grifos originais).

De posse dos dados, Freitas conclui que a escola primária brasileira não educava em extensão e nem em profundidade, o que significava que ela não estava cumprindo sua função de educar as novas gerações e afirmava que “a obra escolar brasileira é por definição uma obra elementaríssima de educação geral” (FREITAS, 1937, p. 91). Ele destaca então que a instituição escolar brasileira era ineficiente, assim, reforçava os seus argumentos tecendo conclusões a partir dos dados que tinha disponíveis. Ao tomar o grupo de 1.000 crianças que

³⁵⁶ BRASIL, 1934b.

entrou pela primeira vez na escola em 1932 como base, constrói a tabela reproduzida na Figura 21

ESPECIFICAÇÃO		Anos do curso					
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	Total
Matrícula geral	Alunos novos:						
	Promovidos . . .	—	217	134	79	16	446
	Inscritos pela 1.ª vez	808	102	58	23	—	991
	Soma	808	319	192	102	16	1.437
	Alunos repetentes	307	116	59	24	1	507
	Total	1.115	435	251	126	17	1.944
Matrícula efetiva	Alunos novos . . .	692	279	169	90	13	1.243
	Alunos repetentes	263	101	52	21	1	438
	Total	955	380	221	111	14	1.681
Frequência . . .	Alunos novos . . .	531	238	140	74	11	994
	Alunos repetentes	202	86	42	18	1	349
	Total	733	324	182	92	12	1.343
Promoções . . .	Alunos novos . . .	158	94	74	15	—	341
	Alunos repetentes	110	61	9	3	—	183
	Total	268	155	83	18	—	524
Conclusões . . .	Alunos novos . . .	—	10	26	46	12	94
	Alunos repetentes	—	7	4	4	1	16
	Total	—	17	30	50	13	110
Aprovações em geral	Alunos novos . . .	158	104	100	61	12	435
	Alunos repetentes	110	68	13	7	1	199
	Total	268	172	113	68	13	634

Figura 21 – Alunos novos e repetentes do 1º ao 5º ano³⁵⁷

Fonte: FREITAS, 1937, p. 94

Tal como podemos observar nos dados da Figura 21, Freitas ressalta que:

De cada mil crianças da população escolarizável em 1932 (1.018. 142): 808 matricularam-se no 1º ano, aí encontrando um grupo correspondente, de 307 da geração anterior; 183 começaram seus estudos no lar, mas com destino à escola; 9 não se destinaram à escola. Das 808 que se matricularam na escola, 116 interromperam os estudos no correr do ano, apenas 531 foram frequentes e somente 158 foram aprovadas (FREITAS, 1937, p. 95).

Observe que o fenômeno da repetência concentra-se de forma intensa nos anos iniciais e vai se diluindo ao longo dos anos de escolarização³⁵⁸. Além disso, muitas crianças

³⁵⁷ Título formulado pela autora do trabalho a partir das principais categorias apresentadas na tabela.

vão abandonando a escola. É o que se percebe na observação das 307 crianças que estavam repetindo o 1º ano, das quais 44 deixaram a escola, 202 continuaram frequentando e 110 foram promovidas. O estatístico insiste na ideia de que era inadmissível que a matrícula efetiva³⁵⁹, formada pelos alunos novos e repetentes, fosse maior que os quantitativos que correspondiam à matrícula geral que contemplava o número de alunos inscritos na escola.

E reiterava sua tese:

É de elementar bom senso que a incrementação da obra governamental de educação popular não deverá consistir em desenvolver o sistema atual, mantidos todos os seus vícios e a incrível minimidade de rendimento que está manifesta, no só intuito de elevar a sua matrícula geral, a sua freqüência neste ou naquele ano, ou as suas conclusões de curso, a determinados quantitativos absolutos ou proporcionais. Qualquer esforço em tal sentido, para não ser um erro grosseiro, e já agora imperdoável, há de ter por escopo primeiro, *melhorar* a organização vigente, a-fim de que ela dê à Nação tudo quanto deve dar, depois *alargá-la*, mantido o seu optimum de rendimento, até o limite necessário para que beneficie a toda população em idade escolar, e finalmente, *aprofundá-la*, procurando dar-lhe um alcance social mais largo e mais fecundo (FREITAS, 1937, p. 109, grifos originais).

Quanto às responsabilidades do ordenamento do ensino, ele reconhece que os municípios fazem poucas ações úteis à educação popular³⁶⁰ e a União “nada fez nesse sentido até agora”, o que aponta que algo poderia ser tentado no sentido de atribuir aos estados e ao Distrito Federal “a responsabilidade direta da melhoria do ensino primário” (FREITAS, 1937, p. 109). Para ele um plano deveria ser traçado na política educacional brasileira para alargar a obra da escola primária e ele deveria contar, além de recursos financeiros adicionais de variadas fontes, com “o concurso da iniciativa privada” (FREITAS, 1937, p. 133) e reconhece a contribuição que a educação realizada no âmbito privado, ou seja, a educação familiar, promovia no que diz respeito ao alfabetismo da época.

O tom pessimista de Freitas às vezes dá trégua, e ele assume a existência de alguns avanços na obra alfabetizadora do país que “atenuam as cores sombrias da realidade” (FREITAS, 1937, p. 143). A partir dos dados da população total e da população de até 14 anos, os números de alfabetizados são os seguintes:

³⁵⁸ Esse fenômeno é discutido por Fernanda Cristina Campos da Rocha (2008) em sua dissertação de mestrado em que afirma especificamente para o caso do Grupo Escolar Paula Rocha (Sabará-MG), que o primeiro ano é “o gargalo do ensino primário”. Esse nível de ensino concentra os maiores números de repetência e é responsável pelo longo tempo para conclusão do ensino primário.

³⁵⁹ Ele explicita que a matrícula efetiva exprime “o quantum dos alunos que permanecem inscritos no fim do ano”, ou seja, as crianças que tiveram um ano de atividades escolares (FREITAS, 1949f, p. 4).

³⁶⁰ Na história da educação brasileira é grande o número de estudos que focalizam iniciativas de estados e municípios no que diz respeito às ações educativas, portanto, essa afirmativa do estatístico pode ser compreendida se estiver se referindo a uma visão conjunta da situação educacional do país.

Em 1872.....	11,5%
Em 1888/89.....	15,7%
Em 1907.....	22,7%
Em 1920.....	28,3%
Em 1932.....	38,5%

(FREITAS, 1937, p. 143)

O estatístico reconhece que, em 60 anos, o nível de alfabetizados mais do que triplicou entre os brasileiros, tal como é perceptível nos dados examinados no trecho acima.

Da “espessa selva numérica”³⁶¹, Freitas (1937) propõe “O postulado dos números”, em que faz algumas proposições no sentido de garantir um *sistema nacional de educação*³⁶², insistindo que a obra de educação popular seria um item fundamental da nacionalidade que deveria constar de um “sentido de unidade, uma compreensão totalitária, [e] uma ordenação nacional” (FREITAS, 1937, p. 159), ou ainda, “um sentimento fundamentalmente nacionalista” (FREITAS, 1937, p. 160). O autor argumenta sobre os sentidos simultâneos e não contraditórios dos termos *particularista* e *totalitarista* da obra de educação popular da seguinte forma:

É *particularista* na sua aplicação, que se destina a atingir cada cidadão em certa medida com a sua situação particular, criando-lhe deveres e direitos especiais; é *particularista*, porque se especializa em multiplicadas adequações a circunstâncias variadas de lugar, de densidade demográfica, de ambiência social e econômica, de circunscrição administrativa e político; é *particularista* ainda porque nela colaboram em condições e graus distintos, cada família, cada classe social, cada instituição privada que a ela se queira devotar, cada município, cada Estado, cada um dos grandes sectores da administração federal (FREITAS, 1937, p. 159, grifos nossos).

A questão totalitária é entendida em contraposição à ação livre de cada estado (leia-se: ao federalismo) que produziu, em sua acepção, “uma balbúrdia indescritível, desigualdades chocantes, desperdícios inacreditáveis, nulificação quasi dos resultados totais” e não cumpriu sua “missão iluminadora das inteligências, disciplinadora das vontades” (FREITAS, 1937, p. 160-161). Assim, seria preciso haver critérios, princípios e normas gerais que poderiam se dar por meio de uma “ordem nacional”, ou seja, da implementação de um *sistema* geral informado pelo âmbito nacional de forma solidária e cooperativa para realizar “uma obra genuinamente nacional” (FREITAS, 1937, p.163). Na sua avaliação, esse ideário poderia ser

³⁶¹ Tal como assinala Gil (2007a, p. 338-339) observamos que Freitas, ao explicitar o tratamento dado aos números, faz a ressalva de que o trabalho com as estatísticas era algo de difícil compreensão para educadores, como se o entendimento daqueles números estivesse ao alcance restrito aos estudiosos da estatística.

³⁶² Os pioneiros da Educação Nova defendiam um sistema único de ensino (cf. CARVALHO, 2004).

realizado a partir, especialmente, da Constituição de julho 1934³⁶³ e da convenção nacional de educação³⁶⁴ para a produção de um sistema nacional de educação.

Propunha então que a iniciativa pública e a iniciativa privada trabalhassem em um sistema integrado “para engrenarem seus esforços num sistema solidário e cooperativo, de eixos sobre esferas e com um poderoso volante comum” (FREITAS, 1937, p. 162). A base do sistema seria dada por uma lei federal que daria sentido às vinculações “das autonomias que se movem no campo educacional”. Para Teixeira de Freitas, a legislação definiria um sentido nacional às livres iniciativas e consolidaria “o sentido das diretrizes gerais já legitimamente instauradas pela lei nacional” (FREITAS, 1937, p. 164). O que ele chama de “esforço harmônico” se daria na direção da lei nacional e na definição de um contrato (similar ao convênio de 1931) entre as três esferas governamentais e a iniciativa privada, estabelecendo entre elas “convergência, solidariedade, especialização adequada e mútua assistência” (FREITAS, 1937, p. 164). Afirma ainda que “a nova política educacional [seria] orientada, não para a articulação de sistemas e planos particulares *em série*, mas para o estabelecimento de um grande sistema e um grande plano nacionais” (FREITAS, 1937, p.165, grifos originais) que se daria por duas providências políticas: “a lei nacional da educação” e a “convenção nacional de educação”³⁶⁵. O estatístico remete ainda ao plano nacional de educação expresso na citada carta magna (artigo 150) (FREITAS, 1937; 1940d).

O fato de Freitas defender um sistema de ensino em que o público e o privado trabalhassem de forma cooperativa e solidária pode ser relacionado às suas crenças religiosas, que pactuavam com muitos princípios defendidos pela ala católica da educação nacional, como a questão do ensino religioso nas escolas. Aline Choucair Vaz (2012) afirma que a igreja católica deu franco apoio ao governo Vargas e sustentou a legitimidade do ensino

³⁶³ A constituição de julho de 1934 propunha, por exemplo, em seu artigo 5º, como competência privativa da União, a elaboração de diretrizes e bases para a educação nacional e, no seu artigo 149, afirmava que a educação era direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público, sendo a finalidade da educação desenvolver a solidariedade humana (BRASIL, 1934).

³⁶⁴ A mesma proposta é retomada em 1940, sendo descrita como “complexa obra de construção e revitalização do nosso aparelho escolar, do seu corpo ao seu espírito, da sua estrutura à sua dinâmica” reajustando os vários componentes do grupo social (FREITAS, 1940d, p. 523).. Denomina ainda de “pacto político administrativo” formado por esforços de todos os Governos (União, estados e municípios) e pela iniciativa privada (FREITAS, 1940d, p. 523).

³⁶⁵ Ele ressalta, por um lado, as providências do governo nesse sentido (Decreto nº. 24.787, 14 de julho de 1934) e, por outro lado, lamenta o fato de o decreto ter sido adiado: “Se, pois, em face dos fatos, por um lado se rejubila o nosso patriotismo ao reconhecer que medidas decisivas e peremptórias foram tomadas para o prevalecimento da segunda diretiva essencial à nova política educacional brasileira [refere-se à convenção nacional de educação], também se lhe ensombram os horizontes ao ver súbita e inexplicavelmente detida uma jornada que se anunciava a mais luminosa entre as que o Brasil já tentou para resgatar a sua gente do opróbrio da menoridade mental, social, econômica e política a que a deseducação a escraviza” (FREITAS, 1937, p. 166-167). O autor põe-se, então, a refletir sobre os prováveis motivos da “inoportunidade” para realizar a convenção na tentativa de entender os motivos pelos quais a suspenderam.

religioso nas escolas. Ela cita o “Catecismo cívico do Brasil Novo”³⁶⁶, publicado em 1937, como um dos impressos que ligava a organização católica à política estadonovista. Segundo a autora, os mineiros representavam a força católica mais militante dos anos de 1930 e o Decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituía o ensino religioso como disciplina facultativa nas escolas públicas primárias, secundárias e normais do país, significou a vitória da pressão da ala católica ao governo provisório (VAZ, 2012).

Marta Carvalho (2004) chama a atenção para o fato de que, na década de 1930, a relação entre os defensores da escola nova e os católicos era tensa. A própria criação da Confederação Católica Brasileira de Educação e a publicação de revistas e boletins atestam essa oposição aos ideais escolanovistas daquele momento político. Apesar de estes terem ocupado espaços estratégicos no poder político, os intelectuais católicos orquestraram modos de dosar os ideais baseados numa escola laica, gratuita e pública. Os educadores que defendiam a Escola Nova:

Tomaram importantes iniciativas de reforma escolar, ocupando postos governamentais. Organizaram-se na Associação Brasileira de Educação, que lhes serviu de suporte institucional nas lutas que empreenderam. Mas também não é possível ignorar a oposição que essa geração sofreu dos católicos organizados, mais tarde, na Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal e na Confederação Católica Brasileira de Educação: lançaram boletins e revistas, promoveram congressos, realizaram cursos e conferências e programaram edições, no propósito de regar a sedução exercida pelo escolanovismo sobre o professorado. Nesse empreendimento, tiveram, talvez, mais êxito do que comumente se supõe, atingindo não somente as práticas dos professores das escolas católicas, mas também as do professorado católico nas escolas públicas. Suas estratégias de difusão de versões depuradas da nova pedagogia são o contraponto necessário para melhor se aquilatarem as práticas de seus oponentes, os pioneiros da educação nova (CARVALHO, 2004, p. 94).

Nesse contexto, ainda que não seja explícita a vinculação de Freitas com a Igreja Católica, alguns indícios são suficientemente claros nesse sentido, como a defesa da educação privada, que significaria uma importante fatia dos possíveis alunos/clientes do ensino de que a Igreja Católica soube tirar proveito. Quanto a esse aspecto, Camargo (2008b) afirma que, mesmo sendo um católico fervoroso, o fato de essa referência não aparecer explicitamente em sua “extensa obra” indica que “a importância do catolicismo é relativa” (CAMARGO, 2008b, p. 405). O pesquisador acredita que a formação científica de Freitas imperou, baseando-se na razão. Na documentação consultada, algumas vezes a referência a Deus e às figuras da Igreja

³⁶⁶ Juntamente com outras fontes produzidas pelo governo Vargas como o livreto *O Brasil é bom*, a obra *Catecismo cívico do Brasil Novo* é analisada por Capelato (2009) como estratégia de produção da nacionalidade pela educação destacando o caráter autoritário daquela experiência.

Católica é recorrente e evidente³⁶⁷. O próprio texto de 1937, aqui em análise, é finalizado com a frase: “E o quadro luminoso dêesses sonhos- assim o queira Deus – se identificará um dia com a gloriosa realidade brasileira” (FREITAS, 1937, p. 173), referindo-se à expectativa de realizar a convenção. Freitas (1937) afirma que os números por ele analisados deixariam estarecidos nomes como Ruy Barbosa, Euclides da Cunha, Olavo Bilac, Castro Alves e Padre Antônio Vieira, pois ecoam “aos quatro cantos da pátria suas entonações de agonia e desespero, [erguendo] [...] num grande ímpeto a consciência nacional” (FREITAS, 1937, p. 174).

Para lidar com esse quadro desolador dos dados do ensino, Freitas faz algumas proposições, como veremos no item que se segue.

3.1.2 Para uma “desoladora paisagem semi-desértica”, um “sistema de educação primária e profissional popular” ou como evitar uma “massa de adultos analfabetos”

Freitas (1946a)³⁶⁸ aprofunda na proposição do que chama de *sistema de educação popular* apresentando um projeto que acredita ser benéfico para toda a infância e juventude, oferecendo iguais oportunidades que poderiam ser aproveitadas segundo “as condições e a livre preferência de cada um”. A vinculação entre a educação e o trabalho é notória, sugerindo a articulação do sistema nacional de educação às atividades econômicas, agrícolas e industriais, comerciais e de serviços por meio do ensino primário e técnico-profissional, aplicando ao invés de 600 milhões de cruzeiros, 2 milhões que viriam ao país em forma de retribuição imediata com os benefícios sociais e políticos. Ele expõe então o que chama de “esboço de um sistema de educação primária e profissional popular”. A assertiva de Freitas era que:

É obrigação primordial da Nação Brasileira prover à assistência médica, econômica e social de todas as crianças que nascerem ou se criarem no Brasil e assegurar-lhes, em seguida, não só a educação primária comum, mas ainda, e até a adolescência, a educação profissional elementar e média (FREITAS, 1946a p. 85)

³⁶⁷ No texto “A estatística e a organização nacional” a vinculação da “pátria predestinada” com os valores religiosos é muito forte, sendo o trabalho do professor visto como missão apostolar (Cf. FREITAS, 1941c, p. 90-91). A referência ao Padre Leonel Franca no texto também é indício dessa relação Estado e religião.

³⁶⁸ Texto intitulado “Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia – flexibilidade dos cursos como fator da educação democrática”. Aqui utilizamos a versão publicada na *Revista Brasileira de Estatística* (FREITAS, 1946a).

Dos 48 itens que constituem os princípios, diretrizes e critérios do projeto, podemos destacar a proposição de uma educação gratuita, fomentada pelo Estado e dada obrigatoriamente a partir dos sete anos de idade a partir de um ordenamento oficial.

Ele assume que para concluir o ensino primário de três anos estava sendo necessário um tempo de cinco anos considerando “a repetência média admissível em uma organização do ensino razoavelmente eficiente” (FREITAS, 1946a, p. 90). Ele reforça a necessidade dos internatos rurais sob regime familiar para implementar a organização do ensino técnico ou preparação para o trabalho, segundo “o princípio de oportunidades iguais para todos”, oferecendo, às populações rurais, o ensino vocacional. No que diz respeito ao financiamento, ele sugere a divisão entre as três esferas administrativas a partir de alguns critérios, considerando os recursos do Fundo do Ensino Primário (FREITAS, 1946a p. 95),

para que a coordenação nacional da obra educativa desempenhe, como justo e necessário o papel de uma força propulsora, construtiva e equilibrante, do desenvolvimento da Nação, ficará assentado que os benefícios da rede escolar, avaliados no importe do seu financiamento, aquinhoarão as diferentes regiões políticas do país sob tríplice ponderação – pela extensão territorial, pelos efetivos demográficos e pelas contribuições de cada uma delas para os respectivos fundos, além dos contingentes mínimos (FREITAS, 1946a, p. 91).

No apêndice do projeto, Freitas elabora alguns índices relativos à escola primária destacando que o progresso é aparente, pois “a revelação dos números é sombria”. Ainda que reconheça que houve um grande “esforço de aperfeiçoamento” a partir de 1932, a situação educacional era tão deficiente que o avanço “ainda não [exprimiu] sequer o mínimo dos mínimos que um Estado moderno poderia tolerar” (FREITAS, 1946a, p. 100). Cita o fato de a escola primária não estar conseguindo sustentar, com estabilidade, a redução do analfabetismo que gira em torno de 50% da população adulta. Ao pontuar os dados³⁶⁹ ele exime o governo da culpa afirmando que essas consequências “vieram do passado. E muito mais sombrio seria, sem a obra que ultimamente se procurou realizar” (FREITAS, 1946a, p. 101).

Ao destacar dois conjuntos de dados, Freitas (1946a) apresenta os cálculos “mais progressivos e menos fiéis”, pois abrangem o pré-primário, o primário e o complementar nas modalidades de ensino comum e supletivo durante os dois sexênios de 1932 e 1943, nos seguintes resultados:

³⁶⁹“Em 1932, tínhamos uma escola para 1 290 habitantes enquanto, em 1943 esse número já se reduzia a 1 018, sem embargo da tendência à concentração nos grupos escolares que são cada vez mais numerosos [...]. Em 1000 habitantes, havia, em 1932, 58 alunos inscritos, 50 na matrícula efetiva e 40 freqüentes. Em 1943, na mesma relação, as inscrições foram 75, das quais permaneciam no fim do ano 63, enquanto os alunos freqüentes já eram 52” (FREITAS, 1946a, p. 101).

As unidades escolares eram em número de 27. 662. Passaram a ser 43. 067. Aumento de 56%. O corpo docente subiu de 56.320 para 85. 988. Ascensão de 53%. A matrícula geral que se exprimiria por 2. 072.437 inscrições, passou a registrar 3.291.420. Cresceu de 59%. A matrícula efetiva elevou-se de 1.787.080 para 2. 745.704. Crescimento de 54%. A frequência média alterou-se de 1.422.631 a 2.280.350. Incremento: 60%. As aprovações em geral elevaram-se de 676 658 a 1. 525. 10, acusando uma progressão de 125%. As conclusões de curso montaram de 121. 379 a 272.532. Amento de 125%. (FREITAS, 1946a, p.100).

Feitas as contas, o estatístico acha necessário focar no “quanto há de grave na situação real [...] sem nos prendermos à superficial consideração desse progresso” (FREITAS, 1946a, p. 101). Ainda comparando os dados de 1932 e 1943, Freitas encontra os seguintes resultados para o ensino fundamental comum, considerando nesse segundo conjunto de dados os “índices mais fiéis e menos favoráveis”, pois contabiliza somente o ensino “popular”³⁷⁰ oferecido a quase toda população e não a alguns grupos privilegiados:

De 26.213, passaram as unidades escolares a 38.476. Aumento de 47% (em vez de 56% como obteve o confronto anterior). Partindo de 52.603, cresceu o efetivo do professorado para 77. 227, acusando um acréscimo também de 47% (em lugar de 53%). A matrícula geral subiu de 1.979.080 para 3.053.101. Cresceu 54% (e não 59%). A matrícula efetiva, partindo de 1.711 691, atingiu a 2. 262.602, com o crescimento de 50%, quando o anterior cotejo nos dava 59%. A frequência média ascendeu de 1.367.127 a 2.135.940, o que traduz o incremento de 56%, que é quatro pontos mais baixo do que o anterior. As aprovações em geral subiram de 645.805 a 1.428.783, com um excesso de 121%, ou menos quatro unidades do que no cotejo precedente. E as conclusões de curso, que eram 112. 104, passaram a ser 227. 959, com o acréscimo de 103% (bem menor que o anterior, de 125) (FREITAS, 1946a, p.101).

E, assim, Teixeira de Freitas sinaliza que aqueles dados, além de relativizarem a noção de progresso, ainda trazem “a persistência, quase inalterada, dos fenômenos de evasão e infrequência escolar, que sempre tiveram, no Brasil, significação de calamidade pública” (FREITAS, 1946a, p.101). Essa conclusão tem como motivação o fato de que em cada mil crianças matriculadas na 1ª série, em 1932, apenas 390 se inscreviam na 2ª série, e 225, na 3ª série. Para o mesmo número de crianças no primeiro ano, em 1943, tínhamos 413 no segundo e 245 no terceiro. O estatístico adverte que a proporção normal deveria atingir 974 crianças na segunda série e 949 na 3ª série e pondera o fato de não constarem a 2ª e a 3ª séries no *curriculum* de muitas instituições escolares brasileiras.

³⁷⁰ Em sua avaliação, as demais categorias de ensino (maternal, infantil, fundamental supletivo e complementar) não cumpriam a função essencial de ser oferecida a toda população (FREITAS, 1946a, p. 101).

Novamente retoma sua tese de que era preciso retificar esse processo de melhoria das escolas existentes para ser corrigido o fato de o aparelho escolar não beneficiar, na proporção exigida, as crianças que recebe, mantendo, por exemplo, os níveis de crianças da 2ª série muito abaixo da metade do que seria um efetivo regular do fluxo das 1ª, 2ª e 3ª séries em torno de um quarto somente da sua população normal (FREITAS, 1946a, p. 102). Por meio de números que demonstram “a verificação do aproveitamento” por meio das aprovações do ensino de 1ª, 2ª e 3ª série, ele afirma a ineficiência da escola brasileira, sustentando que “não se assegura qualquer aproveitamento real para o aluno”, ocorrendo três ordens de “prejuízo para a coletividade”. São elas:

a despesa e o trabalho da escola com um grande número de alunos que não vão aproveitar o ensino. Também a não educação destes, apesar de tudo, não somente em prejuízo próprio e para a coletividade, senão mesmo em detrimento do esforço educativo sobre os que permanecem regularmente freqüentes. E afinal, o impedimento, por esse peso morto, da educação de outras crianças em melhores condições de receptividade (FREITAS, 1946a, p. 105).

Após apresentar o que chama de uma “desoladora paisagem semi-desértica” (FREITAS, 1946a, p. 110), ressen-te-se pelo fato de o país depender do ensino supletivo para melhorar ou para manter sem agravar “a humilhante taxa de 55% de analfabetos na população adulta” (FREITAS, 1946a, p. 112).

Em carta escrita ao ministro Gustavo Capanema, datada de 16 de novembro de 1942, Freitas remete à proposição de um sistema nacional de ensino em um projeto de lei em que esboça o “sistema nacional de ensino primário”. Ele afirma que sua atitude tinha como alavanca o fato de o governo ter apresentado o desejo de sugestões para organizar o projeto em um sistema de convênio: “atendendo ao desvalido mas sincero e pertinaz esforço que venho dedicando à propaganda do ideal de um ‘sistema nacional de ensino primário’, distinguiu-me v. excia. com a notícia antecipada de que o governo federal ia autorizar um Convênio para aquele fim” (FREITAS, 1942, p. 88). Nas suas palavras: “[Capanema] manifestou o desejo de que lhe levasse com urgência as sugestões que me ocorressem sobre o projeto do Convênio que os jornais publicariam sábado e domingo” (FREITAS, 1942, p. 88).

Animado com a possibilidade de efetivação de sua ideia, comemora: “se hoje for assentado o convênio, esta data será o dia maior da administração de v. excia. A idéia do convênio é uma irresistível ‘ideia-força’ que vem, de há muito, abrindo seu caminho com o auxílio de cérebros privilegiados” (FREITAS, 1942, p. 88). Ele continua: “o seu trunfo hoje se constituir-se-á uma das mais significativas efemérides da história da educação no Brasil e na

América [...]” (FREITAS, 1942, p. 88). Ao remeter à necessidade de reestruturar o documento, acredita que seria “melhor dar-lhe forma, algo mais explícito, na qual a matéria se recoloca numa ordem intencional, que vise, a um só tempo, efeitos políticos e uma preparação psicológica” no intuito de impressionar “o espírito público [e afastar] do animo dos governantes estaduais qualquer idéia preconcebida de receio ou cepticismo” (FREITAS, 1942, p. 88-89).

Freitas ainda comenta que o projeto precisa mover e comover a opinião pública e os governos regionais, o que poderia ser efetuado colocando a União em primeiro plano para conseguir a confiança e o entusiasmo das administrações regionais, assegurando formas concretas de “atacar aqueles pontos cruciais da tristíssima situação em que permanece o ensino primário” (FREITAS, 1942, p. 89-90). Desse modo, na avaliação de Freitas, Capanema conquistaria os governos regionais e “ao mesmo tempo [estaria] assegurada a simpatia e o melhor concurso do professorado e de toda opinião pública” (FREITAS, 1942, p. 90). Acreditava que Capanema e Lourenço Filho escreveriam sem grande esforço um texto atendendo aos pontos mencionados anteriormente, mas ainda assim afirma que enviaria um esboço nesse sentido. O projeto denominado “Convênio Nacional de Ensino Primário”, formulado por Freitas, foi entregue em mãos do Ministro e foi elaborado, segundo ele, a partir de uma conferência que proferiu na ABE. Ordenado em quinze cláusulas, a primeira delas destaca que

É considerado objetivo da política nacional brasileira seja adotado o país, quanto antes de um sistema nacional de ensino primário, instituído em justa conformidade aos princípios da Constituição da República, como fundamento da obra governamental de cultura popular, justiça social, e unidade pátria, e capaz de desenvolver-se organicamente na medida das necessidades (FREITAS, 1942, p. 91).

Observamos que Teixeira de Freitas³⁷¹ define a tríade *cultura popular, justiça social e unidade pátria* na constituição do *modus operandi* da sua proposta, que garantiria a obra governamental orquestrada em âmbito oficial em direção ao nacional, aqui entendido como o conjunto das unidades federadas que compunham o pretendido convênio. Tal modelo inspirava-se no convênio de 1931, já tantas vezes referido neste estudo.

³⁷¹ Em 22 de dezembro de 1942, Freitas agradece a Fernando de Azevedo pelos elogios ao projeto de convênio do ensino primário que submeteu ao ministro “Não imagina, meu caro Dr. Fernando, que significação tem para mim o verificar que a sua grande experiência e a sua autorizada opinião não desaprovam nem desaconselham os alvitre que formulei” (FREITAS, 1942b, p. 15).

Cury (2007), ao estudar as políticas de financiamento da educação no país, aponta que, em 3 de novembro de 1941 na I Conferência Nacional de Educação, Freitas subsidiou os debates assinalando “a necessidade de se retornar à vinculação orçamentária para a educação” existente até 1937 quando foi desvinculada pelo Estado Novo (CURY, 2007, p. 840). O autor afirma que a solicitação é atendida por meio do Decreto-Lei n. 4.958, de 12 de novembro de 1942, que institui o Fundo Nacional do Ensino Primário com recursos provenientes de tributos federais que tinham como objetivo ampliação e melhoria do sistema escolar primário do país. O decreto previa que os recursos federais estariam sujeitos a um Convênio Nacional do Ensino Primário, tal como sugeriu o estatístico nas cartas trocadas com o ministro e foi assinado em novembro de 1942 por Gustavo Capanema e representantes dos entes federativos. O Convênio seria acionado pelo Decreto-Lei nº. 5. 293, em 1º de março de 1943, e no seu artigo 1º determinava: “Fica ratificado o Convênio Nacional de Ensino Primário, de que trata o art. 4º do Decreto-Lei n. 4.958, de 14 de novembro de 1942, e celebrado, a 16 de novembro de 1942, entre o ministro da Educação e os chefes ou delegados dos governos dos Estados, do Distrito Federal e do Território do Acre” (CURY, 2007, p. 840).

Em 1947 (FREITAS, 1947b, p. 395) o estatístico sublinha que muitos dirigentes do ensino primário no Distrito Federal e nos estados e territórios têm dedicado atenção especial à análise objetiva “dos problemas da educação popular à luz dos números”. Ele reconhece que houve uma expansão na “mentalidade”³⁷² brasileira” na interpretação “dos fenômenos sociais relacionados com a educação primária, na conformidade de mensurações exatas” (FREITAS, 1947b, p. 395). Esse movimento impactou os modos de ver o fenômeno da escolaridade que foi retirada “da imprecisão e do empirismo com que vinha sendo tratado antes e depois de RUI BARBOSA”³⁷³, cujo monumental trabalho, infelizmente, não atuou, como seria de

³⁷² Nesse mesmo estudo Freitas utiliza a palavra “mentalidade” para referir-se aos cálculos que utilizou em sua análise, afirmando: “evitamos todo tratamento matemático que não pudesse ser acompanhado, compreendido e verificado por qualquer leitor de *mentalidade* não inferior à de um professor primário” (FREITAS, 1947b, p. 396, grifos nossos).

³⁷³ Em seus textos é recorrente a referência aos Pareceres de Rui Barbosa (BARBOSA, 1947). A menção aos estudos de Rui Barbosa pode estar relacionada à memória e à identidade nacional que a obra de Rui Barbosa ajudou a erigir durante o Governo Vargas, transformando-o em “herói nacional e *tipo* exemplar do cidadão-intelectual brasileiro” (FARIA FILHO, 2012, p. 286). Os estudos de Faria Filho (2012) atestam que foi nas décadas de 1930 e 1940 que foram publicadas as Obras Completas de Rui Barbosa como parte de um esforço articulado de ações ligadas às celebrações do centenário do autor em 1949. O objetivo era tornar a figura do escritor um símbolo emblemático e “exemplar da nacionalidade brasileira” conforme as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado pelo mineiro Gustavo Capanema (FARIA FILHO, 2012, p. 285). Faria Filho (2012) assegura que “a transformação da ideia de publicar as principais obras do patrono da Casa [Casa de Rui Barbosa] em um projeto político-cultural-editorial de publicação das *obras completas* de Rui Barbosa será consolidada, pois, sob a égide de uma administração mineira – no ministério, na Casa [dirigida por Luiz Camillo de Oliveira Netto] e no IPHAN [dirigido por Rodrigo Melo Franco Andrade]. Não por acaso, nesse momento, a publicação das obras completas de Rui Barbosa não apenas se constituiu no maior dos

esperar, sobre a mentalidade brasileira” caindo rapidamente no esquecimento depois de ter lançado “jactos de brilhantíssima luz sobre um ambiente displicente e caliginoso, de ignorância, cepticismo ou presunçosa suficiência” (FREITAS, 1947b, p. 395).

Os problemas apontados nas principais obras de Freitas publicadas na década de 1930 serão retomados e aprofundados, ao longo das décadas de 1940, a partir da coleta de novos dados sobre o ensino brasileiro. Suas conclusões se alinham ao que o estatístico propôs inicialmente, tanto em termos de análise quanto em termos de sugestões.

Do conjunto de seus escritos, alguns problemas são recorrentes e tratados de forma mais detida: a ineficiência da escola que pode ser traduzida pelos altos índices de absenteísmo escolar ou baixa frequência, evasão e repetência que demonstram, segundo Freitas, o problema da insuficiência e da ineficiência da escola.

Ao aprofundar a questão da evasão, o autor sinaliza o impacto desse fenômeno do ponto de vista da formação das gerações futuras. O acúmulo do *déficit* de cidadãos não escolarizados devido à evasão terá como consequência o analfabetismo na fase adulta, transformando os evadidos “em massa de adultos analfabetos” e impactando negativamente a cultura nacional (FREITAS, 1941a).

(...) de série para série, e de ano para ano [as gerações de escolares] se vai esvaziando a olhos vistos, para entregar à nação, como alunos aprovados na 3ª série, isto é, realmente alfabetizados e educados, ainda que no limite mínimo de eficiência, um resíduo deveras insignificante, que orça por 18, 16% do efetivo primitivo da massa escolarizada (FREITAS, 1941a, p. 618).

A desproporção entre o número de alunos que se matriculam na primeira série e aqueles que, de fato, concluem a 3ª série constitui, para ele, “uma chocante anormalidade”; uma “ineficiência alarmante”. Entretanto, Freitas (1941a) avalia que essa situação é encarada pelos outros observadores como fato normal. Mas ele insiste na infâmia que a escola primária tem causado ao país perante as nações, por isso a necessidade da compreensão do fenômeno como “grave ocorrência patológica” do organismo da escola:

não há optimismo, não há poesia, não há sonho, que possa velar a realidade e convencer o Brasil de que a sua escola primária o está redimindo do doloroso labéu que inclui a Nação, sob o ponto de vista da cultura (da cultura e não da capacidade mental), entre os povos de nível coletivo mais baixo (FREITAS, 1941a, p. 618).

É interessante observar que, ao mesmo tempo que Freitas chama a atenção para os problemas da escola, afirma que a nação cumpriu o seu papel ao oferecer escolas, e estas, por sua vez, não cumpriram seu papel (FREITAS, 1941a, p. 633) ao não possibilitar que as crianças que nela se matriculavam no 1º ano chegassem a concluir os três anos do curso elementar, havendo muitos desvios no movimento do ensino analisado. As situações mais comuns ocorriam quando algumas crianças que espontaneamente procuravam a escola e se matriculavam não chegavam a concluir o curso, havendo aquelas que deixavam de freqüentar ao longo do ano letivo, o que Freitas chamava de “capacidade escolar não aproveitada”. Outras, apesar de frequentarem durante todo o ano, deixavam de realizar os exames finais ou abandonavam a escola após serem reprovadas, e esse caso Freitas denominava de “capacidade escolar mal aproveitada” ou “perda de substância da escola”.

A repetência é vista, então, como algo que paralisa a normalidade da escola pelo fato de ela procrastinar as aprovações e que, além de impactar na respectiva geração, diminuindo seu número e proporção, também desestimula as crianças a continuarem na escola especialmente no caso das múltiplas repetições. O fenômeno em tela provoca, assim, na visão do estatístico, a mescla das idades e desacelera o rendimento da escola primária.

Apesar de o estatístico dizer que utilizou os números mais otimistas, o problema impacta o rendimento da escola, e a diferença entre as crianças que concluíram o curso de três anos e aquelas que deveriam ter concluído o curso é bastante impressionante, conforme mostra a Figura 22:

PERÍODOS	Total das crianças que deveriam ter concluído o curso de 3 anos (a)	Total das crianças que concluíram o curso de 3 anos (b)	Total das crianças que deixaram de concluir o curso de 3 anos (c)	%	
				$\left(\frac{100 b}{a}\right)$	$\left(\frac{100 c}{a}\right)$
1932.	784 240	114 612	669 628	14,61	85,39
1932/1933 . . .	1 580 335	255 755	1 324 580	16,18	83,82
1932/1934 . . .	2 388 465	418 664	1 969 801	17,53	82,47
1932/1935 . . .	3 208 810	588 656	2 620 154	18,34	81,66
1932/1936	4 041 557	767 755	3 273 802	19,00	81,00
1932/1937	4 886 892	975 646	3 911 246	19,96	80,04
1932/1938	5 745 006	1 190 031	4 548 975	20,82	79,18
1932/1939 :	6 616 092	1 435 894	5.180 198	21,70	78,30

Figura 22 – Rendimento escolar: resultados acumulados 1932-1939³⁷⁴

Fonte: FREITAS, 1941a, p. 632.

Vejam a partir da Figura 22 que foi possível calcular, a partir das informações coletadas e reelaboradas pelo órgão estatístico, o fluxo da população escolar no período de 1932 a 1939. Ainda que não seja uma fotografia da realidade, a interpretação dos dados indica que nesse período o número de crianças que deixaram de concluir o curso de três anos foi de 5.180.198 (78,30%), e essa população constituir-se-ia, na avaliação do estatístico, no “peso morto que a Nação arrasta consigo tão penosamente” (FREITAS, 1941a, p. 633). A partir dos dados o autor conclui que “a nação cumpriu o seu papel; a escola não” (FREITAS, 1941a, p. 623). Na sua avaliação, o país oferecia a escola, os recursos e as crianças para que a obra educativa ocorresse “na proporção mais ou menos justa das necessidades”, ao passo que os recursos vinham sendo desperdiçados e as crianças “repelidas da escola”, que não soube ser atrativa ao alunato. Dizia ele que

Em cada 100 crianças a educar, das quais todas ou quase todas poderiam e deveriam ter sido educadas, apenas 22, menos de $\frac{1}{4}$, recebem esse benefício – o mínimo dos mínimos – de um deficiente ensino de letras de 3 anos. Os infelizes 78 restantes – analfabetos ou semi-analfabetos, por culpa da escola, - arrastem pela vida em fora a sua desgraça, fazendo também a desgraça da Nação... (FREITAS, 1941a, p. 633).

A figura do analfabeto está invariavelmente ligada a aspectos contraproducentes à nacionalidade, sendo a escola entendida como instituição capaz de trazer para ele inclusive a felicidade (FREITAS, 1941c, p. 105; 1941a, p. 633), e no limite, a sua condição humana, como vimos em outras passagens (FREITAS, 1946c, p. 296).

³⁷⁴ Elaboramos um título para a tabela, mas no original elas não estão intituladas.

O problema do analfabetismo vai se tornando uma questão nacional muito presente e alarmante, pois de uma maneira geral os altos índices estavam sendo engrossados por várias razões. Uma primeira delas está relacionada ao número insuficiente de escolas em relação à demanda de crianças em idade escolar como determinava a legislação, portanto, a falta de escolas deixava um número significativo de crianças fora do sistema educacional, produzindo adolescentes e adultos analfabetos. A segunda causa responsável pelo analfabetismo era a escola, que não conseguia manter os alunos frequentes e aprendendo a ler, escrever e contar de acordo com a idade série. Outra causa importante refere-se às condições socioeconômicas e culturais da população brasileira, que, de uma maneira geral, tinha no próprio grupo familiar a força motriz de seu sustento, assim, pais, mães, crianças, jovens e adultos trabalhavam juntos para garantir a sobrevivência do grupo, o que podia impossibilitar que as crianças frequentassem a escola. Esse fenômeno é muito forte nas cidades do interior e zonas rurais, onde viviam nas décadas de 1930 e 1940, mais da metade da população brasileira, ou seja, famílias que não conseguiam e muitas vezes não podiam enviar seus filhos para a escola, pois a sobrevivência as obrigava a utilizar o que chamamos de “mão de obra infantil” para ajudar no próprio sustento do núcleo familiar, especialmente nas épocas de colheita.

Ainda que as análises de Teixeira de Freitas apontem para conclusões, tais como as que me refiro acima, as pesquisas de Alceu Ravanello Ferraro (2009) baseadas nos recenseamentos brasileiros (1872 a 2000)³⁷⁵ dão conta de que houve um movimento de queda progressiva, ainda que baixa e lenta, nas taxas de analfabetismo do país. Esse mesmo autor admite que a afirmação de que no Brasil o analfabetismo “caiu continuamente a partir do final do século XIX não é mais do que uma meia verdade” (FERRARO, 2009, p. 101) que consiste na compreensão de que, se em termos percentuais a taxa de analfabetismo veio caindo de censo a censo (1890 a 2000), ainda que lentamente, em números absolutos, o movimento foi exatamente inverso, ou seja, aumentou o analfabetismo, passando de 7,3 milhões de pessoas não-alfabetizadas de 5 anos ou mais em 1872 para 10,1 milhões em 1890, 18,6 milhões em 1920, 21, 3 milhões em 1940, 24, 9 milhões em 1950, 27,6 milhões em 1960 e 30,7 milhões em 1970, até atingir o ponto máximo de 32,7 milhões em 1980. Em 1991 e 2000 é que registraram queda no número absoluto de pessoas não alfabetizadas.

³⁷⁵ Assim como chamamos a atenção em nossos estudos de mestrado (CALDEIRA-MACHADO, 2008), o autor problematiza a utilização dos dados do censo de 1900 que devido aos percalços de sua produção é entendido como um tropeço quando se utiliza seus resultados sem atentar para a tendência anômala dos dados sobre analfabetismo que demonstra queda drástica na década de 1890 a 1900 “para depois manter-se praticamente inalterada nos 20 anos seguintes” (FERRARO, 2009, p.88). Nesse sentido que o autor desconsidera os dados sobre instrução provenientes do censo de 1900 em sua análise.

Para lidar com o analfabetismo, o Estado, desde o século XIX, estabeleceu a obrigatoriedade escolar considerando, muitas vezes, os limites da educação no âmbito da família e a necessidade de escolarização como estratégia de formação da Nação. Nesse sentido, Faria Filho e Gonçalves (2004) discutem a relação entre a obrigatoriedade escolar³⁷⁶, que permite compreender facetas significativas da escola, e um amplo conjunto de questões dos sujeitos em relação àquela instituição e ao Estado, à família e ao mundo do trabalho. Especialmente no que dizem respeito às famílias pobres, os diagnósticos mostravam-se “impiedosos e desqualificadores” desconsiderando, por exemplo, a necessidade de sobrevivência das famílias.

Horta (2013) afirma que a constituição de 1934 estabelece o princípio do direito à educação, que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, assim como a obrigatoriedade escolar, o ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória, incluindo os adultos. O autor lamenta o fato de a legislação não incorporar a educação “como direito público subjetivo” nem a responsabilização das autoridades que descumprissem a lei, tal como apontavam alguns debates da assembleia constituinte de 1933-1934 (HORTA, 2013).

O IBGE (FREITAS, 1949f) apontava uma preocupação com a alfabetização e a educação de adultos, uma realidade que ganhava centralidade no país, o que pode ser observado pela publicação do *Questionário do Instituto Interamericano de Estatística destinado ao Seminário interamericano de Alfabetização e educação de adultos: dados e esclarecimentos da resposta do Brasil, formulada de acordo com o Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Saúde* (FREITAS, 1949f). A introdução, assinada por Teixeira de Freitas e datada de 26 de agosto de 1949, contém as respostas às dezesseis perguntas formuladas pelo Instituto Interamericano de Estatística (IASI) quanto ao analfabetismo e ao ensino primário. Observamos dois itens: “A: Dados sobre alfabetização” – quesitos de 1 a 8 e “B. Dados relativos ao ensino primário” – quesitos 9 a 16. Entretanto, Freitas alerta logo no título introdutório que o questionário foi “adaptado às possibilidades atuais da estatística educacional brasileira” (FREITAS, 1949f, p. I). Nas respostas formuladas, além de notas explicativas, encontramos também indicações para que “vejam-se vistas as observações” (FREITAS, 1949f, p. II). As observações ocupam o restante do documento, espalhando-se por mais 27 páginas da publicação contendo explicações mais detalhadas sobre dados da alfabetização e dados relativos ao ensino primário de formas textuais e em tabelas que atestam

³⁷⁶ Uma análise produtiva tomando a obrigatoriedade escolar na perspectiva da diminuição ou da restrição da liberdade do sujeito foi feita por Jamil Cury ao discutir as relações entre educação escolar e a educação no lar (*homeschooling*) (CURY, 2013).

o movimento do ensino brasileiro no que diz respeito à matrícula (geral e efetiva), distinguidas em rural e urbana, novos e repetentes e aprovados. As observações objetivam prestar os esclarecimentos sobre a forma como os quesitos constantes do formulário foram respondidos “bem como sobre a interpretação e o alcance de algumas das suas indagações [IASI]” (FREITAS, 1949f, p.1). Na questão 1 do item A, por exemplo, o ISI pergunta: “Número total de centros de alfabetização (lugares onde se ministra instrução especial para analfabetos) em funcionamento no país em fins de 1946 e 1947 (ou no ano mais recente)”. O autor faz a seguinte observação:

1. Como ‘centros de alfabetização’ consideram-se todas as unidades escolares de ensino ‘fundamental supletivo’, o qual, em 1947, sofreu sensível acréscimo em virtude da criação dos cursos da ‘Campanha de Educação de Adultos’. Para efeito comparativos, registra-se também o total de unidades em 1946 (FREITAS, 1949f, p. 1).

De modo geral o documento é muito produtivo para a compreensão do ordenamento das categorias e das discussões sistematizadas por Freitas na condução das análises dos dados sobre, por exemplo, matrículas, idade escolar, repetência e aprovação.

Atualmente, uma das causas do analfabetismo tem sido motivo de preocupação de pesquisadores que trabalham com a estatística escolar. Os estudos³⁷⁷ apresentados no dossiê “Um olhar histórico sobre o rendimento escolar, o percurso dos alunos e a repetência” (GIL, 2015) sugerem que o fenômeno da evasão foi ganhando contornos mais definidos pelo discurso oficial nas décadas de 1930 e 1940 com a sistematização dos dados e categorias sobre o movimento do ensino. É nessa direção que Gil (2015) constata que “os processos de exclusão escolar acompanham a história desta instituição [escola] mesmo antes da implantação da escola seriada mas, efetivamente, é no estabelecimento do ritmo anual seriado que o fenômeno adquire uma feição quantificável” (GIL, 2015, p. 16). Verifica-se, nesse momento, que a evasão foi construída como problema, mas, para as populações menos favorecidas, frequentar a escola para adquirir os rudimentos de leitura e escrita era suficiente para seguir suas vidas cotidianas, apesar de a quantificação dos fenômenos que essas ações produziam ser interpretada como evasão ou absenteísmo escolar.

Os problemas levantados pelas estatísticas educacionais analisadas por Teixeira de Freitas “pedem exame ao patriotismo de todos quantos tiveram responsabilidade nos destinos

³⁷⁷ Os artigos resultam do projeto “Repetência e evasão na escola brasileira (1889-1930)”, tal como referimos na Introdução deste estudo.

da Nação” (FREITAS, 1947b, p. 474). Sustentando suas conclusões nos dados, afirmava que “não se trata de enigmas. Nem é uma esfinge quem fala”. E continua:

[...] são números claros, insofismáveis, que uma vez mais demonstram, sem embages, que a ‘educação’ do nosso povo ainda está por fazer. Números que também dizem da necessidade, para que tal educação se faça, não tanto de “mais escolas”, mas sobretudo, de “melhor” distribuição das escolas que existem, tornadas, também elas, “melhores” (FREITAS, 1947b, p. 474).

Ele entende como melhoras um investimento de forma ampla nas sedes das escolas bem como “no seu equipamento, na atividade dos seus docentes; no ambiente, nas sugestões, na assistência e nos estímulos que proporcionem à população infantil convivente sob o seu teto; e na influência que devem exercer sobre o meio social” (FREITAS, 1947b, p. 474).

Dos recursos projetados a partir dos dados estatísticos do ensino primário sistematizados por Teixeira de Freitas, podemos distinguir três soluções como as mais destacadas no que diz respeito à construção da nacionalidade: a proposição de um sistema nacional de educação; a convenção nacional de educação e as colônias-escolas.

Em texto sobre o papel da estatística no ordenamento nacional, Freitas (1941c), retoma a ideia de uma orientação nacional que coordenasse a obra educacional. É nesse sentido que ele reafirma a convenção nacional, lembrando o modelo pelo qual foi instituído o IBGE na Convenção Nacional de Estatística. Ele cita o Decreto nº. 24.787 (14 de julho de 1934) como primeiro esforço da Diretoria e da ABE, que propusera a Convenção Nacional da Educação. Para ele, se o recurso da convenção tivesse ocorrido “teriam dado o sentido de organicidade, de tecnicidade e de unidade nacional a todo o vastíssimo aparelho de ensino popular.” (FREITAS, 1941c, p. 94). E, como consequência, a escola brasileira já seria modelar, contando com

[...] prédios amplos, saudáveis, convidativos. O jardim e as árvores, as flores e os pássaros, a horta, granja e a oficina. A casa do professor, um padrão de residência rústica ou urbana, confortável, bela na simplicidade, hospitaleira, um centro de irradiação social no seu meio. Um magistério aperfeiçoado na sua formação, remunerados (...) em razão apenas do tempo e do merecimento, sem mais a torturante dependência de vagas, nem de favores políticos. (...) Material didático e de trabalhos manuais; os instrumentos necessários, o local apropriado para a educação física, a biblioteca, o museu e os recursos da fonografia, do cinema e da rádio difusão. Para atrair, amparar e formar a criança (...) a clínica médica e o gabinete dentário; a enfermaria (...) a farmácia de emergência; a merenda escolar; os banheiros e as boas instalações sanitárias, o dispensário de roupa, calçado e demais auxílios aos alunos necessitados, aos prêmios de frequência (FREITAS, 1941c, p. 94).

É perceptível que a descrição desse “quadro idílico” (GIL, 2007a, p. 283) remete ao modelo de escola rural completo, ou seja a *colônia-escola*, no qual, pelo manejo da terra, o brasileiro descobriria sua própria inclinação por aquele tipo de trabalho e desenvolveria amor pela terra. Ainda que reconheçamos as diferenças entre as escolas rurais comuns ou grupos escolares rurais e o modelo proposto por Freitas (1941c), podemos dizer que as proposições do estatístico integram o debate que ficou conhecido como ruralismo pedagógico³⁷⁸.

Percebemos que, em outros textos, essa descrição é bastante similar, como em Freitas (1944b). Ele atribui à estatística o poder de promover os alvitre para a garantia do progresso nacional e, assim, “Tudo isto – e muito mais, talvez – seria hoje a magnífica realidade da educação brasileira, se integralmente atendidas as sugestões dos números” (FREITAS, 1941c, p. 94).

É nesse texto que Freitas reconhece a importante posição dos educadores como colaboradores tanto para a produção dos dados quanto para a criação de um sentimento de corresponsabilidade nos outros professores e nos alunos sobre a importância do registro estatístico: “Os vossos alunos saberão o que é estatística, o que lhes devem como cidadãos e o dela se espera a pátria comum. Através deles, ou influenciados diretamente, todos os grupos sociais a que servis adquirirão uma receptividade maior para as nossas pesquisas” (FREITAS, 1941c, p. 92), e ainda destaca que os professores irradiariam, no ambiente de trabalho, o seu exemplo ao organizarem “modelarmente os [seus] registros escolares ou sugerindo aos [seus] colegas a atitude justa em relação a esse primordial dever do professor” (FREITAS, 1941c, p. 92) no que diz respeito à educação nacional. Mas não era apenas como membro ativo da cadeia de produção dos dados que importava o trabalho do professor, Freitas reconhece que a utilização dos números por eles nas suas práticas em sala de aula³⁷⁹ é parte fundamental do processo. Ele enfatiza que

³⁷⁸ Ciente da “polissemia de termos” utilizada para se referir ao “sistema de educação no meio rural” (educação rural, educação no campo, ensino rural, ruralização do ensino, etc.), Virginia Ávila (2013) entende que “o rótulo de ruralismo” é uma denominação insuficiente “para dar conta das representações e práticas acerca do mundo rural” (ÁVILA, 2013, p. 36). Ela afirma que “o ruralismo na educação caracteriza-se antes como um movimento cuja tentativa foi a de transformar a natureza da escolarização, adaptando a escola, seus padrões de cultura e ensino às peculiaridades do meio social em que se inseriram, de modo a torná-los mais próximos das experiências infantis. Contudo, a idéia de um modelo educativo voltado para as especificidades da vida rural em contraposição a idéia de uma escola comum na cidade e no campo, conforme defendiam os adeptos da Escola Nova, foi alvo de intensos debates nas conferências de educação de 1920 e principalmente nos anos de 1930 e 1940 com repercussão nas reformas de ensino no âmbito dos estados” (ÁVILA, 2013, p. 38).

³⁷⁹ “Dando-lhes vida, colorido, movimento e linguagem” formando nos alunos uma “mentalidade clara, que se forma e se desenvolve com o senso de medida e, tornando-os com isto, não somente bons colaboradores futuros dos serviços estatísticos, senão ainda cidadãos mais prestantes - porque mais eficientes - a serviço da coletividade” (FREITAS, 1941c, p. 92).

O trabalho estatístico só alcança a plenitude de sua virtualidade – quando os nossos números são procurados por todas as classes sociais, quando todos sabem e desejam servir-se deles, colhendo ensinamentos para orientar racionalmente os próprios esforços, na preocupação de lhe dar maior eficiência, para que, assim sirvam melhor à obra coletiva da nacionalidade (FREITAS, 1941c, p. 92).

É nessa direção que Freitas acredita que aquele evento organizado pela ABE e o INEP (curso de férias para os professores primários)³⁸⁰ ajudaria a ativar no educador “os sentimentos de confraternização, a despertar-lhe o entusiasmo, a enriquecer-lhe a cultura, a alargar-lhe a mentalidade, a exaltar-lhe o sentimento patriótico” (FREITAS, 1941c, p. 91), revestindo o trabalho docente de um alto significado de instrumento consciente da unidade nacional.

Não podemos deixar de sinalizar que o trabalho do professor é entendido por Freitas como “missão apostolar”, assim, seu discurso é carregado de palavras que reforçam essa ideia, compreendendo a escola como instância importante para reconhecimento dos trabalhos estatísticos, como neste trecho: “depois de terdes visto as nossas oficinas em trabalho, e tendo ouvido também as vozes oraculares – às vezes trágicas, é certo – que os ‘coros numéricos’ erguem incessantemente, sereis por certo cooperadores devotados das nossas labutas” (FREITAS, 1941c, p. 91). Em outros trechos de seu discurso, ele estabelece uma relação direta entre o trabalho dos educadores e as virtualidades sacerdotais (como a abnegação, a vocação e o sacrifício) como componentes da felicidade pessoal. Usa como exemplo de sacerdócio o trabalho realizado pelos funcionários do SEES “pelo bem do Brasil”. Afirma que os cargos de comando poderiam se inspirar nas “vicissitudes das ordens religiosas” que realizavam trabalho devotado com paciência, denodo, desprendimento, fraternidade e caridade. Baseando-se nesses valores, afirma que as suas três maiores preocupações são a estatística, a educação e a felicidade humana, que poderia ser alcançada “por obra da educação e segundo os rumos, as condições e as medidas que a estatística fixará” (FREITAS, 1941c, p. 105). Freitas (1941c) chega ao limite do razoável ao apostar a estatística como condição para a felicidade humana. Nossa hipótese é que suas ideias estariam calcadas nos valores franciscanos (ainda que jamais explicitados), visto que Freitas fez voto de pobreza perante a Ordem Terceira de São Francisco³⁸¹.

³⁸⁰ No dia 26 de janeiro, 1942, foi oferecida uma recepção às professoras-alunas pelo presidente do IBGE, o embaixador Macedo Soares, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). “Terminada a visita, foram oferecidas aos participantes do Curso de Férias várias publicações do Instituto Histórico e do IBGE” (CURSO DE FÉRIAS, 1942, p. 218).

³⁸¹ Essa informação não foi encontrada nas fontes primárias sobre Teixeira de Freitas, mas no portal de notícias do interior baiano “Medeiros dia a dia” que não cita a fonte consultada. A notícia destaca a inauguração do “Memorial Teixeira de Freitas”, realizada na Câmara Municipal da cidade de mesmo nome no dia 29 de

Por outro lado, nesse mesmo texto, ele defende a profissionalização e a valorização dos docentes primários por meio da instituição de uma carreira para os professores (FREITAS, 1941c, p. 94).

Com as diversas publicações dos dados sobre o ensino brasileiro, Teixeira de Freitas deu sua contribuição aos anseios de Vargas, que aspirava ao controle das distintas experiências de educação por meio da nacionalização do ensino. Como afirmam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), para a construção da nacionalidade os objetivos do projeto educacional eram a padronização do ensino e a unificação de programas, currículos e metodologias de ensino. Ao lado do verbo “padronizar”, cabe aqui também o verbo “uniformizar”, na acepção que utilizam Marcos Freitas e Maurilane Biccass (2009). Para eles

[...] uniformizar não é um verbo trazido aleatoriamente ao texto. Num período em que ministros de Estado se ocuparam inclusive com detalhes do uniforme escolar, a institucionalização de ‘padrões nacionais’ em alguns momentos passou pela supressão da diversidade (FREITAS E BICCAS, 2009, p. 61-62).

Ainda na esteira da uniformização, dois projetos³⁸² concebidos por Teixeira de Freitas que reforçam o argumento da produção da nacionalidade dizem respeito ao plano de revisão ortográfica e ao projeto de redivisão do país³⁸³. O primeiro estabeleceu a reforma da ortografia, culminando com o Formulário Ortográfico de 1943³⁸⁴, cujo objetivo foi garantir a unidade nacional, pois a língua é um dos pilares da nacionalidade no projeto de país que emergiu com os acontecimentos de 1930, especialmente no Estado Novo. Além de ser instrumento de poder político, a homogeneização da língua, apesar de ser um ato arbitrário por não reconhecer a diversidade linguística, legitima a identidade nacional pelo uso de uma língua única.

dezembro de 2014. Disponível em: <http://medeirosdiadia.com.br/noticia/robson_portugal_e_eleito_novo_presidente_da_camara_de_sao_francisco_do_conde>. Acesso em 20 de nov. 2015.

³⁸² Freitas ainda menciona que os números ajudaram a movimentar a vida cultural do país na criação de arquivos, bibliotecas e museus nos municípios com “exposições permanentes” (FREITAS, 1941c, p. 95). Tais ações podem ser pensadas na perspectiva da nacionalidade ao incentivarem a formação da identidade local perpassada por valores nacionais.

³⁸³ Nosso objetivo é tão somente apontar estes projetos como partes componentes da afirmação da nacionalidade. Ficam indicados como temas que abrem possibilidades férteis de pesquisas.

³⁸⁴ A primeira Convenção Ortográfica entre Brasil e Portugal resultou no Formulário Ortográfico de 1943. Em carta de 26 de junho de 1944, Fernando Azevedo (1944a) parabeniza Freitas pelo que ele chama de grande vitória da questão ortográfica “que foi colocada nos devidos termos”, destacando que o formulário teve despacho favorável do Sr. Presidente” (AZEVEDO, 1944a, p. 41). É provável que Azevedo esteja se referindo ao Decreto-Lei 5.186, de 13.01.1943 que regula o uso da ortografia em todo país.

Durante o Estado Novo, houve intensa política nacionalista que interditou as línguas estrangeiras no país. Kreutz (2000, p. 365) cita o Decreto nº. 406 de maio de 1938 que proibia o ensino de língua estrangeira no país, além de obrigar que todo material pedagógico estivesse em português. Para Freitas o acordo ortográfico ajudou a promover a obra da alfabetização permitindo a aprendizagem da leitura e da escrita devido à simplificação das regras (FREITAS, 1941c).

Em carta a Fernando de Azevedo, em 10 de outubro de 1953, Freitas lamenta o fato de a Academia Brasileira de Letras ter voltado atrás no apoio que deu à campanha da ortografia,

[...] nos termos em que ela foi colocada quando nela colaborei, a partir de 1931 (aliás, a minha primeira tentativa foi junto ao Governo Mineiro em 1927). *Nosso ideal era propugnar uma acentuação sistemática, que facilitasse o ensino da língua, bem como a sua correta leitura pelas classes populares.* O próprio filólogo que convidei a tratar do caso (e que foi, para isso, assistente do IBGE e, mais tarde, da própria Academia), abandonou o “nosso” ponto de vista (FREITAS, 1953, p. 123, grifos nossos).

Para além das polêmicas envolvidas na reforma ortográfica, importa o fato de Freitas que organizava as estatísticas de ensino ter feito parte desse movimento na esteira das preocupações nacionalistas. Além disso, percebe-se que houve uma inquietação prática no sentido de que a reforma promovesse o ensino da língua bem como a “correta leitura pelas classes populares”.

Outro projeto de fôlego realizado por Freitas³⁸⁵ versa sobre a redivisão do país com o objetivo³⁸⁶ de reajustar as forças políticas e econômicas. O país seria repartido de forma equitativa em territórios do tamanho do Rio Grande do Sul, São Paulo ou Maranhão, propondo a interiorização da capital com sede no planalto central de Goiás³⁸⁷. Apesar de o projeto não ter logrado êxito em toda sua extensão, causou preocupações à professora primária mineira Maria Salomé Penna, que escreveu a Freitas externando sua inquietação pelo fato de ter havido escrito um livro de geografia com a divisão do país daquele momento. Ela receava imprimi-lo e ter de reformá-lo logo depois, por isso questiona “Esse plano de divisão territorial será realizável dentro de um a dous anos?” (PENNA, 1938, p. 136). O aludido

³⁸⁵ A nova divisão do país foi um projeto elaborado inicialmente pelo Major Segadas Viana que foi retomado e modificado pelo estatístico. Uma das versões do projeto encontrada na documentação pode ser vista em carta de Freitas escrita a Djalma Poli Coelho (presidente do IBGE), em 9 de junho de 1947 (FREITAS, 1947d, p. 207-237).

³⁸⁶ Na visão do estatístico “A redivisão teve em toda a parte o mesmo motivo e o mesmo alcance – a justiça na distribuição do patrimônio comum e a tendência ao equilíbrio das forças sociais e políticas” (FREITAS, 1947d, p. 213).

³⁸⁷ Consta que Belo Horizonte tornar-se-ia a capital provisória do país até a construção da nova capital, como já referimos anteriormente.

projeto fazia parte do que Freitas chamava de “civilização do *hinterland*”³⁸⁸ e, portanto, compunha o anseio de construção de uma identidade com foco na integração nacional da população do interior do país, especialmente a população rural.

Freitas questiona o fato de o governo levar muitos de seus projetos direcionados ao litoral urbano, deixando a população rural do interior abandonada à sua própria sorte. Essa ideia é aprofundada, por exemplo, em textos sobre o ensino rural como “Ainda em prol da educação rural” (FREITAS, 1944b) e “A escolaridade média no ensino primário brasileiro” (FREITAS, 1947c, p. 928), em que propõe as *colônias-escolas*. Interessa-nos apresentar o modo como esse projeto vincula-se ao processo de nacionalização em voga no contexto que foi proposto, por exemplo, como política do governo Vargas, a *Marcha para Oeste*, com o objetivo de povoar as áreas de população escassa e evitar o êxodo rural. Sobre a política de interiorização do governo Vargas, Prado (1995, p. 18) aponta que havia uma apropriação do discurso da escola pelos defensores da *Marcha pelo Oeste* que, desse modo, encontrava terreno fértil para veicular uma concepção educativa do Estado Novo.

A proposição de políticas direcionadas ao campo nas décadas de 1930 a 1945 não se deu sem ambiguidades e conflitos, tendo em vista que a estrutura fundiária do país, baseada nos latifúndios, não beneficiava a população do campo de um modo geral. Assim, se a elite agrária não via com bons olhos as políticas que impingiam mecanismos de controle de seus poderes locais, o governo não teria governabilidade se acaso esses poderes fossem desconsiderados. Nesse sentido, as políticas que tomavam o reordenamento do campo por meio de associações de iniciativas privadas eram apoiadas pelas elites locais, que manteriam seu poderio a partir de uma estrutura fundiária inalterada (CAMARGO, 2010, p. 103). As *colônias-escolas*, propostas por Teixeira de Freitas, podem ser vistas como uma iniciativa que caminham nessa direção.

3. 2 A civilização do *hinterland* brasileiro: as *colônias-escolas*

Como mencionamos anteriormente, Teixeira de Freitas, embasado nos ideais de Alberto Torres³⁸⁹, propunha como uma das soluções para o ordenamento do ensino primário a

³⁸⁸ Nos escritos de Teixeira de Freitas notamos a ocorrência do termo alemão *hinterland* associado às sugestões de ações direcionadas às populações do interior do país (ou o pedaço do território considerado menos desenvolvido), notadamente as populações rurais, como a proposta das *colônias-escolas*. Freitas apostava na mudança do sertão ou interior do país por meio de outro “*facies* social e econômico de nosso *hinterland*” (FREITAS, 1944b, p. 132). Em tradução livre o termo *hinter* significa “atrás” e *land* poderia ser traduzido como “terra”, “território”. Conforme o Dicionário Duden: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Hinterland>. Agradeço à Anna Carolina Oliveira Mendes pela generosidade na pesquisa e tradução do termo.

educação rural em educandários denominados *colônias-escolas*. A defesa desse ideário ocorreu em fóruns especialmente oportunos como o I Congresso Brasileiro do Ensino Regional³⁹⁰ ocorrido na Bahia em 1935 que contou com o patrocínio do governador³⁹¹, Juracy Magalhães, e dos Ministérios da Educação e da Cultura (CAMARGO, 2010). A principal instituição a partir da qual Freitas insere-se nas discussões sobre a educação rural é a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres (SAAT)³⁹². Foi no interior dessa entidade que o estatístico discutiu e divulgou suas ideias. Em estudo sobre a defesa da ruralização do ensino por intelectuais como Sud Mennucci³⁹³, o pesquisador Henrique de Oliveira Fonseca (2014) enfatiza as atividades desenvolvidas pela SAAT ligadas à atividade ruralista, tais como:

o memorável Congresso Rural na Bahia em 1934, a Concentração dos Clubes Agrícolas em Minas, em 1936, numerosas semanas ruralistas em vários Estados, exposições e concursos interescolares, e a Cruzada Brasileira da Educação, que vem fundando escolas em vários pontos propagando a campanha contra o analfabetismo em todo país (AGUIAR, s/d, p.5³⁹⁴, apud FONSECA, 2014, p. 49).

O texto “Ainda em prol da educação rural” (FREITAS, 1944b) foi resultado de uma palestra proferida na SAAT em sessão de 6 de ano de 1934³⁹⁵. O debate de temas educacionais

³⁸⁹ Pensador nacionalista, falecido em 1920, “bastante aberto ao autoritarismo, como muitos de seu tempo [...]”. Sua obra era usada como referência até por intelectuais conflitantes entre si” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 74). Sua obra mais conhecida é *A organização Nacional*, publicada em 1914.

³⁹⁰ Ao evento seguiram-se iniciativas como as Semanas Ruralistas. Uma delas ocorreu em Ponte Nova, Minas Gerais, em outubro de 1934, em que Freitas apresentou a conferência “O problema do município no Brasil atual” (FREITAS, 1934a, p.126). O Congresso de Educação de 1942 ocorrido em Goiânia pode ser citado também como espaço legítimo de debate sobre a *ruralização do ensino* (IBGE, 1949a, p. 301).

³⁹¹ Segundo consta na Resolução nº 426 (CNE, 1948), a Sociedade Amigos de Alberto Torres (SAAT) sugeriu a criação da “colônia-escola Alberto Torres” ao governo da Bahia, que declinou em função do desejo e da oportunidade de criação da Escola Normal Rural, também proposta pelo Congresso (IBGE, 1949a, p. 313).

³⁹² Foi criada em novembro de 1932 no âmbito da revolta constitucionalista de São Paulo (CAMARGO, 2010) que, entre outras consequências, mostrou que as oligarquias regionais não se sentiam satisfeitas com as imposições do nível federal, colocando-se como parte atuante dos governos locais. A SAAT funcionou até 1945 e teve como seus fundadores nomes como: Edgar Teixeira Leite, Alde Sampaio, Fernandes Távora, Juarez Távora, Sabóia Lima, Ildefonso Simões Lopes, Lourenço Baeta Neves, Alcides Gentil, Heloísa Alberto Torres, Edgar Roquette-Pinto, José Savaresi, Paulo Filho, Humberto de Campos, Felix Pacheco, Barreto Campello, Barbosa Lima Sobrinho, Oliveira Vianna, Hélio Gomes, Alcides Bezerra, Belisário Penna, Rogério de Camargo, Saturnino de Brito Filho, Roberto Marinho, Alberto J. Sampaio, Magalhães Correa, Prado Kelly, Humberto de Almeida, Porfírio Soares Neto, Mário Roquette-Pinto, Protógenes Guimarães, Anna Amélia Carneiro de Mendonça, Raymundo Magalhães, Rafael Xavier e Raul de Paula (PINHO, 2007, apud FONSECA, 2014, p. 47).

³⁹³ Sud Mennucci (1892-1948) nasceu na cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo, em 1892, atuando como docente, político, jornalista além de ter exercido a direção do Centro do Professorado Paulista (CPP) na década de 1930. Faleceu em 1948, em São Paulo. Era crítico dos renovadores e se dizia ateu, vivendo entre as concepções dualistas da historiografia que segmentaram o debate educacional entre católicos e reformadores. Foi um dos próceres na proposição da *ruralização do ensino* (FONSECA, 2014).

³⁹⁴ AGUIAR, Marieta. *A Escola Rural em Minas* (1928-1938). Santo Antônio do Amparo: R.M.V. Tartaria, [sem data].

³⁹⁵ Como já referimos anteriormente, esse texto foi inicialmente publicado na *Revista Nacional de Educação* (FREITAS, 1934b).

tinha como fito “formar uma consciência nacional” (FREITAS, 1944b, p. 126) no sentido da reconstrução do país.

Estudando a influência do pensamento de Alberto Torres nos projetos de organização do Brasil e de Andrés Molina, no México (1920-1940), Jorje Pinto (2012, p. 314-315) identifica que a discussão sobre a “política orgânica ou integral”, designação dada pelos autores brasileiros e mexicanos que nomeava um conjunto de medidas³⁹⁶ implementadas pelo Estado compondo um grande projeto de reformas, tendo em vista a organização e a integração do organismo social. Se, por um lado, e como consequência, os indivíduos beneficiados por essa política seriam induzidos a relacionar à proteção de suas necessidades, na prática de seus desejos, uma obra de uma política benemérita por parte do Estado para os setores sociais, estabelecendo como compensação uma lealdade em relação ao Estado e suas atuações, por outro lado, essa visão impediria os indivíduos de compreenderem essas ações como “parte dos direitos que lhes cabe enquanto cidadãos nacionais” (PINTO, 2012, p. 315). Tal percepção criaria o que nomeiam como “espírito nacional”, outra expressão muito recorrente nos textos de Teixeira de Freitas na época. Os ideólogos que propunham o que ficou conhecido como “ruralismo pedagógico” defendiam o ensino rural como política de Estado capaz de frear o êxodo rural e de possibilitar a permanência da população no campo, restabelecendo o valor do trabalho cívico ao formar trabalhadores especializados empenhados no “abrasileiramento”. Temiam as ondas imigrantistas, que foram combatidas pelo governo Vargas.

A partir do pano de fundo exposto, o objetivo de Freitas (1944b) era que o aludido congresso³⁹⁷ de 1935 tivesse uma feição prática em que a SAAT elaborasse uma iniciativa de realização de educandários ou vilas escolares no sertão baiano do São Francisco, tal como havia sugerido o Professor Frota Pessoa. Antes disso, projetos como esse já vinham sendo “calorosamente aconselhados por Fernando Magalhães e Miguel Couto” (FREITAS, 1944b, p. 134), como vimos anteriormente. A sugestão de Freitas de organização de uma colônia-escola como espaço de reajustamento social rural foi tomando corpo a partir da observação da realidade mineira por ocasião da elaboração do relatório do recenseamento de 1920: “Falava eu de Minas; mas Minas é tão tipicamente brasileira, que as observações se aplicam com variantes mínimas, ao Brasil inteiro” (FREITAS, 1944b, p. 127). Sua defesa encampava a ideia de criação de um “projeto piloto” (CAMARGO, 2010).

³⁹⁶ Entre as ações citadas por Pinto (2012), temos: o desenvolvimento da agricultura, a reforma agrária e a preservação dos recursos naturais; o progresso econômico; o investimento em educação; a política de defesa nacional e de relações exteriores.

³⁹⁷ Ele ainda sugere que a SAAT e as associações nacionais de educação assinassem a Convenção Nacional de Educação.

[...] um centro poderoso de organização agrária [...] pela sua genuína inspiração nos postulados de Alberto Tôres, um instrumento de ruralização racional e nacionalista do *hinterland* brasileiro, contribuindo para o ideal torreano de reerguimento das nossas míseras populações rurais, e de aproveitamento das nossas possibilidades agropastoris (FREITAS, 1944b, p. 126-127, grifos originais).

Durante a série de radiopalestras promovida pela ABE para discutir assuntos educacionais da IV Conferência Nacional de Educação, Freitas define as três deficiências do sistema educacional, afirmando que os outros problemas seriam secundários ou removíveis a partir de uma nova composição do “sistema de eixos sociais”. A primeira falha estaria nos poucos recursos financeiros destinados à obra educacional.

A segunda seria a tríplice insuficiência do ensino primário percebida: a) na capacidade do respectivo aparelho para a própria parte da população que se destina a beneficiar; b) na sua atuação em relação à própria população escolarizada, que, via de regra, só aproveita um dos dois ou três anos do seu rudimentaríssimo ensino; c) contexto e inoperância do programa que “não tem virtualidade para uma obra educativa fundamental, e nem poderia tê-la como quer que fosse instituído, porque a infância dos 7 aos 14 anos não tem capacidade receptiva para o esforço de adaptação social que tal educação implica” (FREITAS, 1944b, p. 132).

Em terceiro lugar há a imperfeição dos critérios para distribuição do benefício de educação que deixa três quartos da população em idade escolar impedidos da escolarização em função da dispersão e da pobreza. Como “remédios”, o estatístico sugere o ensino complementar para os adolescentes que lhe dessem “conhecimentos práticos” para condução de suas vidas e a instalação de “grandes internatos rurais” inspirado na experiência do Instituto João Pinheiro de Belo Horizonte³⁹⁸. Assim, previa a necessidade de

[...] recolher os adolescentes dos mais humildes e escondidos lares sertanejos, mediante um contrato de trabalho, e transformar êsses adolescentes, através de uma adequada obra educativa desdobrada dos 10 aos 17 anos, em perfeitos camponeses, capazes de transmutar, pela sua ação sobre as respectivas famílias, o *facies* social e econômico do nosso *hinterland* (FREITAS, 1944b, p. 132).

Os termos utilizados não são neutros e, ainda que essas e outras sugestões possam parecer cheias de “boa intenção”, guardam em sua formulação a noção de que os sujeitos, especialmente as populações rurais, são incapazes de traçar seus próprios destinos, sendo estes definidos em outras distâncias que lhe são inatingíveis, colocando-os ainda mais na

³⁹⁸ Para mais detalhes veja o estudo de Faria Filho (2001).

condição de seres manipuláveis, sem vontades e incapazes de fazer as suas escolhas (ainda que as condições sociais dadas não sejam as mais favoráveis para definir que escolhas poderiam ser feitas).

Freitas (1944b) apresenta as contas³⁹⁹ para o custeio de 70 educandários federais pelo governo. Cada um receberia 2.000 alunos, o que daria 140.000 jovens brasileiros admitidos com 10 anos para receber a educação integral (física, profissional, intelectual, moral e cívica) até os 17 anos. Lembrando os moldes de organização do Instituto João Pinheiro, Freitas (1944b) afirma que “a vida escolar é a socialização perfeita, e a escola é uma empresa e uma república” (FREITAS, 1944b, p.133) em que os alunos poderiam aprender trabalhando ou vice-versa. Eles estariam incorporados às famílias dos professores, aprenderiam os principais ofícios e realizariam as atividades domésticas praticando o cooperativismo, o batalhão escolar e a sua banda de música. Essas instituições teriam sobre as populações brasileiras “uma extraordinária influência civilizadora, constituindo [...] o remédio de que carecemos para uma das mais tristes chagas do corpo combalido da nossa nacionalidade” (FREITAS, 1944b, p. 133).

É em 1933 que Freitas conclui que, em função das restrições “que o momento e as circunstâncias impõem”, a realização mínima poderia se dar pelas *colônias-escolas* de modelo torreano. O projeto incluía uma reforma que ia além da instrução, passando pelo saneamento, pelo fomento econômico e pela educação cívica e moral e não se centrava somente na criança, mas na família, ou seja, em “todos os indivíduos humanos” dispersos nos sertões brasileiros objetivando uma educação integral “numa acepção orgânica”, criando uma “civilização agrária” a partir do binômio educar-povoar.

A proposição daquele empreendimento pela SAAT calcava-se na crença de que o poder público, por meio dos governos “só muito lentamente e com uma cópia enorme de vícios congênitos se poderá esperar que enfrentem eles sós a obra formidável de fé, de idealismo, de sacrifício – que a educação do Brasil rural está a exigir” (FREITAS, 1944b, p. 134). Ainda que reconheça que futuramente “baste o esforço governamental”, Teixeira de Freitas (1944b) sublinha que os alicerces e a criação de novos padrões com “espírito apostolado, abnegação, entusiasmo” (FREITAS, 1944b, p. 134) seriam da iniciativa particular – ainda que ela contasse com auxílios e recursos públicos abrindo horizontes novos – visto que, para ele, esperar o poder público é, muitas vezes, “desesperar”.

³⁹⁹ Dos 100.000 contos anuais da União, 30.000 poderiam ser direcionados ao ensino complementar.

Marta Carvalho (2004), ao relacionar o entrelaçamento ou a “incorporação do léxico escolanovista” no discurso da moderna pedagogia aos objetivos instrucionais da década de 1920 e 1930, atenta para os vínculos criados a partir daquela pedagogia no discurso católico a partir de duas estratégias. Na primeira delas – calcada na ênfase de uma formação integral, enfatizando a formação moral – definiam-se os critérios de “ajuizamento das proposições pedagógicas escolanovistas” tendo como inspiração principal a Encíclica papal *Divini Illius Magistri*, que regravava a influência do escolanovismo. Era prescrito o campo de aplicação prática que se apresentava em resenhas, indicações e orientação de leituras com proposições pedagógicas de ampla circulação no período (CARVALHO, 2004). A segunda estratégia

não se tratava, prioritariamente, de firmar princípios ou de discutir questões doutrinárias, mas, sobretudo, de produzir um discurso escolanovista católico que se propusesse modelarmente como discurso dos professores, referenciando suas práticas. Neste segundo tipo de estratégia, a pedagogia da Escola Nova era pasteurizada num receituário pedagógico saturado de sentido religioso e as questões cruciais para a renovação dos processos e das relações pedagógicas eram neutralizadas, pois tinham seu sentido capturado nas malhas do secular repertório eclesiástico (CARVALHO, 2004, p. 95).

Freitas (1944b) não escapa dessa relação para a qual Carvalho (2004) chama a atenção ao afirmar que o projeto de *colônia-escola* realiza “da melhor maneira possível ‘a escola ativa’ que a moderna pedagogia tanto enaltece” (FREITAS, 1944b, p. 141). O estatístico afirma que havia um “duplo propósito de se apoderar, não de indivíduos, sejam crianças ou adolescentes, e mesmo de um ou de outro sexo, mas de células sociais, isto é, de famílias completas, e *socializá-las* em termos definitivos, *educando-as*” (FREITAS, 1944b, p. 134, grifos originais). Tal ordenamento, na visão de Teixeira de Freitas, propunha-se à formação da nacionalidade pela via da educação popular.

A experiência denominada *colônia-escola Alberto Torres* seria formada por 50 famílias somando 400 a 500 pessoas escolhidas entre a massa rural para permanência na instituição durante um tempo determinado. Os maiores de 12 anos, homens e mulheres, contariam com uma remuneração fixa, moradia mobiliada⁴⁰⁰, vestuário, alimentação, assistência médica e sanitária em regime de comunidade que garantiria “o espírito de lar, da convivência de família” (FREITAS, 1944b, p.135). O regime de comunidade facilitaria a socialização e a cooperação além de assegurar o custeio do instituto, que contaria também com o custeio de

⁴⁰⁰ Freitas (1944b) chama a atenção para o fato de que as residências não poderiam formar aglomerados tais como na vida urbana. Elas instalar-se-iam à beira de uma estrada em terrenos individuais que poderiam ser aproveitados e explorados de acordo com as preferências das famílias.

dois terços do que ganhassem os indivíduos. O tempo seria estabelecido de forma rigorosa dividindo “o tempo de trabalho para a colônia, o tempo de trabalho livre e o tempo de recreio, vida social e descanso” (FREITAS, 1944b, p. 136). O currículo seria organizado de modo a adaptar-se às circunstâncias, devendo educar a todos: aos adultos que *trabalhariam educando-se* e aos maiores de doze anos o trabalho seria o de auxiliar da educação, assim *educariam trabalhando*. Quanto às crianças menores de doze anos, a obra educativa ocorreria pela manhã, quando frequentariam a escola maternal, o jardim ou a escola comum recebendo “toda a assistência necessária sob orientação rigorosamente educativa, até o termo das fainas diárias da colônia, quando então voltarão aos cuidados maternos” (FREITAS, 1944b, p. 136).

Dedicando-se “separadamente às tarefas próprias do sexo”, os colonos se revezariam nos serviços agrários e nos demais serviços da vida social sendo orientados em trabalhos como: abertura e conservação de estradas, trabalhos de construção e conservação de edificações, limpeza pública, polícia, serviços sanitários, cozinha, lavanderia, rouparia, costura, etc. Observando a disciplina do esforço produtivo tendo em vista o rendimento econômico e a vivência em comunidade, tal experiência faria nascer nos homens “o valor da cooperação, da solidariedade, da disciplina das vontades, terão intenção e significado educativo” (FREITAS, 1944b, p. 136). A proposta ainda defendia a possibilidade de os ex-educandos instalarem-se em áreas circunvizinhas à colônia adquirindo lotes a créditos. Ali produziram para seu próprio consumo e para o comércio, utilizando a colônia como importante entreposto comercial. O que parece uma medida mais progressista, ao contrário da quase total regulação da vida dos sujeitos que, ao tudo indica, não pareciam ter seus direitos e vontades individuais observados.

É notório que a proposta, além de estabelecer um rígido controle do tempo da vida dos internos, determinava a divisão das atividades segundo o sexo e orientava também a vida doméstica fixando tempo de trabalho na colônia e nas moradias bem como o tempo de descanso com o objetivo de regular “o rudimentarismo e as peculiaridades de nossa incipiente organização agrária” (FREITAS, 1944b, p. 136). A partir dessa compreensão, concordamos com Camargo (2010) quando defende que a visão sobre o homem do campo o colocava triplamente na condição de incapaz, pois, “não sabia e não podia cuidar de sua saúde, reger seu trabalho, no sentido de torná-lo produtivo, ou viver conforme valores civilizados” (CAMARGO, 2010, p. 117).

Com frequência, há uma relação direta entre a educação rural e um objetivo pragmático, qual seja, a formação de mão de obra especializada adaptada ao meio rural. Tateando em um discurso que buscava a valorização do homem do campo, Teixeira de Freitas,

assim como seus contemporâneos defensores do ensino rural, por vezes, fazia com que o pragmatismo e o preconceito colocassem em dúvida a possibilidade de valorização humana. Vejamos:

[...] no entanto, é bem de crer que de todo esse esforço educativo, por mais intensivo que fosse, bem pouco sôbrerestasse de útil se as famílias internadas, ao termo de um ano de estágio colonial, voltassem às suas dispersas “cafuas”, restituídas ao isolamento e à miséria da vida primitiva dos nossos “caboclos”, “matutos” e “tabaréus”, perdidos na imensidão do território pátrio (FREITAS, 1944b, p. 136-137).

O vínculo entre desenvolvimento nacional e educação rural não colocava sob o mesmo plano as mentalidades urbana e rural, e o discurso recorrente não concordava que os sujeitos posicionados em áreas diferentes pudessem dialogar com benefício para ambos. Nessa direção, Freitas e Biccás (2009) afirmam que nesse debate havia educadores que colocavam em lados opostos as mentalidades urbana e rural, considerando a incompatibilidade entre elas por meio da defesa de “um equilíbrio social baseado em demarcações claras dos lugares sociais de cada um”, como na passagem escrita por Sud Menucci em 1932 (apud FREITAS; BICCAS, 2009)⁴⁰¹:

[...] desde que eu considero o atual professor rural não apenas inábil para a tarefa que lhe comete, mas pernicioso [...] pela obra deletéria que efetiva [...] enquanto permanecer na roça e enquanto atuar sobre a mentalidade da infância campestre, por que o havia de deixar disseminando o flagelo de que ele é o principal, senão único veículo? Mais acertado seria devolvê-lo a seu meio [a cidade], naquele em que estaria perfeitamente à vontade e onde seu trabalho fosse realmente bem aproveitado. [...] E a roça? Ficaria entregue ao analfabetismo? Sim, senhores. Mil vezes o analfabetismo completo, integral, absoluto do que a cartilha e o ensino que desambientam e destroem as energias moças do campo. Ou nós lhe damos o ensino e a educação de que ela precisa [para ficar no campo] ou tenhamos a coragem simples e estóica de não lhe dar nada. Antes nada que veneno (MENUCCI, 1932, apud FREITAS; BICCAS, 2009, p.17).

A despeito de a discussão do tema ter ganhado notoriedade nas décadas de 1930 e 1940, sendo encampada, por exemplo, por nomes do governo, como Daniel de Carvalho, ministro da Agricultura, e Macedo Soares, presidente do IBGE, o projeto que propunha a *colônia-escola* não saiu do papel. A resolução nº. 393, de 21 de julho de 1948, elaborada pelo Conselho Nacional de Estatística, recomenda um entendimento com a Universidade Rural para a criação da primeira colônia-escola no país. O artigo 4 resume o pensamento sobre esse tipo de instituição. Pela linguagem utilizada, Freitas ajudou na elaboração de sua redação, e o

⁴⁰¹ MENUCCI, Sud. *Cem anos de instrução pública (1822-1922)*. São Paulo: Salles de Oliveira e Rocha, 1932.

fato de ele ser o secretário geral do IBGE e do CNE dá mais elementos para a certificação dessa afirmativa.

Tais educandários se devotarão a um esforço racional, humanitário e verdadeiramente eficaz, visando a melhorar o aproveitamento do trabalho humano, criando a mentalidade ruralista, a consciência social, a aptidão profissional e ao mesmo tempo elevando a dignidade humana e propiciando o justo quinhão de felicidade para o nosso heróico e benemérito trabalhador da terra, até hoje abandonado e sacrificado (IBGE, 1949a, p. 301).

Citamos ainda a resolução n. 426, de 7 de julho de 1949, que novamente retoma a questão do êxodo rural como problema que vinha impactando questões políticas, sociais e econômicas do país e sugere a criação da *colônia-escola* Alberto Torres, afirmando que Abdgar Renault, secretário da educação de Minas Gerais, havia sinalizado o interesse em criar aquela experiência no estado de Minas Gerais e que levaria o projeto ao conhecimento do governo. Em seu artigo 3, a resolução dirige um apelo ao professor Anísio Teixeira, secretário da Educação baiana, para que se empenhe na criação da escola, levando aos órgãos competentes a proposta (IBGE, 1949a).

Em carta a Fernando de Azevedo, em 6 de julho de 1950, Freitas (1950e) comenta sobre o posicionamento contrário de Anísio a respeito de seu ideário⁴⁰², do qual faz parte a *colônia-escola*

Nem mesmo aquele pouquíssimo que lhe pedi e o Conselho Nacional de Estatística lhe colocou nas mãos: a criação da 1ª Colônia-Escola Brasileira, o heróico remédio para a vergonhosa mazela que está sendo a “Vila Poty” nas proximidades da Cachoeira de Paulo Afonso, bem ao lado da Moderníssima cidade industrial ali surgida graças a um ciclópico esforço de técnica e de civilização. Esforço ao qual não custaria, sem dúvida, incluir no seu ativo a experiência daquela generosa idéia, que tive a alegria de ver lançada em 1934 pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Se o assunto lhe puder prender a atenção, diga-me meu caro Dr. Fernando, ainda que seja em breve resumo para não sacrificar seu precioso tempo, o que pensa a respeito (FREITAS, 1950e, p. 105)⁴⁰³.

Anísio Teixeira viajou até o local em que estava sendo construída a hidrelétrica de Paulo Afonso⁴⁰⁴ e, na volta, descreveu em carta (de 9 de dezembro de 1949) a Teixeira de

⁴⁰² Ele cita a redivisão política, a capital interior, as Uniões Municipais e as Convenções Nacionais.

⁴⁰³ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 06 jul. 1950e, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Trata de sua saúde, cada vez mais frágil e compartilha com Azevedo a opinião contrária de Anísio sobre suas propostas (redivisão política do país, capital interior, uniões municipais e convenções nacionais). Oferece cópia das cartas trocadas com Anísio. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR .15, p. 104-105).

⁴⁰⁴ A construção iniciada em 1949 foi inaugurada em 1954 (VAINSENER, 2004).

Freitas o que observou na localidade. Dizia ele que “depois de quatorze meses de trabalho, de belo e esplêndido trabalho de construção e de civilização, começou a brotar em volta do acampamento o Brasil nativo, isto é, aquele Brasil semi-índio e semi-africano a que afinal se reduziu o Brasil luso-brasileiro” (TEIXEIRA, 1949, p. 236). Ele prossegue a descrição afirmando que em volta da construção “já estão acoradas certa de 3.000 viventes, nas condições abjetas que todos conhecemos e que são, de certo modo, inferiores às do índio de 1500”. E estabelece uma relação entre o que ele chamou de “Brasil novo” e o governo das capitanias hereditárias: “O acampamento – o novo Brasil – já se tem de defender do Brasil nativo, com a mesma pertinácia e a mesma vigilância com que Tomé de Souza defendia a cidade de Salvador em 1549” (TEIXEIRA, 1949, p. 236).

A pedido de Freitas, Anísio leu uma entrevista dada pelo estatístico ao jornal carioca *A Manhã* e se opôs ao projeto de Freitas no que diz respeito à questão da redivisão do país. Anísio argumenta que a proposição é abstrata e não resolveria os problemas brasileiros. Reclama da falta de recursos para o país investir “nas coisas mais elementares da vida humana” e afirma que o que temos “é pobreza de população e pobreza de governos”. E voltando-se à entrevista de Freitas resume indignado: “Você conhece tudo isto melhor do que eu. Como, porém, consegue convencer-se de que uma redivisão territorial opere o milagre, a que se refere em sua entrevista?”. E alfineta: “Não está v. querendo iludir-se a si mesmo [...]?” (TEIXEIRA, 1949, p. 236).

Em longa carta, sem data, a Anísio Teixeira, em 1950⁴⁰⁵, Freitas (1950f) tenta explicitar, por meio de definições sobre a igualdade entre os homens, como seus projetos poderiam ser realizados, pois, segundo ele, Anísio havia qualificado suas ideias de visionárias. Tentando reduzir as divergências com Anísio, ele finaliza sua argumentação sobre seu projeto de “revolução social” baseado na benevolência e não na hierarquização dos homens, tal como parece ser o que ele entendeu das posições de Anísio.

Vamos Anísio! Afaste do seu espírito a “peste” de Camus. Deixe de lado essa literatura “faisandée”, como a chamou alguém. E com ela, a descrença e o pessimismo, esse infeliz “existencialismo”, que, a seu malgrado, lhe desseca ou turva as “fontes” da vida. Pense de preferência – “pragmaticamente”, admito – *no belo sonho da Colônia-Escola Alberto Torres ou “Poty”*, onde aquela multidão de brasileiros infelizes que não se conformam com o “sofrimento que não redime” [...] a “ativa aceitação do esforço”, compreendendo-a e verificando-lhe os resultados práticos. [...]; isto, - que se consegue “pela educação”, como você bem o diz levado a efeito - lá junto à Cachoeira de Paulo Afonso, que encheu de rica fantasia o “sonho” redentor de Castro Alves. Não seria esse um daqueles “deveres imediatos”, a cuja voz você - como me afirmou - gosta de curvar-se? Embora sem haver trocado

⁴⁰⁵ Escrita após 24 de abril, pois faz referência à carta de Anísio escrita nessa data.

idéias a esse respeito com o Ministro Novais Filho, conheço-lhe bastante a largueza de vistas e o patriotismo para poder garantir a você que ele lhe dará todo o apoio do Ministério da Agricultura, em combinação possivelmente com os Ministérios da Educação e Saúde, do Trabalho e da Justiça, os quais também teriam motivos para participarem do empreendimento (FREITAS, 1950f, p. 15-16, grifos nossos).

Em 10 de julho de 1950, ao responder a Freitas sobre a opinião de Anísio, Azevedo explica que está de acordo com as reflexões feitas pelo educador baiano, “muitas das quais tem sido objeto constante de minhas palestras”, entretanto, afirma que não estava de acordo com as conclusões (AZEVEDO, 1950a, p. 106). Fernando Azevedo admite que “a 1ª colônia-escola, que lhe sugeriu [a Anísio Teixeira], seria de fato, o remédio heróico” para a Vila Poty, nas proximidades da Cachoeira de Paulo Affonso, e acrescenta, “eu não hesitaria em tomar a iniciativa desse empreendimento” (AZEVEDO, 1950, p. 106).

Mais do que entendermos sobre os desdobramentos não concretizados no que diz respeito à *colônia-escola*, a discussão aqui destacada nas correspondências trocadas entre Freitas, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira tem como fito trazer os embates em que essa e outras propostas eram vistas, além de possibilitar perceber as tensões vivenciadas sobre o país rural e a polêmica do Brasil Novo.

Esforço de síntese: “quem dá os nomes e os números ao inocente inumerável?”⁴⁰⁶

É possível indicar como apontamentos deste capítulo que a construção de uma *consciência nacional* foi pautada por discursos e números que fizeram circular uma imagem (nada uníssona) sobre a realidade educacional do país. As exposições de educação e estatísticas organizadas pela ABE na década de 1930 integram o esforço de racionalização do país no que diz respeito à estatística como técnica que ajudaria no combate ao analfabetismo. Fruto direto do convênio de 1931, tais exposições, como se pretende ter demonstrado, selaram mais uma vez as relações entre aquela associação e o governo do país, pois foram organizadas como comemoração ao aniversário da assinatura do referido convênio que padronizou as estatísticas educacionais e conexas, articulado como parte importante da IV Conferência Nacional de Educação de 1931. Nesse sentido, podemos dizer que as políticas de educação foram estruturadas a partir dos números produzidos depois do convênio, não sendo exagero

⁴⁰⁶ NERUDA, Pablo. *Livro das perguntas*. São Paulo: Cozac Naify, 2008, p. LXIV.

afirmar que a marcha das iniciativas, ou melhor, das sugestões da educação como um dos eixos de direcionamento da sociedade pautaram-se nas informações estatísticas sobre o ensino. As publicações com os dados do ensino gozaram de sistematização e possibilidade de comparabilidade especialmente a partir daquela política oficial que deu padronização aos modos de coleta dos dados. A amplitude de categorias sobre o ensino foram alocadas em fórmulas padronizadas seguindo uma tendência internacional.

Retomando a epígrafe que abre o capítulo (FREITAS, 1926), é possível afirmar que os números foram ferramentas fundamentais para a organização de diversos aspectos que foram colocados, paulatinamente, sob a égide do Estado Nacional, de modo especial, a instituição escolar, mas também a cultura, o território, entre outros.

A sistematização e a divulgação de análises sobre os dados do movimento escolar realizadas de modo privilegiado por Teixeira de Freitas integram a equação estatística de ensino e configuração da nacionalidade. Isso porque o debate girava em torno da necessidade de integrar o país em uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008) em que o ensino selaria o reconhecimento de uma identidade nacional compartilhada por todos no território nacional. Para além de diminuir o analfabetismo, a escola foi distinguida como instância privilegiada capaz de amalgamar a diversidade e, mais ainda, impedir a desintegração do país em estados independentes. Dito de outro modo, a assistência escolar teria a incumbência de instituir no território brasileiro um espaço político de dominação amparado no discurso da nacionalidade.

As análises realizadas por Freitas davam conta de que o aparelho educacional era suficiente, bastando que o governo efetivasse readequações no modo de organizar as escolas. Entretanto, ele mesmo argumentava que os modos de acesso à escola com os rígidos critérios de frequência (considerava alta a frequência desejada) não atendiam de forma uniforme a diversidade das populações, especialmente nas zonas rurais, que contavam com crianças espalhadas em sua imensidão. É nesse sentido que o estatístico tratou de discutir a questão da dispersão demográfica como um obstáculo ao desenvolvimento da escola no modelo oficial e da própria nacionalidade. O estatístico, com uma visão negativa da escola brasileira, dava ênfase à assombrosa diferença entre as crianças que adentravam à escola, matriculando-se no primeiro ano, e aquelas que de fato permaneciam mais de dois anos no ensino primário. A avaliação contraproducente do papel da escola brasileira ganhou força na acepção definida por Freitas como *gado humano* ou mesmo *rebotalho humano*. A categoria *gado humano* tinha a ver com o fracasso da escola na formação de líderes condutores que conduziriam a

população informe e desescolarizada pela falta de eficiência do aparelho educacional da geração de 1922. No entanto, Freitas reconhece o esforço empreendido pelo âmbito oficial.

Dados como os referidos acima matizavam os discursos, sustentando o debate de Freitas, que fazia parte do grupo que defendia a educação rural como meio de garantir a nacionalidade nos rincões do país no modelo de *colônia-escola*. Além do acesso aos benefícios dos saberes escolares e da difusão do sentimento de pertencimento nacional, essa política de ensino rural, que não logrou êxito, visava ao estabelecimento e à fixação do homem no campo por meio da contenção dos fluxos migratórios. Freitas acreditava que o ensino rural no modelo que propunha poderia civilizar o *hinterland* brasileiro socializando e modernizando o campo, entendido como espaço livre dos vícios citadinos.

É nesse contexto que a proposição de um sistema nacional de ensino foi reiteradamente sugerida, tomando corpo pelas sugestões, por exemplo, da convenção nacional de educação e do projeto efetivado em lei do convênio de ensino primário. Ainda que sejam perceptíveis algumas ideias progressistas dos projetos baseados nas estatísticas de ensino, como a criação de política de valorização do magistério e o Estado como provedor do ensino, ao estabelecer a hierarquia social utilizando o conceito de *gado humano*, Freitas alinha-se a uma visão social e política de intelectuais autoritários e católicos⁴⁰⁷ como Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima, que defendiam a manutenção da ordem, dos poderes estabelecidos e da heteronomia, além de entenderem a política como espaço de controle das tensões sociais. A mentalidade, ou *ethos* religioso⁴⁰⁸, no discurso de Freitas é verificada, por exemplo, quando ele apresenta a profissão docente como trabalho que deveria ser desenvolvido com abnegação, vocação e desempenhado com sacrifício.

É perceptível também um debate sobre o ensino público e o ensino privado e as percepções de Teixeira de Freitas que, ao mesmo tempo que vê a educação como direito, desconsidera que, pelas leis do período, a educação é dever da família. Reconhece a necessidade de a iniciativa privada participar de forma compartilhada da obra educacional, ou seja, não entende o ensino público como garantia do Estado. O estatístico está posicionado no interior da esfera federal e verifica os limites do orçamento e da própria legislação, daí sua sugestão para realizar a convenção nacional de educação. Em diversos momentos propõe projeto de leis buscando mudanças quanto à responsabilidade da União. Em textos diferentes

⁴⁰⁷ A Revista *A Ordem* e o Centro Dom Vital criados respectivamente em 1921 e 1922 se constituíram em instituições chaves na elaboração e divulgação da prédica católica especialmente no campo político no período em que havia a necessidade de reorganização sociopolítica e de “novos agenciamentos culturais dos grupos dirigentes” (PINHEIRO FILHO, 2007, p. 36).

⁴⁰⁸ LOPES; GALVÃO, 2001.

ele sugere o encargo da União e reitera a possibilidade de o poder público e o privado realizarem a obra de ensino forma solidária.

No próximo capítulo vamos analisar a produção da nacionalidade a partir dos procedimentos oficiais operados por Teixeira de Freitas para a direção e a escrita da introdução dos trabalhos relativos ao recenseamento de 1940 que se consubstanciou na obra *A cultura brasileira* (1943) de Fernando de Azevedo.

CAPÍTULO 4: “FIXAR A REALIDADE BRASILEIRA, NUM ESPÍRITO DE OBJETIVIDADE E EXATIDÃO”⁴⁰⁹: A IDENTIDADE NACIONAL DA OBRA *A CULTURA BRASILEIRA*

[...] mas são justamente essas áreas desertas desabitadas, que despertam na imaginação o desejo de vivê-las por dentro, de encolher até encontrar o próprio caminho no emaranhado dos signos, de percorrê-las, de perder-se.

Ítalo Calvino⁴¹⁰

Focalizar as estatísticas gerais e educacionais brasileiras como componentes fundamentais da produção de imagens e representações da identidade nacional, nas décadas de 1920 e 1940, leva-nos necessariamente a considerar, no âmago desse debate, a operação censitária de 1940. O recenseamento aludido pode ser compreendido como elemento essencial que fomentou e deu visibilidade à construção de um imaginário sobre o país. Se na década de 1920 as expectativas pelo recenseamento estiveram atreladas às comemorações do centenário da independência política do país, na década de 1940, o argumento pautava-se no melhor conhecimento e gestão do território nacional alinhando-se ao projeto dito modernizador proposto por Getúlio Vargas amparando-se especialmente no discurso da identidade nacional. Dessa maneira, tal como defendemos no Capítulo 2 deste estudo, a criação de um órgão ligado diretamente à Presidência da República como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) organizou o conhecimento geográfico e estatístico como áreas ordenadoras das ações governamentais. O recenseamento de 1940, tido como um dos mais bem sucedidos na história brasileira veio à lume por meio da apresentação da obra escrita por Fernando Azevedo.

Este capítulo busca revelar o processo de escolhas para direção dos trabalhos censitários aludidos bem como o percurso sinuoso e os meandros que envolveram a publicação de uma obra que se tornou cânone na historiografia da educação nacional: *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943a). Tal movimento é revelado pela intensa correspondência trocada entre Teixeira de Freitas e Fernando de Azevedo, entre os anos de 1938 e 1954. Os diálogos entre o estatístico e o sociólogo são bastante reveladores dos

⁴⁰⁹ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 31 de dez. 1938a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. Rio de Janeiro. 2f. Solicita detalhamento sobre os procedimentos do contrato para realizar a introdução do recenseamento de 1940. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE. COR. 1. VOL.5, p. 91-92).

⁴¹⁰ CALVINO, Ítalo. *Coleção de Areia*. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

processos ordinários que envolveram tanto a busca por um nome para administrar os trabalhos do censo quanto a escrita da obra que fixaria a identidade nacional a partir do recenseamento de 1940.

A argumentação do capítulo realizou uma triangulação analítica entre três aspectos considerados fundamentais: o recenseamento de 1940 como *locus* privilegiado da formulação da identidade nacional, que ganhou sustentação e visibilidade a partir da encomenda de uma monografia de apresentação daquele empreendimento censitário, a obra *A cultura brasileira*; o engendramento de estratégias tanto da esfera privada quanto da esfera pública de Teixeira de Freitas que, defendendo uma posição institucional (tanto como funcionário do Ministério da Educação e Saúde quanto do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), articulou a produção e a divulgação de uma imagem positiva do Brasil, tanto para ser divulgada e circulada internamente, quanto para produzir efeito similar no exterior do país, a partir de uma escrita que buscou definir de forma objetiva uma *síntese* do país. Dessa maneira, do campo educacional e estatístico partia a atuação de uma inteligência, que se articulava informando a produção de um lugar para a educação como principal instrumento de formação da nacionalidade que ganhou vida n' *A cultura brasileira*. Estatística, educação e identidade nacional tornaram-se um triângulo de lados porosos em que tensões, embates e encontros de ideias e ações compuseram o processo de definição d' *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943a), especialmente conduzida por Fernando Azevedo e Teixeira de Freitas.

Cabe sublinhar que o eixo central deste Capítulo está na percepção das mobilizações engendradas por dois sujeitos posicionados em campos diferentes (nem sempre antagônicos), que articularam intensamente, e de forma conjunta, a elaboração de uma representação sobre o Brasil, materializada na publicação *A cultura brasileira*. Os artifícios e as inúmeras negociações que envolveram uma empreitada publicitária de grande vulto e ao mesmo tempo bastante complexa produziram o que poderíamos chamar de uma identidade nacional compartilhada entre dois intelectuais interessados na formulação de um objetivo comum. Se, de um lado, Freitas intencionava a produção de um lugar para a operação censitária de 1940, por outro, e concomitantemente, Azevedo ansiava por uma escrita que desse sentido a sua obra educacional. Em comum, os dois buscavam produzir uma representação do país e, ao fazê-lo, elevavam também a autorrepresentação deles próprios (ainda que o discurso patriótico e abnegado seja ressaltado nas fontes).

Para compreender esse processo complexo, cheio de meandros e nuances, utilizamos um conjunto epistolar, ainda muito pouco explorado por pesquisadores que vêm abordando essa temática, que nesta tese possibilitou acompanhar, elucidar de maneira bastante detalhada

e com grande vivacidade, os movimentos e os momentos de conflitos, tensões, acordos que envolveram a escolha da direção dos trabalhos do Recenseamento de 1940, a busca por informações (e a falta delas) e pelo conjunto iconográfico levantado para compor a obra – *A Cultura Brasileira* – bem como a sua apresentação final, no volume escrito por Fernando de Azevedo, além dos trâmites para a edição “acessível ao público” e suas traduções.

Analisar o processo de construção da obra *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943a) como modo de fixação da identidade nacional não significa considerar a existência de um único projeto de construção da identidade brasileira nas décadas de 1940 e 1950⁴¹¹. Salientamos que, nesse momento, especialmente nos anos de 1940, havia outras propostas paralelas de realização do intento aludido, inclusive do próprio Teixeira de Freitas. Citamos aqui, como exemplo, o plano de reconfiguração geográfica do país, propondo a revisão de seu território e a proposta de um sistema nacional de ensino, por meio de um convênio entre as três esferas de poder, como vimos no Capítulo 3. Tal projeto tinha cunho bastante centralizador visto que o domínio tinha o papel de efetivar e manter o comando do Estado nas práticas de escolarização, evitando, assim, a dispersão ao nacionalismo e promovendo a integração. Esse projeto afinava-se com a obra de Azevedo, que via o novo articulado a uma “marcha resoluta para uma política nacional de educação” (AZEVEDO, 1943⁴¹², apud, CARVALHO, 1989b, p. 31). A meta principal era “minar o papel dos sistemas educativos estaduais, de conservação e difusão de tipos de ensino tradicionais e das velhas culturas” (CARVALHO, 1989b, p. 31).

Apesar de o foco analítico do Capítulo recair nos processos que culminaram na construção da obra *A cultura brasileira*, como modo de produção e de institucionalização da identidade nacional, o conjunto de cartas possibilitou mergulhar nas relações de sociabilidades⁴¹³ que pautaram tal intuito, entre Freitas e Azevedo. Não temos dúvida de que a

⁴¹¹ Foi nesta década que a circulação da obra, portanto, a tentativa de fixação da identidade erigida, se ampliou com mais força.

⁴¹² AZEVEDO, F ernando. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.

⁴¹³ O debate sobre as sociabilidades faz parte do campo de estudos dos intelectuais, em que a referência a Sirinelli faz-se necessária. Em um conhecido texto sobre os intelectuais, Sirinelli (2003) faz um balanço crítico sobre os contornos da história dos intelectuais, afirmando o quanto sua proximidade com a história política fez com que esses estudos fossem relegados em segundo plano. Segundo ele isso se deve ao fato de a história dos intelectuais sofrer da mesma suspeição relativa ao historiador do político que se encontrava, até as últimas décadas, no esquecimento por remeter à história positivista, épica e dos grandes heróis. Isso colocava a história dos intelectuais na intercessão da biografia e do político e, ainda de forma indireta, tinha a ver com o engajamento individual. Além disso, a história dos intelectuais, na leitura de Sirinelli (2003), é, em alguma medida, uma história do passado recente – devido ao papel assumido por eles especialmente após 1945, de “forte teor ideológico” e do qual o próprio intelectual que pesquisa faz parte. Concernente à consideração do estudo dos intelectuais como “meio polimorfo e polifônico”, o autor define a noção de intelectual admitindo duas acepções complementares. Uma definição mais ampla e sociocultural é composta pelos criadores e os “mediadores”

insistência com que o estatístico agiu para garantir o nome do sociólogo associado ao recenseamento de 1940 deu frutos que legitimaram tanto a obra do IBGE quanto o livro azevediano. Assim, chamamos a atenção para o uso do conceito de sociabilidade (GOMES, 1993) que joga luz sobre o objeto central desse capítulo: a fixação da identidade nacional a partir da construção da obra introdutória do recenseamento de 1940. Gomes (1993, p. 64) trata a sociabilidade “como um conjunto de formas de conviver com os pares, como um ‘domínio intermediário’ entre a família e a comunidade cívica obrigatória”. Essas formas de convivência promovem, por sua vez, redes de sociabilidade que formam grupos permanentes ou temporários considerando um grau de institucionalização em que “se escolha participar”.

A autora identifica dois sentidos existentes na noção de sociabilidade. O primeiro deles liga-se às estruturas organizacionais da sociabilidade em que múltiplas e diferentes formas se modificam com o tempo, e tem como ponto fundamental a constituição de locais de aprendizagem e intelectuais, tais como “salões, cafés, editoras, academias, escolas, revistas, manifestos e mesmo a correspondência de intelectuais [que] são lugares preciosos para a análise do movimento de fermentação e circulação de idéias” (GOMES, 1993, p. 65). Veja que, em nosso estudo, a principal forma de contato interpessoal entre Freitas e Azevedo deu-se, essencialmente, por meio de correspondências. A autora ainda reitera que por meio do mapeamento dos elementos que estruturam as relações podemos verificar como se deu a vitalidade dos contatos, que podem se manifestar no conjunto de ideias que se tornaram hegemônicas no meio social e no meio intelectual⁴¹⁴.

O segundo sentido em que se emprega a noção de sociabilidade relaciona-se com os “microclimas”⁴¹⁵, ou seja, os lugares de ocorrência das “redes que estruturam as relações entre os intelectuais”, instituídas nos “pequenos mundos” particulares. Gomes (1993) explicita que, ao mesmo tempo que a sociabilidade é localizada no espaço ela, é também afetiva, o que

culturais e abrange o jornalista, o escritor, o professor secundário e o erudito; a outra é mais circunscrita e está assentada “na noção de engajamento na vida da cidade como ator – mas segundo modalidades específicas como, por exemplo, a assinatura de manifestos – testemunha ou consciência” (SIRINELLI, 2003, p. 242). As duas definições têm aspectos de natureza socioculturais e, por isso, são interdependentes. Assim, o autor conclui que “o debate entre as duas definições” se constitui em um “falso problema” (SIRINELLI, 2003, p. 243). Entendemos a produção de um intelectual imerso em espaços de intercessão, por isso concordamos com Sirinelli (2003), que entende o estudo dos intelectuais como escolha que requer habilidade no sentido de investigar algumas áreas que se interpenetram, como a história política, a história social e a intelectual. Desse modo, Sirinelli (1986) alerta para a necessidade de se reinserir as ideias em um terreno social e seu correspondente contexto histórico, pois concorda que “as idéias não caminham sozinhas pelas ruas” conforme destacou Jacques Juliard (1984). cf. JULIARD, Jacques “Le fascisme em France”. *Annales, Economies, Sociétés, civilisations*, 39(4), julho-agosto de 1984, p.849-61.

⁴¹⁴ Conforme a premissa de Agulhon, Gomes (1996, p. 65) afirma que “a sociabilidade moderna é política em seu senso amplo, fica potencializada para o exame do meio intelectual e das relações entre idéias e ideologias políticas”.

⁴¹⁵ A autora assegura que a noção é tratada como “ecossistema” por Sirinelli (1988) e “envolve amores, ódios, ideais e ilusões perdidas que se chocam” e compõem a vida relacional (GOMES, 1993, p. 65).

implica em considerar tanto os “vínculos de amizade/cumplicidade e de hostilidade/rivalidade, como também a marca de uma certa sensibilidade produzida e cimentada por evento, personalidade ou grupo especiais” (GOMES, 1993, p. 65).

Os apontamentos teóricos notabilizados por Gomes (1993) foram fundamentais na análise das correspondências⁴¹⁶, em que, devido ao grande volume levantado e identificado, no arquivo privado Mário Augusto Teixeira de Freitas⁴¹⁷, tomamos o projeto de construção da *A cultura brasileira* como um exemplo, talvez um dos mais importantes e representativos que ainda hoje circula como uma maneira de conceber a construção de uma imagem do Brasil, possibilitado pelo Recenseamento de 1940. Tal como evidenciam os estudos de Carvalho (1988), Toledo (1995) e Xavier (1998), *A cultura brasileira* tornou-se um legado da memória na historiografia da educação brasileira e seu autor, Fernando de Azevedo, tornou-se o porta voz da geração dos chamados “renovadores”.

Ainda que o nosso intento não seja a análise d’ *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943a) na sua materialidade interna, textos, imagens, conteúdos e etc., nos referirmos a sua produção implica em reconhecer o tipo de historiografia que ela logrou perpetuar, com eficácia, na história da educação do país, especialmente sobre as décadas de 1920 e 1930. Para isso, os estudos empreendidos por autoras como Marta Maria Chagas de Carvalho são bastante eficientes.

A autora relaciona a obra em tela à instituição do campo da história da educação⁴¹⁸ como ciência da educação, assim subordinou esse campo do conhecimento aos critérios de hierarquização e composição. Assim, a partir dos anos de 1930 a história da educação tornou-se uma disciplina escolar presente nos cursos de formação docente, apartando-a do campo de investigação histórica e concomitantemente colocando-a em segundo plano no campo das ciências da educação, que tem a psicologia, a sociologia e a biologia, por exemplo, como “ciências matriciais” (CARVALHO, 1997, p. 6). Mirian Jorge Warde (1990) chamou de *presentismo pragmatista* a questão de a história da educação não ter sido instituída como especialização temática da história, mas como *ciência da educação* ou como *ciência auxiliar*

⁴¹⁶ Analisamos um conjunto de 112 cartas, trocadas entre o estatístico e o sociólogo, entre as décadas de 1930 e 1950. O conjunto documental é formado por um grande volume de correspondências, mas neste estudo nos atemos àquelas (112), que se relacionavam aos nossos objetivos. Entretanto, muitas outras evidências, interpretações, podem ser depreendidas a partir dessas fontes.

⁴¹⁷ Como dissemos na Introdução, alguns desses documentos foram consultados no Arquivo Nacional, que ainda não os disponibilizou para consulta pública. Mas a maior parte da documentação para a realização deste estudo foi gentilmente ofertada por Raul Amaro de Oliveira Lanari, que me cedeu um grande volume de fontes, digitalizadas, referentes ao Fundo Mário Augusto Teixeira de Freitas, em novembro de 2014, ampliando o espectro de possibilidades analíticas da tese.

⁴¹⁸ Para a compreensão dessa questão confira, entre outros: CARVALHO, 1997; FONSECA, 2003; VIDAL; FARIA FILHO, 2003; WARDE, 1990.

da educação (WARDE, 1990, p. 9). A vinculação da disciplina às finalidades instrucionais de formação de educadores provocou alguns “constrangimentos teóricos e institucionais” que determinaram o perfil da história da educação. A dificuldade de se constituir como campo de investigação foi um desses constrangimentos que “até recentemente” impediu a delimitação e a autodefinição da história da educação a partir de seus próprios critérios e prática disciplinar, “dinâmicas de constituição de questões, temas e objetos” (CARVALHO, 1997, p. 6). “A hegemonia da análise sociológica” presente em *A cultura brasileira* passou a orientar as referências no campo educacional pela sua “síntese, abrangência e totalização explicativa” (CARVALHO, 1997, p. 7). Nesse processo “a memória dos renovadores se apropria dos fatos e é erigida à condição de conhecimento histórico” (WARDE, 1990, p. 9).

Assim, estudos como os desenvolvidos por Marta Carvalho (1988, 1989b, 1997, 1998, 2010) possibilitaram uma abordagem crítica da obra *A cultura brasileira*, especialmente de sua terceira parte⁴¹⁹ denominada “A transmissão da cultura”, ao discutir as solidificações que a análise azevediana provocou sobre a configuração da educação e da historiografia educacional, como o enquadramento das investigações que prescindem de uma crítica dos procedimentos bibliográficos e documentais. Tal abordagem se eximia de ler o texto de Azevedo como um discurso posicionado, fazendo com que “seu lugar de produção e as relações que este lugar estabelece com o objeto, com o arquivo e com a escrita” não fossem problematizados na investigação histórica (CARVALHO, 1997, p. 7)⁴²⁰. O anacronismo do recorte e da narrativa azevediana faz com que as políticas de educação no Império, por exemplo, sejam vistas pela lente da ausência, elegendo “os sistemas de ensino por políticas educacionais emanadas do Estado” (CARVALHO, 1997, p. 8). Desse modo, os objetos privilegiados de análise encorajados pela análise de Azevedo pautam-se, em dois campos apartados, nas histórias das ideias e projetos pedagógicos e na organização dos sistemas de ensino e políticas educacionais (CARVALHO, 1997).

⁴¹⁹ O livro encontra-se dividido em três partes: “Parte I: Os fatores da cultura”; “Parte II: A cultura”; “Parte III: A transmissão da cultura”. Nesta última parte, utilizando-se de uma estrutura evolutiva cronológica que marca as outras partes do livro, o autor constrói a sua versão sobre a história da educação brasileira, utilizando uma narrativa que mistura memória e história (XAVIER, 1998). Grosso modo, a ideia central do autor sustenta-se na crença de que a história e a história do sistema de ensino iniciam-se na dispersão e no fragmentário (colônia) em direção à unidade e à racionalidade (década de 1930).

⁴²⁰ Carvalho (1989b) acentua que Azevedo é “exímio na arte de evitar essa zona [de conflito]” no movimento educacional dos anos de 1920 e 1930, fazendo com que este momento seja construído como projeto “unificado como marcha ascensional pelo ‘novo’, no período anterior a 1930, o movimento é expurgado de tudo que nele foi compromisso com a conservação da ordem social existente”. Tal antagonismo (novo *versus* velho) é “depurado de suas implicações políticas” (CARVALHO, 1989b, p. 30) nos anos posteriores aos acontecimentos de 1930.

Entretanto, a autora acentua que a ênfase da nova historiografia informada pela ampliação e redefinição dos objetos e procedimentos analíticos possibilitou dinamizar novas abordagens e visibilidades ao lugar do historiador na interrogação dos arquivos.

O título do artigo “O novo, o velho, o perigoso: relendo *A cultura brasileira*” (CARVALHO, 1989b) é bastante revelador dos elementos oponentes destacados por Azevedo e do olhar perspicaz da autora, ao abordar a educação tradicional, tomada por Fernando de Azevedo como velha, a novidade realizada na operação discursiva do autor que torna a Escola Nova como memória histórica e o perigoso caminho tomado pelas investigações históricas que se submeteram aos recortes operados pela análise sociológica azevediana e deixaram de observar o caminho discursivo construído por ele. Na acepção descortinada por Carvalho (1988), Fernando de Azevedo opera um realce do movimento renovador, do qual ele é um dos principais representantes, amenizando “os seus aspectos conservadores”, assim, “a marca da inovação, [é] positivamente valorada, [e] expande-se enquanto signo de democratização da escola e da sociedade para um conjunto de iniciativas educacionais relatadas” (CARVALHO, 1988, p. 5).

Outros aspectos da leitura da educação que foram edificados por Azevedo e perpetuados pelos seus “seguidores” diz respeito diretamente aos argumentos desta tese e podem ser vistos, por exemplo, na acepção do novo como alternativa de unificação do “sistema educativo em âmbito nacional” possibilitada pela modernização e pela democratização do sistema, que suplantaria “a dualidade dos sistemas escolares vigentes até 1930 pela articulação de um sistema nacional” (CARVALHO, 1988, p. 6). A chamada “unificação do sistema educacional” compõe um programa político maior, “forjado no âmbito do nacionalismo vicejante desde a segunda metade do século”, sendo ressignificado no pós 1930 “com inegável feitio autoritário” (CARVALHO, 1988, p. 6). Tal sistema é o ponto que ancora a abordagem de Azevedo, que articula fatos e processos históricos para seu ponto de chegada definido de antemão (XAVIER, 1998).

Podemos notar uma continuidade discursiva ao lermos as questões colocadas por Teixeira de Freitas, vistas no Capítulo 3, e aquelas propostas por Azevedo na análise efetivada por Carvalho. A similaridade discursiva pode ser vista na defesa de uma “política nacional de educação”, que objetivava atenuar e, no limite, eliminar o papel dos sistemas educativos dos estados, conservando e difundindo o ensino tradicional resultado “das velhas culturas” (CARVALHO, 1989b, p. 31).

Outro aspecto importante da obra azevediana tem a ver com o significado da educação como moldagem importante da nacionalidade cujo sentido ultrapassa a simples

instrução e alcança a educação moral, higiênica e econômica, podendo ser observada no termo “educação cívica”, que era reiterado nos rituais de apresentação de “corpos saudáveis e operosos, mentes e corações disciplinados” aliando a instrução à ordem social (CARVALHO, 1988, p. 7). Merece ainda destaque a compreensão da educação como fator de moldagem na “construção da nacionalidade” que envolvia a campanha cívica pela causa educacional sendo “educação nova” um termo que integra um programa nacionalista que entendia a educação como aparelho fundante para erigir a nacionalidade (CARVALHO, 1988), conforme já vimos neste estudo.

Libânea Xavier (1998), ao captar as concepções sobre o papel dos intelectuais e da educação na constituição do espaço público no país, elege a obra de Azevedo, elaborada no bojo do Estado Novo, como referência que continua informando as abordagens sobre a história da educação. Concordamos com a autora quando afirma que *A cultura brasileira* é um monumento⁴²¹ que se constituiu em “veículo divulgador de uma determinada visão de Educação” que se reatualiza e “permanece viva e atual” pelas diversas intenções que se entrecruzam na sua produção e na sua análise (XAVIER, 1998, p. 71). Essas intenções, segundo a pesquisadora, podem ser observadas na encomenda feita a Azevedo pelo Governo Vargas para produzir a introdução do recenseamento, nas intenções do sociólogo que promove tanto a obra quanto a si mesmo como “monumento do desenvolvimento científico no Brasil” e nas análises que partem de suas matrizes interpretativas ora para desqualificá-las pelo fato de resultarem de um pedido do governo ditatorial ora para tomá-la como objeto analítico (XAVIER, 1998, p. 72).

O caráter de monumentalidade da obra de Azevedo foi marcado pelas autoras que o tomaram como objeto de suas análises, tais como Carvalho (1998), Xavier (1998) e Toledo (1995). Cabe aqui assinalar que as análises realizadas nos documentos também reforçam o caráter grandioso da obra que previa o projeto original, o que tem a ver exatamente pelo contexto de produção da publicação, cujo objetivo foi a escrita de introdução ao recenseamento de 1940 realizado pelo governo Vargas. Esse aspecto nem sempre é destacado nos estudos de história da educação que tomam Azevedo como referência de escrita sobre a educação. Não é o caso dos estudos identificados por Carvalho (2010) como componentes do terceiro momento de recepção da obra de Azevedo, que são elaborados em meados da década de 1980 e na década de 1990. Tais estudos fizeram com que *A cultura brasileira* fosse lida

⁴²¹ Na acepção definida por Le Goff (1984).

com análises que questionavam os “dispositivos de modelização” que informaram o enquadramento das pesquisas efetivadas até a década de 1980⁴²².

Toledo (1995) afirma que Azevedo é o designado da obra de “construir a memória” sobre o movimento renovador dos Pioneiros da Educação Nova, o que faz com que o seu livro *A cultura brasileira* seja lançado à condição de “pedestal” da memória daquele movimento. Desse modo, Azevedo lança os alicerces para construir de forma dupla a memória de sua atuação pessoal “no campo da administração pública e da liderança do movimento renovador no campo da cultura brasileira” (BRANDÃO, 1992, p. 34 apud TOLEDO, 1995, p. 59). A visão de Azevedo sobre a história como uma sequência inexorável e ascendente de acontecimentos faz com que ele coloque no ponto mais evoluído da civilização o momento de produção da obra, e é a partir dessa posição que a narrativa do passado é conduzida, assim, “sua síntese da cultura do Brasil é marcada pelas preocupações e interesses do cientista em busca do conhecimento do presente; e pelo político que parte desse conhecimento para conduzir suas ações” (TOLEDO, 1995, p. 61). O sentido atribuído por ele à história da cultura liga-se às etapas que acompanham as diversas fases da civilização⁴²³ e “a unidade cultural estaria no desenrolar da história de um determinado país – não há rupturas na história –, porém, os padrões culturais são substituídos, marcando as novas fases do processo de civilização” (TOLEDO, 1995, p. 48).

Convém sinalizar que a dissertação de Maria Rita de Almeida Toledo (1995), intitulada *Fernando de Azevedo e A Cultura Brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura*, investigou o universo das fontes mobilizadas por Azevedo (1943a) na escrita do livro *A cultura brasileira* com o intuito de identificar as funções e a importância dada pelo autor às diferentes fontes citadas, além de indicar os indícios pelos quais a obra tornou-se memória da história da educação brasileira.

⁴²² Além de seu próprio estudo, a autora cita o trabalho de Zaia Brandão (1992 apud TOLEDO, 1995) e aqueles desenvolvidos pela equipe de Miriam Warde, dentre os quais o de Maria Rita de Almeida Toledo (1995). Na visão de Carvalho (2010), o estudo da história da recepção da obra ainda está por ser feito. Ela identifica que o primeiro momento dessa história seriam os estudos empreendidos pelo grupo coordenado por Laerte Ramos de Carvalho na década de 1960, quando ele ocupava a direção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) e era professor catedrático de História e Filosofia da Educação na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo, o segundo período começa na década de 1970 e avança pela década seguinte com a institucionalização dos Programas de Pós-graduação em Educação (CARVALHO, 2010).

⁴²³ A partir do trabalho de Dante Moreira Leite “O caráter Nacional brasileiro” (1969 apud TOLEDO, 1995) Toledo (1995) define as várias fases da ideologia nacional: “I- A fase colonial: descoberta da terra e o movimento nativista (1500-1822); II. O Romantismo: a independência política e a formação de uma imagem positiva do Brasil e dos brasileiros (1822-1880); III. As ciências sociais e a imagem pessimista do brasileiro (1880-1950); IV-O desenvolvimento econômico e a superação do caráter nacional brasileiro (a década 1950-1960)” (TOLEDO, 1995, p. 40). A autora afirma que Azevedo está inserido no terceiro período juntamente com Sérgio Buarque de Holanda e Viana Moog (TOLEDO, 1995, p. 40).

A autora encontrou diversas cartas⁴²⁴ trocadas entre Francisco Venâncio Filho e Fernando de Azevedo em que este último, entre outras questões, relata sua percepção sobre os convites e a recusa para a direção do recenseamento de 1940, bem como a escrita da sua introdução. Nesse sentido, o objeto de estudo de Toledo (1995) é analisado a partir da percepção das cartas trocadas entre Venâncio Filho e Azevedo, enquanto, neste estudo, trabalhamos a produção da identidade nacional produzida pela realização da obra *A cultura brasileira* partindo do ponto de vista das cartas trocadas entre Teixeira Freitas e Fernando de Azevedo⁴²⁵, ou seja, entre o encomendador da obra (o governo federal, representado por Freitas) e o encomendado (o escritor Azevedo).

4.1 O recenseamento de 1940 e o lugar de cada um

Apesar do uso da obra *A cultura brasileira* nos estudos de história da educação, ele não é acompanhado por uma contextualização das motivações que resultaram na publicação do estudo referido. Como pontuamos anteriormente, trata-se de uma obra encomendada pelo Governo Vargas, que solicitou a Fernando de Azevedo a produção do texto que faria a introdução de um importante documento – o Recenseamento Geral de 1940. Como chamamos a atenção no Capítulo 2, a obra censitária tinha um sentido especial por compor o ideário de construção nacional muito em voga naquele contexto, além de coincidir com a comemoração de dez anos da chamada Revolução de 1930.

Geralmente considerado como uma das operações censitárias mais bem sucedidas da história do país, o recenseamento de 1940 era tido como possibilidade de preencher uma lacuna, no que diz respeito às informações sobre “todos os setores da vida nacional”, pois o governo de 1930 “encontrou a nação, a bem dizer, ignorando quase tudo de si mesma” conforme aponta Simon Schwartzman (1983)⁴²⁶. O sucesso do referido recenseamento talvez esteja ligado ao fato destacado pelo autor de que o setor de estatística se transformou em um

⁴²⁴ Sinalizamos que Diana Vidal (2000), em uma extensa pesquisa no Arquivo Fernando de Azevedo localizado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP), elaborou um livro catalogando diversas cartas trocadas entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo no período de 1929 a 1971. Entre elas observamos a presença de notícias de jornais e correspondências trocadas entre Teixeira de Freitas e Fernando de Azevedo. Esse acervo encontrava-se em processo de mudança e indisponível para consulta durante o processo de busca das fontes de nosso trabalho.

⁴²⁵ As cartas de Venâncio Filho citadas no trabalho de Toledo (1995) foram, algumas vezes, utilizadas neste estudo, na medida em que evidenciavam a construção de argumentos diferentes e até contraditórios para a recusa ou o aceite dos convites efetivados pelo governo federal.

⁴²⁶ Há que se relativizar essa informação tendo em vista que Schwartzman (1983) compilou os textos do Arquivo Gustavo Capanema que expressam uma visão que o autor chama de “compreensiva” do regime varguista.

“importante ponto de reunião de talentos no governo Vargas” (SCHWARTZMAN, 1983, p. 8) e, também, ao fato de ter sido o primeiro realizado sob os auspícios do IBGE⁴²⁷. A operação culminava um esforço de coleta, de sistematização e também de integração do país que ganhou visibilidade na divulgação da obra produzida por Fernando de Azevedo (1943a). Sendo assim, o recenseamento inscrevia-se em “um marco admirável da nova mentalidade dominante nos meios governamentais” (SCHWARTZMAN, 1983, p. 178). Foi realizada com larga publicidade e abrangeu “nada menos que sete censos distintos e alguns inquéritos complementares” envolvendo os censos: social, econômico, demográfico, agrícola, industrial, comercial, de transportes e comunicações e serviços. Pretendeu realizar um retrato do Brasil, como se propagou nas notícias que antecederam o censo. O país era anunciado como um “desconhecido”, como constata Gomes (2013), a partir do selo comemorativo do evento.

Ângela Castro Gomes (2013) destaca ainda o fato de que aquela operação tinha como finalidade primordial subsidiar um governo forte, centralizador e intervencionista, que, além disso, vivia em clima bélico devido à Segunda Guerra Mundial. Vargas pretendia implementar um conjunto de políticas fundamentais que efetivamente protegesse o território e integrasse o povo a ele, fundindo o Estado e a Nação. Povo e território ligavam-se inclusive nos objetivos do censo, que buscava produzir, além dos dados demográficos, também a Carta do Brasil e o Atlas Geográfico Brasileiro, como elementos acessórios ao Recenseamento Geral de 1940 (SENRA, 2008a). A expectativa pelos resultados da operação censitária pode ser vista inclusive pela atualização de seu contorno geográfico, pois o mapa mais atual do país havia sido elaborado em função das comemorações do Centenário da Independência de 1922.

Insera-se ainda no contexto varguista a incorporação dos intelectuais na estrutura do governo. Conforme assevera Velloso (1987), essas relações são muito imbricadas e complexas tendo em vista o fato de que, ao longo da história, os intelectuais se atribuíram a função de “agentes da consciência e do discurso”. No Brasil isso foi facilitado pela estrutura autoritária e patriarcal bem como pela imensa quantidade de analfabetos. Dessa maneira tem-se que os intelectuais falam em nome daqueles que são destituídos de “capacidade de discernimento e expressão” (VELLOSO, 1987, p. 1). No caso do Estado Novo, regime político sob o qual se realizou o recenseamento de 1940, os intelectuais tinham como missão a representação da consciência nacional na arena política a partir de uma postura intervencionista ou domesticada

⁴²⁷ O ideal do Instituto seria a busca pela unidade, o progresso e a grandeza do Brasil. Segundo Senra (2008a) o IBGE tornava-se a casa onde o Brasil seria definido em números e nos traços dos mapas, assim: “Medir e traçar o Brasil impunha-se, como necessidade imperativa à equação e à solução dos problemas brasileiros” (SENRA, 2008a, p. 109).

em relação às camadas populares. Assim, o objetivo era amalgamar a união entre o homem de pensamento e o homem de ação em um mesmo espaço de atuação fazendo com o intelectual desempenhasse importante papel de ligação simbólica entre as dimensões do popular e do nacional. Dito de outro modo, esses homens são vistos como intermediários que ligam governo e povo (aqui entendido como alma da nacionalidade) que seriam capazes de captar o “subconsciente coletivo”, sendo o modernismo o ápice do esforço em identificar o governo com as ideias inovadoras, das quais podemos citar, por exemplo, as de Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade. Renato Ortiz (2006) afirma que a questão da identidade nacional esteve associada às camadas populares desde o século XIX sendo mediada pelos intelectuais que “se apropria de práticas populares para apresentá-las como expressões de cultura nacional”.

Sob um Estado autoritário e doutrinador da ordem social, as relações dos intelectuais com o Estado Novo para Lauro Cavalcanti (1999) deixam “transparecer a crença moderna de que era o Estado o lugar da renovação e da vanguarda naquele momento, assim como o vislumbre da possibilidade de aplicar na realidade idéias de reinterpretação ou reinvenção de um país que estava sendo praticado nas páginas de seus livros” (p. 182). O argumento da intervenção pragmática de adesão dos intelectuais à cena política deveria merecer um juízo mais crítico sob pena de eximirmos a *intelligentsia* da ruptura com um regime político pouco afetos aos valores democráticos.

Gomes (1996) assinala que esse período histórico do país (1937-1945) caracteriza-se por uma “mobilização simbólica” no sentido de construir uma “nova” cultura política de cunho nacionalista em que a parte fundamental dessa “nova” consciência cívica constituía-se na produção de uma narrativa da história do Brasil.

Na perspectiva da relação dos intelectuais com o Estado, podemos verificar na Figura 23 a presença⁴²⁸ de Teixeira de Freitas transferindo a presidência da Associação Brasileira de Educação⁴²⁹ para Fernando de Azevedo, pois, como vimos nos Capítulos 2 e 3, a ABE constituiu-se, em muitos momentos, em uma instituição que não pode ser vista como sendo exterior ao Estado. Convém assinalar ainda que, em 1939, Lourenço Filho atuava na direção do INEP, Freitas continuava no setor de estatística do Ministério da Educação e Saúde e Azevedo era professor de sociologia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, sendo o único que não se encontrava em funções administrativas

⁴²⁸ Alzira Vargas, filha do presidente Getúlio Vargas, atuava como chefe de gabinete civil da presidência. Não encontramos informações sobre Aracy Freire, mas provavelmente tinha alguma função administrativa na ABE.

⁴²⁹ Reiteramos que Freitas esteve à frente da ABE entre os anos de 1935 e 1938.

no governo federal, o que viria a acontecer com a escrita da introdução do recenseamento de 1940. Não como funcionário, mas como um intelectual que produz um saber com a chancela do Estado.

Figura 23 – Posse de Fernando de Azevedo como presidente da Associação Brasileira de Educação. Da esquerda para a direita: Alzira Vargas do Amaral Peixoto, Mário Augusto Teixeira de Freitas, Fernando de Azevedo, Aracy Munhoz Freire, Lourenço Filho. Rio de Janeiro - DF, 17. Dez. 1938

Fonte: REVISTA Instituto Estudos Brasileiros, São Paulo, nº. 37, p. 80, 1994

4.1.1 Sobre o encomendador e o encomendado

No que diz respeito ao governo federal, a formalização do convite para a escrita da introdução do censo é feita por Teixeira de Freitas que, como sabemos, é o interlocutor direto entre o governo e Azevedo, respondendo como secretário geral do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, portanto, situa-se no lugar de encomendador direto da obra. Como já vimos anteriormente, Freitas havia ocupado a direção da ABE e respondia desde 1931 pelas estatísticas de ensino no país, dirigindo o Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES) do Ministério da Educação e Saúde.

Defendendo um papel forte do governo em relação à educação, Teixeira de Freitas é apontado por Jerry D'Ávila (2006) como um importante “mediador entre os educadores

progressistas e o governo federal” (D’ÁVILA, 2006, p. 103) de Vargas. Esse autor afirma que Teixeira de Freitas:

foi também o principal responsável, individualmente, por manter os educadores progressistas envolvidos com o regime e atrair educadores locais para o ministério nacional. Ele atraiu Manoel Lourenço Filho, diretor do Instituto de Educação do Rio, para ser o diretor-fundador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Ele também contratou o sociólogo Fernando de Azevedo, que estivera em conflito com o Estado Novo, para escrever *A Cultura Brasileira*, uma introdução radical ao censo de 1940. Ele também se esforçou, sem sucesso, para atrair Anísio Teixeira ao Ministério da Educação e Saúde um pouco antes de este ser expulso da diretoria do sistema escolar do Rio de Janeiro, em 1935 (D’ÁVILA, 2006, p.106-107, grifos originais).

Ainda que D’ávila (2006) focalize a figura individual de Teixeira de Freitas, não podemos deixar de marcar a dimensão institucional que esse indivíduo ocupa no quadro do Ministério da Educação e Saúde. Isso permite intensificar, sem dúvida, as articulações apontadas anteriormente com os eminentes educadores, ainda que eles tivessem problemas com o regime, como é o caso de Azevedo.

Mas, se esteve em conflito com o governo ditatorial de Vargas, como pode ter sido justamente Fernando de Azevedo quem escreveu a obra que amalgamaria uma identidade ao país a partir do recenseamento de 1940? Essa pergunta é muito pertinente para a compreensão sobre a “escolha” de seu nome para apresentar o censo. A relação de proximidade atestada entre Freitas e Azevedo na escrita epistolar talvez possa ser uma das pistas para a compreensão dessa aparente incongruência do governo.

O estatístico e o sociólogo tinham ótima relação de amizade, sendo inclusive compadres⁴³⁰. Numa carta⁴³¹ de cunho bastante intimista, de 26 de outubro de 1947, Freitas comenta sobre os presentes aos seus afilhados: “Foi pena que Zália [esposa de Freitas] tivesse avaliado mal o crescimento dos afilhadinhos. Ela queria ‘trocar’ o que mandou. Mas eu aconselhei a que deixasse ficar tudo conforme a boa solução que você encontrou [...]” (FREITAS, 1947e, p. 18).

⁴³⁰ Na religião católica ser padrinho de alguém significa que, na falta do pai biológico, a criança ficaria amparada pelo segundo pai, que foi escolhido por ser uma pessoa de bem, de valores morais, etc. Nesse sentido o fato de serem compadres denota uma proximidade de confiança muito forte, principalmente no Estado de Minas Gerais, uma tradição tomada como um compromisso de vida.

⁴³¹ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 26 out. 1947e, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo, 1f. Dá notícias de obras enviadas e comenta sobre erro na escolha dos presentes dos afilhados do destinatário. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 1. VOL.13, p. 18).

Outra carta⁴³² que demonstra relações muito próximas entre o dois é escrita por Azevedo, que solicita uma colocação ao filho de 23 anos – não menciona nome, mas certamente se trata de seu filho Fábio – a quem considera “Inteligente (...), de excelente caráter, probo e leal, e de uma grande capacidade de iniciativa e ação” (AZEVEDO, 1949a, p.97). O pai explica que o filho tinha experiência de duas viagens “ao estrangeiro”, uma que incluiu a Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai e a outra em que esteve nos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França, Itália, Espanha e Portugal. Azevedo explica que o filho ainda não havia conseguido colocação profissional: “Não o fiz, por escrúpulos, quando era secretário de Educação e Saúde”. E solicita ao amigo que trabalha no IBGE “Não seria possível aproveitar-lhes os serviços, no recenseamento de 1950, aqui em São Paulo, como fiscal dos recenseadores, por exemplo? Ou em situação melhor, ainda que temporária?” (AZEVEDO, 1949a, p. 97). Observamos que os intelectuais aproveitavam-se de uma relação afetiva da esfera privada para conseguirem espaços no âmbito público. Isso infelizmente é parte constitutiva da relação estabelecida pelos intelectuais e o Estado como vimos nesse estudo.

Tal proximidade, aliada à imagem de Fernando de Azevedo para a opinião pública, é que possibilitou a realização e o aceite do convite para escrever *A cultura brasileira*, pois Azevedo teve seu nome diversas vezes vetado para participar de postos na esfera do governo. A carta de Alceu Amoroso Lima ao Ministro Gustavo Capanema em 19 de março [1935?] é exemplar nessa direção:

Pensei maduramente na nova consulta que você me fez sobre a possível nomeação do Dr. Fernando de Azevedo, para diretor nacional de educação (...). Nada tenho contra a pessoa do Dr. Fernando Azevedo, a cuja inteligência e cujas qualidades técnicas muito admiro. Ele é hoje, porém, uma bandeira. Suas idéias são conhecidas, seu programa de educação é público e notório. Sua nomeação seria, por parte do governo, uma opção ou uma confusão. E tudo isso, eu teria de dizer de público, em face de minha consciência e da certeza que tenho de dizer de público, em face de minha consciência e da certeza que tenho de que, no terreno da educação, é que se está travando a grande batalha moderna de idéias (LIMA, [1935?], apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 317).

Em carta de 2 de abril de 1942, Azevedo reconhece o papel de Freitas por facilitar os contatos com a Comissão do Recenseamento: “ao receber-me, por sua lembrança [refere-se à Teixeira de Freitas], a Comissão Censitária Nacional, entre cujos membros ilustres, e ao lado de seu grande presidente tive a honra de sentar-me, por uma especial deferência e distinção” (AZEVEDO, 1942a, p. 104).

⁴³² Cf. AZEVEDO, Fernando. [Carta] 29 dez. 1949a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Reclama do silêncio de Freitas, demonstrando preocupação com sua saúde e solicita uma função para seu filho no recenseamento de 1950 em São Paulo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 97).

Maria Rita Toledo (1995), ao se colocar e buscar responder à pergunta “Por que Fernando de Azevedo?” define os elementos de posição do autor da obra e o momento histórico de sua produção, que o levaram a fazer algumas escolhas na produção e na interpretação do Brasil bem como as razões pela escolha do nome de Azevedo para tal incumbência. O convite para a escrita do que foi nomeado de *A cultura brasileira* foi feito quando Azevedo ocupava um lugar de “grande projeção pública como jornalista, como político de educação” devido ao seu papel de destaque nas reformas empreendidas no Distrito Federal (1927-1930) e em São Paulo (1933), “como sociólogo com a publicação de *Princípios de Sociologia*” (TOLEDO, 1995, p. 66), sendo, portanto, considerado um “intelectual credenciado para produzir uma síntese do Brasil que introduzisse o censo de 1940” (TOLEDO, 1995, p. 66). Vidal e Faria Filho (2005) destacam que a escrita de *A cultura brasileira* foi marcada pela “dupla inserção” do autor, que havia sido reformador em dois estados brasileiros, como dito anteriormente, e ocupava a cadeira de sociologia educacional e sociologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFLCL-USP), instituição que dirigiu enquanto escrevia o livro, entre os anos de 1941 e 1943. Além disso, seu prestígio era reconhecido por ocupar a presidência da ABE (eleito em 1938), e por ter sido o redator do *Manifesto da Educação Nova*, publicado em 1932, que defendia “um modelo de educação nacional” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 98).

É preciso considerar também, tal como afirmam Vidal e Faria Filho (2005), que a elaboração de *A cultura brasileira* contou com a experiência jornalística de seu autor que, assim como a intelectualidade brasileira, desde os anos de 1920 até os anos de 1960, “utilizava-se do jornal para difusão de idéias e propostas” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 99). Fernando Azevedo exerceu o jornalismo no *Correio Paulistano* entre 1917 e 1922 e foi redator de *O Estado de São Paulo* entre 1923 e 1926, ano em que foi responsável pela elaboração do *Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo* (VIDAL; FARIA FILHO, 2005), um diagnóstico sobre a educação pública nesse estado. Vidal e Faria Filho (2005) explicitam que o estilo de escrita jornalístico, marcado por “estratégias de enunciação (e convencimento)” foi adquirido por Azevedo no trato com seu trabalho nos jornais. Assim, “repetições, polaridades, emissão de julgamentos e ironias, ainda que veladas, formavam parte dos agenciamentos típicos desse discurso” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 100). A familiaridade de Azevedo com tal estilo é patente, sendo utilizado muitas vezes como procedimento de defesa da educação como arena de luta, mesclando a escrita da história com suas vivências e promovendo a si mesmo como herói e “sua trajetória profissional e pessoal

em fonte” ”(VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 99) e transformando a memória dos educadores da Escola Nova em conhecimento histórico, tal como defende Carvalho (1998).

Juarez José Tuchinski dos Anjos (2014) identifica três recursos narrativos do autor no livro *A cultura brasileira*: o primeiro seria a repetição de ideias, o segundo a atribuição de qualidades a alguns sujeitos históricos, associando-os a determinados acontecimentos que julga positivos, e o terceiro seria a retirada de obstáculos da interpretação realizando o apagamento das tensões, tal como bem aponta Carvalho (1998).

Retomar alguns aspectos da trajetória de Azevedo e de Teixeira de Freitas tem o intuito de evidenciar que os lugares e as funções públicas ocupadas por esses sujeitos os colocam em posições privilegiadas para a tomada de determinadas decisões. Não apenas o lugar que ocupa vai contar para que o convite seja feito a Azevedo, mas toda sua trajetória certamente colaborou para que fosse o eleito para escrever a introdução ao censo (*A cultura brasileira*) e não outro intelectual. Ao final das contas, o jogo em que os dois se envolveram serviu para reforçar o lugar de cada um na hierarquia intelectual, administrativa e burocrática, tendo Azevedo o privilégio de escrever a história do país a partir do presente, fazendo a própria representação de si mesmo como reformador e intelectual.

Cabe destacar que Azevedo recusou o convite de direção da operação censitária que foi feito formalmente em telegrama a Azevedo, de 5 de março de 1938, do presidente do IBGE, Macedo Soares. Soares (1938) comunica que a Junta Central de Estatística deliberou que a presidência o dirigisse “o cordial apelo sentido podermos ver operação censitária de 1940 entregue ao seu patriotismo, dedicação, causa pública e especializada competência”, assegurando que a presidência criaria à “sua atuação mais favoráveis condições possíveis dentro da mais ampla autonomia” (SOARES, 1938, p. 70).

Na tentativa de assegurar a decisão de Azevedo, Freitas escreve-lhe na mesma data do envio do telegrama afirmando que seu nome foi aceito sem hesitação pela Junta Central e menciona as condições financeiras para a operação censitária, garantindo que “em toda America do Sul nenhum director de recenseamento terá tido condições de êxito tão seguras quanto ao que se oferecem ao Prezado Amigo” (FREITAS, 1938a, p. 72).

Como é sabido, Fernando Azevedo declina o convite feito escrevendo, em 21 de março de 1938, ao chefe da nação que não foi possível afastar os óbices para a aceitação do alto cargo e reclama ainda do fato de ter de sair de seu campo de especialidades que é o “estudo e solução dos problemas de educação nacional” (AZEVEDO, 1938b, p. 75)⁴³³. As

⁴³³ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 21 mar. 1938b, São Paulo [para] VARGAS, Getúlio, Rio de Janeiro. 2f. Recusa para direção do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 74-75).

cartas seguintes dão conta das tentativas efetivadas pelo estatístico para que o sociólogo não declinasse do convite, mas elas foram em vão. O recenseamento é remetido por Azevedo como “operação árdua” e “trabalho imenso” de “grande alcance para a nação” (AZEVEDO, 1938c, p. 79-80)⁴³⁴, dentre outros motivos, alega que os trabalhos do censo durante o longo período de cinco anos exigiriam muitas viagens que abalariam ainda mais sua saúde já comprometida.

Aos motivos oficiais alegados por Azevedo para se afastar da direção do censo somam-se outras questões que são discutidas por Maria Rita de Almeida Toledo (1995). Uma delas tem a ver com as hierarquias do cargo que, antes das leis de 1937, “o ditador do censo” estaria subordinado diretamente ao presidente Vargas, conforme sugeria o primeiro projeto do censo enviado à Azevedo por Freitas (TOLEDO, 1995). Entretanto, Azevedo afirma a Venâncio Filho o seguinte: “sei agora [...] que está subordinado o serviço de Recenseamento ao Ministro da Justiça [Francisco Campos]” (AZEVEDO, 1938⁴³⁵, apud TOLEDO, 1995, p. 83).

A proximidade com o católico Francisco Campos não traria, portanto, a posição política privilegiada e estratégica em que a subordinação direta ao presidente colocaria o educador Fernando de Azevedo, além de não gozar de autonomia ampla para execução do trabalho, que estaria vinculado diretamente ao Ministro Francisco Campos. Salientamos ainda o fato de que as posições ideológicas de Azevedo e Francisco Campos eram divergentes, pois o Ministro era contra o projeto liberal e defendia um Estado centralizador, sendo o autor da constituição de caráter fascista do Estado Novo.

Maria Célia Marcondes de Moraes (1992) afirma que Campos era homem conservador no que diz respeito aos valores e à tradição, bem como à ordem e à hierarquia, entretanto, preocupava-se “com a modernização do País sob o signo da *Auctoritas* [a disciplina rígida, as normas, a intervenção, o cerceamento dos direitos individuais] de um Estado forte e centralizador” (MORAES, 1992, p. 302). Convém destacar ainda que a questão religiosa tinha especial conotação para Campos, que atribuía à aliança católica o papel de reafirmação dos valores que defendia, como a disciplina, a ordem e o respeito à autoridade. A própria reforma que levou a efeito em Minas Gerais, em 1927, traz os traços do catolicismo, como já admitimos neste estudo.

⁴³⁴ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 25 mar. 1938c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 5f. Detalha as motivações do declínio da direção do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 78-82).

⁴³⁵ A autora afirma que encontrou muitas cartas de Azevedo em Penna, 1987 (PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo: educação e transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987).

É preciso lembrar que Francisco Campos substituiu Anísio Teixeira (que foi perseguido pelo governo Vargas) na direção da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pondo fim a diversos projetos implementados por Azevedo, que estavam sendo ampliados na gestão anisiana, portanto, que davam continuidade ao projeto educacional dos *Pioneiros*. Dirigir a operação censitária subordinado àquele que defendia um projeto católico de educação não traria vantagens para Azevedo.

Essa subordinação é elencada em primeiro lugar em ordem de importância para a decisão de Azevedo de desistência do cargo de direção do censo. A isso se soma o fato de que a presidência do censo não renderia a Azevedo “uma posição estrategicamente melhor na medida em que estaria afastado de seu campo de luta preferencial: o campo da educação”. Somado a isso, o sociólogo apresenta a inconveniência da “falta de condições técnicas e financeiras a que o trabalho estaria submetido” (TOLEDO, 1995, p. 84). Em carta a Venâncio Filho, Azevedo, em 2 de março de 1938, assegura que:

Entre as razões que me faziam hesitar seriamente estavam o deslocamento que me obrigaria esse trabalho, de minhas atividades principais e dos campos de minha especialidade, e a falta de conhecimento profundo dos serviços censitários. *Ser-me-ia muito fácil ser Ministro da Educação: os problemas que teria de enfrentar e resolver, são-me familiares e, num golpe de vista, poderia abrangê-los e dominá-los.* A minha vida é uma longa preparação, não calculada ou intencional, mas real e desinteressada, para *qualquer posto, por mais alto que seja, nesse domínio de atividades públicas.* Também esse cargo nunca o desejei, e tremeria diante de um apelo para o exercer, e só concordaria em assumir tamanha responsabilidade se me fossem assegurados todos os meios para realizar *a obra de que o Brasil necessita.* O cargo para o qual fui nomeado (não tive ainda qualquer comunicação oficial) transferi-me-ia do domínio de minhas atividades habituais, quase estranho às minhas cogitações de todos os dias. O sociólogo não faz recenseamento, utiliza-se dos dados censitários nos seus estudos e para as suas conclusões (AZEVEDO, 1938⁴³⁶ apud TOLEDO, 1995, p. 84, grifos nossos).

É patente que Azevedo não queria afastar-se do campo educacional e que acalentava o desejo de administrar os problemas educacionais como Ministro de Estado⁴³⁷. Além disso, a

⁴³⁶ Penna, 1987.

⁴³⁷ Em 1950 Azevedo ainda dá indícios de que aspirava ao cargo de Ministro conforme fica explícito na seguinte passagem escrita por Freitas (1950g) “rejubilei-me com as disposições de espírito que a sua última carta me revela. O prezado amigo sente ‘em forma’ para uma grande luta. Isto nos assegura que se a oportunidade vier não lhe fugirá. Não vejo outro meio para que o Brasil venha a ter a verdadeira reforma educacional de que tanto carece. Mas, considerando os três ou quatro nomes que estão em foco na campanha eleitoral [da qual Vargas foi eleito], penso que de dois lados pelo menos pode surgir a grande oportunidade que eu espero ansiosamente” (FREITAS, 1950g, p. 102). Mais uma vez Freitas alude ao seu desejo de ver o sociólogo conduzindo a educação do país para que “a verdadeira reforma educacional” fosse feita e anuncia que qualquer lado que ganhasse a campanha presidencial poderia dar chance para Azevedo assumir o cargo mais alto da administração da educação, mas isso não ocorreu. Cf. FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 7 jun. 1950g, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Alegria-se com as possibilidades da edição em alemão e da 3ª edição brasileira d’A *cultura brasileira*, dá notícias sobre a boa recepção da obra nos EUA e comenta que há

direção do censo poderia garantir uma aproximação estratégica daquele cargo, mas não garantiria nenhuma ação no âmbito da política educacional para *realizar a obra que o Brasil necessitava* durante o Estado Novo porque estaria muito ocupado com as demandas que o trabalho do censo exigiria (TOLEDO, 1995, p. 87). Toledo (1995) assegura que, se em um momento inicial Freitas pretendia aproximar Azevedo do presidente Vargas devido ao fato de o cargo estar submetido diretamente à presidência⁴³⁸, no Estado Novo o cargo tendia a “ser transformado em uma ‘geladeira política’ que impediria sua oposição à política centralizadora dos projetos educacionais mantidos por Capanema” (TOLEDO, 1995, p. 87).

Para Toledo (1995) a “ofensiva católica” e a perda de espaço político pelos Pioneiros são elementos importantes que perpassam a decisão de recusa de Azevedo que, em carta a Venâncio Filho, datada de 02 de março de 1938, afirma que

Quanto mais examino a questão, mais me convenço de que eu não deva aceitar essa nomeação, embora me sinta verdadeiramente distinguido pela confiança dos meus amigos e do presidente da República. Eu só aceito cargos que possa exercer com *consciência profunda de poder servir ao Brasil, dedicando-me a um serviço público com todas as forças de que eu seja capaz e a certeza de realizar integralmente a obra*, se não me faltarem os recursos materiais e o apoio do governo. Ora, eu não tenho nem aquela *consciência* nem essa certeza (AZEVEDO, 1938⁴³⁹ apud TOLEDO, 1995, p. 86, grifos nossos).

Os recursos orçados para a operação censitária contavam com 3.800 contos, enquanto Azevedo fazia uma estimativa no valor de 20 mil contos⁴⁴⁰. A discrepância dos valores fazia o educador acreditar que as condições materiais para a operação censitária eram insuficientes. Somavam-se a isso as condições políticas que também não se mostravam favoráveis.

Apesar de desistir do convite para direção da comissão censitária, Azevedo preocupava-se com o futuro nome a ocupar aquele cargo. Em carta a 9 de abril de 1938,

possibilidade de Azevedo adentrar na estrutura do governo nas próximas eleições para realizar a reforma educacional. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 102).

⁴³⁸ Segundo o artigo 4º do Decreto 1.200 de 17 de novembro de 1936, o CNE seria “Entidade *sui generis*, de organização compósita, directamente subordinada ao Presidente da República (parágrafo único do artigo 9º do decreto n. 24.609, de 6 de julho de 1934), o Conselho Nacional de Estatística tem por órgão de comando a assembléia geral, constituída pelos membros da Junta Executiva Central, representantes do Governo da União, e pelos presidentes das Juntas Executivas Regionais, representantes dos Governos dos Estados, do Distrito Federal e do Território do Acre (art. 4º do dec. 1.200, de 17 de novembro de 1936)” (BRASIL, 1936).

⁴³⁹ Penna, 1987.

⁴⁴⁰ Toledo (1995) afirma que no projeto do censo há anotações sobre os custos desse trabalho realizado em outros países. A França, por exemplo, havia investido o valor de 14.000:000,000 contos de reis (TOLEDO, 1995, p. 85).

escreve a Freitas questionando sobre a decisão do órgão para a direção dos trabalhos censitários⁴⁴¹.

A resposta de Freitas, datada de 11 de abril de 1938, merece atenção por dois motivos que compõem a sua longa “odisseia” para encontrar um dirigente para os trabalhos censitários. O primeiro deles é a afirmativa inusitada do estatístico de que “duas esposas me derrotavam [...]”, referindo-se a D. Mathilde Melchert de Macedo Soares e D. Aida de Carvalho, casadas respectivamente com José Carlos de Macedo Soares e Manuel Bergström Lourenço Filho, que desistiram da direção do censo devido às pressões das mulheres. Interessante notar que mesmo não participando diretamente das decisões, essas mulheres influenciaram definitivamente nos rumos da operação censitária. Dona Nair Belisário Távora, casada com Juarez do Nascimento Fernandes Távora, foi a única entre essas mulheres que apoiou Freitas, mas “essa fôra derrotada comigo [...]”, afirma ele. O segundo motivo destacado pelo estatístico diz respeito ao fato de Azevedo ter se disponibilizado ao sacrifício de dirigir a obra censitária, a despeito das condições oponentes que havia relatado se assim o chefe da nação determinasse. O “espírito de sacrifício” deixou Freitas mais tranquilo para buscar um nome para dirigir os trabalhos. Nesse sentido, expressa o seguinte desejo:

[que] o Brasil continue de olhos voltados para a sua pessoa [referindo-se a Azevedo] e lembre-se, no momento oportuno, do muito que o meu prezado e nobre Amigo pode fazer por ele. Eu, pelo menos, como brasileiro, não me esqueço disso e vejo nas reservas do seu patriotismo, da sua inteligência e do seu caráter, uma das mais belas possibilidades do Estado Novo (FREITAS, 1938b, p. 88)⁴⁴².

Nessa passagem podemos perceber o jogo de forças autoritárias do Estado Novo, legitimado por Freitas, que compunha o discurso da nacionalidade. Nele o indivíduo tem suas liberdades individuais cessadas em nome de seu país, o que é chamado de patriotismo, demonstrado pelo sociólogo e reforçado como elemento nobre de composição da nação por Teixeira de Freitas. A adesão ou a aceitação de participação pelos intelectuais de diversas matrizes no governo Vargas tem a ver com o apelo feito à intelectualidade brasileira e insere-se no discurso sobre a construção do Estado Nacional, assim, tivemos modernistas, políticos integralistas, positivistas, católicos, socialistas compondo o quadro burocrático (BOMENY, 2001). Sobre eles pesavam uma dimensão ideológica constituída pela “doutrina de obrigação

⁴⁴¹ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 9 abr. 1938d, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Questiona sobre indicação para a direção do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 83-84).

⁴⁴² FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 11 abr. 1938b, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 3f. Resposta de Freitas sobre o processo de escolha da direção do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 86 - 88).

política” para a sociedade civil (VELLOSO, 1982, p. 71). Cumpre salientar, como faz Maria Rita Toledo (1995) que

o fato de Azevedo ter aceito escrever a Introdução do censo de 1940 não significou, necessariamente, como querem seus leitores, a adesão ao estado Novo, mas a oportunidade de construir uma história da educação brasileira e de sua atuação que se sobrepunha a outras interpretações, transformando sua obra em “marco de referência” e em “ponto de partida para uma verdadeira escola de investigação e, ao mesmo tempo, de usar as próprias condições do lugar de produção da obra – introdução do censo – como uma estratégia que possibilitou a si e ao seu grupo de serem apreendidos de uma determinada maneira, constituindo e perpetuando as suas identidades, assim como a seus opositores (TOLEDO, 1995, p. 92).

Antonio Candido (1994, p. 15)⁴⁴³ constata que Azevedo tinha “uma espécie de mentalidade política *sui generis*” que se vinculava à educação e à cultura, sem, no entanto, ter pretensão ou vínculo partidário. Não tinha opção por este ou aquele tipo de regime com os quais conviveu no país ao seu tempo, mas tinha convicção de que a educação poderia levar à democracia de fato (CANDIDO, 1994).

Em carta de Freitas a Azevedo de 4 de janeiro de 1938, ele afirma que a comissão censitária seria composta por: Fernando Azevedo (presidente e diretor do serviço Censitário Nacional), Dr. Elmano Cardim (representando a Imprensa), Padre Leonel Franca (representando o clero católico), João Lira Madeira (representante do Conselho Atuarial do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio), os diretores das Repartições Centrais de Estatística (Heitor Bracet, Rafael Xavier, Costa Miranda, Teixeira de Freitas e Leonel d’Afonseca), Licíneo d’Almeida (representante dos serviços estatísticos do Ministério da Aviação (FREITAS, 1938⁴⁴⁴ apud TOLEDO, 1995, p. 83). A comissão contaria ainda com a consultoria técnica do estatístico italiano Giorgio Mortara.

Há que se ter em mente, ainda, que os anos de 1938-1939 são marcados por uma política de Estado que atinge diretamente as ações de Azevedo. Em junho de 1938, o Instituto de Educação de São Paulo foi fechado e incorporado pela USP⁴⁴⁵ que, por sua vez, perdeu a autonomia devido à política centralista de Capanema, assim, o ensino superior passou a ser tutelado pela Universidade do Brasil (formalizada em 1937 no Rio de Janeiro), cujo objetivo principal seria implementar um ensino superior padronizado e único em todo o país para a formação das elites (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000). Assim, o projeto sobre a

⁴⁴³ Amigo e assistente de Fernando de Azevedo (NASCIMENTO, 2012).

⁴⁴⁴ Penna, 1987.

⁴⁴⁵ Mendonça (2002) afirma que o projeto de criação da USP teve como objetivo “a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria por via da ciência, em vez das armas” (MENDONÇA, 2002, p. 23), segundo Júlio de Mesquita Filho, que presidiu a comissão organizadora da instituição, que contou também com Fernando Azevedo.

formação superior ganha destaque na política educacional de Capanema, que apostava que a formação das elites deveria se sobrepor à alfabetização das massas (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 221). Nesse contexto o projeto educacional de Azevedo enfrentou vários golpes sucessivos sendo, aos poucos, esvaziado e submetendo a proposta da Universidade de São Paulo à diretriz política imposta pela Universidade do Brasil, executada pelo Interventor Ademar Pereira de Barros. Assim, a direção da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFLC) foi entregue a um católico e os docentes do Instituto de Educação deveriam ser incorporados ao quadro docente da Universidade de São Paulo (USP). A “derrota política” de Azevedo pode ser resumida nos seguintes elementos de desmantelamento de suas ações no campo educacional:

desorganização da Reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal, que havia iniciado; o controle da Universidade do Brasil sobre todas as universidades, entre elas a USP, que ainda era dirigida por um inimigo político; com a desorganização do Instituto de Educação; e a tentativa de aposentá-lo compulsoriamente. Sente-se totalmente hostilizado em São Paulo (TOLEDO, 1995, p. 90).

Em carta de 13 de janeiro de 1939, Freitas se diz surpreso por Azevedo não constar na Comissão de Ensino Primário⁴⁴⁶ e adverte:

não posso admitir que o Presidente da ABE seja excluído, quando estão presentes os presidentes da Cruzada [cruzada nacional de educação] e da APC [associação dos professores católicos], escrevi ao Ministro, ontem mesmo [...]. Vamos, pois, aguardar os acontecimentos. Se a nomeação vier, como ainda é possível, não poderei recusar o meu concurso direto (embora a hipótese não me seja simpática), desde que aceite a fórmula que alvitrei. No caso contrário, solidário com a ABE, que terá sido tão injustificadamente posta de lado, só não recusarei a investidura se ela me for imposta como dever funcional do cargo que exerço (FREITAS, 1939c, p. 98)⁴⁴⁷.

Apesar dos esforços de Freitas, Toledo (1995) afirma que o pedido do estatístico não é atendido, e assim, o educador é mais uma vez excluído de um cargo no Ministério.

Observamos que Freitas e Azevedo tecem uma trama em torno da recusa para a direção dos trabalhos do recenseamento de 1940. Apesar da insistência do estatístico, Azevedo revela a Venâncio que a direção do censo não lhe traria benefícios que o colocasse onde se sentia à vontade, isto é, à frente da luta pela educação, ademais, tal posto tomaria seu

⁴⁴⁶ A Comissão foi composta pela Cruzada Nacional de Educação, a Associação dos Professores Católicos, incluindo a participação de Lourenço Filho. Freitas seria o membro representante da ABE, “só que em vez de indicar o presidente da entidade, Fernando de Azevedo, [Capanema] prefere indicar um de seus membros” (TOLEDO, 1995, p. 87).

⁴⁴⁷ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 13 jan. 1939c, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Comunica sobre plano do censo e sobre constituição da comissão de ensino primário. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE. COR. 1. VOL.5, p. 98-99).

tempo durante cinco longos anos. Paralelamente a essa recusa, diversas ações do governo indicam que os ideais de Azevedo e de seu grupo, os pioneiros, estão cada vez mais enfraquecidos na política de Capanema, que coloca a Universidade de São Paulo sob a tutela da Universidade do Brasil, tirando-lhe a autonomia.

Vendo afastadas as possibilidades de conduzir a educação do país ou de impactar diretamente por meio de suas ações no governo, Azevedo escolhe a luta ideológica por meio da escrita da introdução do recenseamento de 1940. Ao escrever o que denominou de *A cultura brasileira*, colocou-se no centro do debate, transformando *criador e criatura* em monumento da educação do país, instituindo a identidade brasileira pela cultura. É sobre o projeto para escrever a introdução à operação censitária de 1940 que trataremos no item que segue.

4.2 Um projeto “para fixar” a identidade brasileira: o convite para escrita da introdução do recenseamento de 1940

Em 1938, no dia 31 de dezembro, Azevedo escreve a Freitas aceitando a tarefa de elaborar a introdução ao censo. O convite foi feito pessoalmente, pois, na carta mencionada, Azevedo afirma que estava retornando para São Paulo e comenta: “como lhe disse, terei o maior prazer em levar minha contribuição à Comissão Censitária Nacional de cujos projetos ressalta, pela sua importância, *o plano da obra com que pretende fixar a realidade brasileira, num espírito de objectividade e exatidão*” (AZEVEDO, 1938a, p. 91, grifos nossos)⁴⁴⁸. E, deixando transparecer que houve uma articulação anterior entre os dois para a efetivação do convite, acrescenta em tom de curiosidade, solicitando a Freitas “uma palavra sobre as providências que foram necessárias, sobre o assunto [...] [que trouxe] novas perspectivas para o trabalho (e trabalho de meu gosto) e resolve, no momento, minha situação” (AZEVEDO, 1938a, p. 91-92, grifos originais).

Cabe assinalar que o plano para o estabelecimento da realidade brasileira, entendida de forma objetiva e exata, esteve pautado desde o momento inicial da formulação do aceite de Azevedo para introduzir a obra, em carta de 1938. Em 4 de janeiro de 1939, Teixeira de Freitas responde a Azevedo: “é verdade que o coração do amigo [Freitas] exulta com a

⁴⁴⁸ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 31 dez. 1938a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Solicita detalhamento sobre os procedimentos do contrato para realizar a introdução do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 91-92).

solução encontrada; mas não foi ele quem a encontrou e sim a reflexão imparcial a de que, precisando encontrar um homem para determinada função, procurou-o com absoluta imparcialidade, na exclusiva intenção de bem servir à causa em jogo” (FREITAS, 1939d, p.93)⁴⁴⁹. Qual causa estaria em jogo naquele contexto?

Toledo (1995) discute o jogo político em que a recusa ou a aceitação de Azevedo era significativa para ele e para o projeto educacional que defendia. Ela afirma que Azevedo reluta até o último momento para recusar a direção da Comissão censitária, pois tinha esperança de que fosse convidado a assumir o Ministério da Educação em 1937. Isso ocorreu porque nesse ano deu-se início à campanha presidencial que tinha o candidato paulista Armando Salles de Oliveira, que defendia uma política de educação que tinha similaridade com os ideais de Azevedo, o que alimentou o sonho do sociólogo de tornar-se ministro. Entretanto, com a derrota do Grupo do Estado e o “fortalecimento da posição da Igreja junto ao Governo Vargas” (TOLEDO, 1995, p. 81), essa possibilidade não se concretizou. Vale a pena acompanharmos o trecho da carta de Azevedo escrita a Venâncio Filho, em 3 de março de 1937, sobre o desejo de tornar-se ministro:

Antes de tudo, todo o meu agradecimento de coração, pelas palavras com que sua generosidade estimula e conforta, fazendo-me crer que a minha obra foi verdadeiramente bela e útil e a minha missão educativa ainda não está concluída. Fala-me do ministério da educação, ‘julgando agora mais do que nunca oportuno (são palavras suas) o momento de minha investidura no Ministério que de fato criarei’. Oh! O Ministério.... Mas isto é sonho de vocês! Um grande sonho, pelo que tem de idealismo, de sinceridade, de interesse pela educação. Em todo o caso, tudo posso naqueles que me confortam e no ideal que me anima. Vejo com clareza os problemas e tenho, sobretudo, uma vontade e uma fé que abalam montanhas. Anuncia-se que Armando Sales irá a 14 de agosto a Belo Horizonte, onde fará um grande discurso político. Para nós, educadores, esse dia deverá ser marcado com uma pedra branca, pois no que ouvi dizer, o Armando Sales tratará, nessa conferência, da política de educação, que se propõe realizar. Todos aguardam com ansiedade esse discurso, que deve ter repercussão. Em todo o caso, se não for em Belo Horizonte, será em outra cidade do país que Armando Sales falará, na sua campanha presidencial, sobre o problema da educação (AZEVEDO, 1937⁴⁵⁰ apud TOLEDO, 1995, p. 80).

Veja que, ao mesmo tempo que Azevedo admite o sonho de ocupar o ministério da educação ao afirmar que vê “com clareza os problemas e [tem], sobretudo, uma vontade e uma fé que abalam montanhas”, ele afirma que essa proposta, na verdade, “é sonho de vocês”. Finaliza a escrita indicando que a educação tinha problemas que deveriam ser pautados na

⁴⁴⁹ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 4 jan. 1939d, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Resposta de Freitas ao agradecimento de Azevedo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 93).

⁴⁵⁰ Penna, 1987.

campanha de Armando Salles e reforça que sua “missão educativa ainda não está concluída” apontando, mais uma vez, que o desejo de guiar o Ministério da Educação não era um sonho apenas alheio e solitário, como pode parecer.

O jogo de recusa da direção do censo de 1940 e, depois, a aceitação para escrever a obra que apresentaria o recenseamento de 1940 por Azevedo é entendido por Maria Rita Toledo como estratégia por meio da qual o autor buscava aproximar-se de posições que lhe possibilitassem maior intervenção no campo educacional, eleito por ele como seu (TOLEDO, 1995).

Se no campo da educação Azevedo torna-se alvo de tentativas efetivas de aniquilamento de sua obra pelo governo, é a partir do campo estatístico que o educador mobiliza todo seu cabedal de conhecimento (especialmente o educacional) para *realizar a obra que o Brasil necessita* e, por meio da introdução do censo, coloca-se como voz oficial sobre a evolução histórica do país. Desse modo, converte sua escrita “em uma ação política de ereção de um monumento para si mesmo e para os demais derrotados, fazendo com que a derrota política se transformasse em vitória pela história” (TOLEDO, 1995, p. 92) suprimindo, por exemplo, os fatos relativos ao fechamento do Instituto de Educação e a perseguição a Anísio Teixeira no Distrito Federal.

A Comissão Censitária Nacional (CCN) aprovou o Plano Geral relativo às monografias históricas elaborado por Azevedo em janeiro de 1939, que constituiria o preâmbulo da obra censitária, mas houve o acréscimo de “uma série de monografias mais especializadas, estudando aspectos particularizados da realidade brasileira à luz dos próprios dados censitários ou de pesquisas especiais”, conforme afirma Freitas em 13 de janeiro de 1939 (FREITAS, 1939c, p. 98)⁴⁵¹.

A resolução nº 50, de 17 de julho de 1937 determinou as bases para a organização do censo de 1940. Em seu artigo 1º, item III, define as formas de divulgação do seguinte modo:

A publicação dos resultados censitários se fará em duas séries de volumes - a série nacional e a série regional. A série nacional conterá tantos volumes, quantos os distintos censos realizados, desdobrando-se cada um nos tomos necessários, organizados de modo a só conterem em suas tabelas, no que se referir a cada ordem de fatos a síntese nacional dos resultados e seu desdobramento pelas Unidades da Federação em condições de imediata comparabilidade. A série regional terá tantas partes quantas as Unidades da Federação, cada parte com um desenvolvimento análogo à série nacional, mas apresentados os resultados com os desdobramentos

⁴⁵¹ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 13 jan. 1939c, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Comunica sobre plano do censo e sobre constituição da comissão do ensino primário. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 98-99).

possíveis em função da divisão municipal e distrital (RESOLUÇÃO nº. 50, de 17 DE JULHO DE 1937, *apud* SENRA, 2008a, p. 262).

No item IV, ainda sobre a divulgação, determina que:

Tanto a série nacional como cada parte da série regional terá um volume introdutório, de monografias especializadas sobre os aspectos fundamentais da vida municipal ou regional, colaboradas por especialistas de renome em cada assunto, com o que se manterá e ampliará o feliz alvitre adotado na publicação do censo de 1920 (RESOLUÇÃO nº. 50, de 17 DE JULHO DE 1937, *apud* SENRA, 2008a, p. 262).

O plano geral da obra constituía-se de uma monografia a respeito da *cultura e educação no Brasil – origem, desenvolvimento e situação atual*. O estudo monográfico realizaria um balanço sobre o desenvolvimento da cultura e da educação do país para introduzir o censo, que traria balanços em números sobre economia, população, comércio, estrutura administrativa do Estado, etc. Assim, o estudo de Azevedo tomaria como objeto de análise os aspectos que o censo não poderia conseguir com os números e, concomitantemente, a obra daria inteligibilidade aos coeficientes da operação censitária (TOLEDO, 1995).

A correspondência de 6 de janeiro de 1939 trata dos detalhes da contratação de Azevedo em caráter particular pelo Instituto. Ao combinar os pormenores do contrato, Azevedo informa que vai aproveitar a ida ao Rio para “consultar grandes obras na Bibliotheca Nacional, ver alguma coisa que me interessa no Archivo[?] Histórico e no Museu Nacional”⁴⁵², (AZEVEDO, 1939, p. 96-97) sugerindo que a identidade a ser formulada sob os auspícios do IBGE dar-se-ia a partir do que ele considerava “grandes obras”.

A elaboração de sua escrita perpassará diversas dificuldades no que diz respeito aos trâmites próprios de um trabalho intelectual daquela envergadura, e as cartas escritas por Azevedo ao estatístico dão a dimensão dessas questões. É o que veremos a seguir.

4. 3 Trâmites da escrita e da divulgação da obra: dificuldades e solicitações

Em 1942 Azevedo afirma que estava trabalhando na escolha e preparação das gravuras “que devem figurar fora do texto e na organização do índice de autores e por assuntos” e acrescenta que “é uma parte complementar e que tornará a obra mais interessante e de mais

⁴⁵² AZEVEDO, Fernando. [Carta] 6 jan. 1939, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 4f. Aceite para formulação da introdução do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 94-97).

fácil manuseio” (AZEVEDO, 1942a, p.104)⁴⁵³. Ele admite que a obra fora escrita para “servir de introdução ao censo social do Recenseamento de 1940, deverá ser incluída [...] entre as publicações oficiais e, em seu devido lugar, na coleção dos documentos censitários”. Em seguida faz sugestão a Teixeira de Freitas lembrando-lhe:

a conveniência, para maior divulgação, promovesse duas publicações: uma, em um só volume, em formato grande, incorporado à coleção das publicações oficiais do recenseamento de 40, e outra: em três volume (constituindo um volume cada uma das partes da obra), em formato menor, com as mesmas ilustrações, para distribuição oficial, em separado (isso é, fora da coleção) e para a venda em livrarias (AZEVEDO, 1942a, p.105).

É notório que Azevedo, ainda que reconheça o lugar que a obra ocupa nas publicações oficiais, não deixa de observar a limitação dessa forma de torná-la pública e, com o intuito de fazer com que sua disseminação se amplie para além do âmbito oficial, sugere edições em tamanho menor que possibilitassem uma divulgação mais ampla. De fato, a publicação da obra em formato grande, em 1943, poderia dificultar sua circulação, pois contava com mais de quinhentas páginas (535 páginas)⁴⁵⁴. Ademais, a publicação de Azevedo como introdução do censo significava a vitória do projeto de educação nova (pública, gratuita e laica) defendida pelos renovadores, grupo do qual ele é parte importante, e assim ele ansiava que sua escrita alcançasse mais leitores.

Na sequência Azevedo (1942a) ainda explicita que

Essa publicação da obra em separado, e em tres volumes, poderia preceder ou suceder à edição da série completa dos volumes censitários. Não é propriamente um pedido que lhe peço, mas uma sugestão que tenho a liberdade de lhe apresentar, no interesse da divulgação da obra cujos direitos autorais pertencesse, por vinte anos, ao governo federal e que teria sua utilidade, muito restrita, se fosse publicada apenas na coleção de documentos (AZEVEDO, 1942a, p.105, grifos do autor).

⁴⁵³ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 2 abr. 1942a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Aceite para formulação da introdução do censo e sugestão para a organização da obra. Desculpa-se por não poder ser o relator do encontro de Goiânia e afirma que pode fazer a conferência de abertura. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 104-105). Em agosto de 1942, Azevedo agradece a Freitas o telegrama enviado admitindo “o interesse tomado junto a Xavier [Rafael Xavier, substituto de Carneiro Felipe na direção do Recenseamento de 1940] pela indenização das despesas com as ilustrações” do trabalho (AZEVEDO, 1942b, p. 109). Cf. AZEVEDO, Fernando. [Carta] 17 ago. 1942b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Agradecimento às providências de Freitas relativas às despesas com ilustrações da obra (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 109).

⁴⁵⁴ AZEVEDO, Fernando de. A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. In: IBGE. *Recenseamento geral do Brasil* (1940). 1ª Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1943a. tomo 1. Sinalizamos que as páginas das fotografias (que contabilizam mais de 400) não são paginadas, assim a publicação contém mais de 800 páginas no total.

Azevedo reitera a ideia de que publicar o livro somente na coleção de documentos do censo impactaria na sua divulgação, que ficaria limitada. A maior parte das solicitações de Azevedo, ao que tudo indica, foi, aos poucos, atendida.

Tal como propunha resolução nº. 50 de 17 de julho de 1937, a obra de Azevedo constituía-se no cume das publicações advindas da operação censitária de 1940. O esquema publicado no segundo volume do *Censo Demográfico: população e habitação*, de 1950 (IBGE, 1950), apresenta uma figura em que podemos verificar de forma didática como de fato deu-se os resultados da publicação do recenseamento de 1940, dividindo-se entre a série nacional e a série regional (Figura 24 a seguir). Observamos que *A cultura brasileira* estaria na série nacional fazendo parte da introdução e ocupando o tomo 1 das publicações, que seriam seguidas do relatório da Comissão Censitária Nacional no tomo 2 e dos anexos que ocupariam o tomo 3. O volume II daria visibilidade aos dados demográficos e o volume III traria à baila os dados relativos aos censos econômicos. Ambos foram publicados em 1950.

Figura 24 – Esquema geral da publicação.

Fonte: IBGE, 1950, p. VIII.

Toledo (2000) assegura que *A cultura brasileira* contou com seis edições: 1943, 1944, 1958, 1964, 1971 e 1996. Conforme podemos verificar também no site da Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), integrando a coleção “Os Fundadores da USP”, destaca-se a realização da 7ª edição⁴⁵⁵, que reúne as três partes do estudo em um volume único. Assim, a obra passou por quatro editoras diferentes até o momento: IBGE, Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de Brasília e a EDUSP, contabilizamos assim sete edições no total, sendo as duas primeiras edições publicadas sem qualquer modificação no corpo do texto. A segunda edição foi feita para que a obra fosse vendida ao público em geral,

⁴⁵⁵ Anjos (2014) também destaca essa informação.

dado que a primeira teria circulação restrita por ser uma introdução ao censo de 1940. A terceira edição foi revista, ampliada e dividida em três volumes – sendo uma segunda versão da obra – e as edições seguintes tiveram somente reformulações na paginação, não havendo acréscimos ou supressões (TOLEDO, 1995, p. 7)⁴⁵⁶.

Uma parte da obra ganhou autonomia em relação ao seu projeto original e circulou como edição independente, como foi o caso do livro *A transmissão da cultura* publicado em 1976 (AZEVEDO, 1976⁴⁵⁷ apud TOLEDO, 1995, p. 98). Tal autonomia ajudou a convertê-lo em obra de referência no campo educacional, especialmente na história da educação, tal como indicam Vidal e Faria Filho (2005).

As previsões de Azevedo foram confirmadas, pois sua obra tornou-se conhecida, reconhecida e inclusive descontextualizada, pois não é recorrente utilizá-la vinculando-a como resultado do censo de 1940 na história da educação, sendo essa informação negligenciada ou apresentada em segundo plano. Xavier (1998) afirma que “a vinculação daquela obra a uma demanda oficial lhe subtrairia o valor intrínseco, comprometendo o seu impacto nos círculos intelectuais” (XAVIER, 1998, p. 75), talvez por isso, a não vinculação à operação a que foi originalmente escrita tenha inclusive contribuído para a reposição do seu “valor intrínseco”.

Ainda na correspondência de 2 de abril de 1942, Azevedo revela os modos como os originais de seu trabalho, ainda sem as fotografias, foram recebidos pelo “alto clero” da estatística brasileira “não podia aspirar para meus esforços e para meu trabalho que acabava de entregar os originais restantes, uma aprovação mais significativa ao que essa que me viera, na forma de uma homenagem prestada em uma de suas sessões por tão alto egrégio conselho” (AZEVEDO, 1942a, p. 104). É possível perceber que o livro foi sendo entregue em partes ao Conselho Nacional de Estatística (CNE). Esse processo fica evidente quando Azevedo, em setembro de 1942, admite ter sido incumbido por Teixeira de Freitas, Carneiro Felipe e os demais integrantes da Comissão Censitária Nacional para “escrever essa primeira introdução ao estudo da cultura no Brasil” (AZEVEDO, 1942c, p. 111). Em seguida, explicita o trabalho que ainda restava para que a obra ficasse pronta: “espero levar, em meados de outubro, os índices alfabéticos e remissivos, de nomes e de assuntos e as ilustrações da obra, que devem juntar-se aos originais, já entregues desde março” (AZEVEDO, 1942c, p. 111)⁴⁵⁸.

⁴⁵⁶ Toledo (2000) afirma que a edição de 1996 não foi analisada por ela, assim como a última edição da EDUSP.

⁴⁵⁷ AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

⁴⁵⁸ Cf. AZEVEDO, Fernando. [Carta] 20 set. 1942c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Agradecimento pelo telegrama de Freitas tratando da aprovação da obra pela comissão nacional de recenseamento. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 111).

Das solicitações de Azevedo quanto a sugestões de publicação da obra, Freitas assegura-lhe que seria melhor proceder a um *modus faciendi*:

uma carta especial sua (ao Presidente) propondo a separata para venda avulsa e solicitando o pronunciamento da Comissão sobre as edições em língua estrangeira. O meu voto, que sustentarei se preciso, será favorável ao primeiro alvitre (em publicação imediata) e opinará pela permissão para que se divulguem as traduções, depois da edição oficial brasileira, mediante acordo entre o Autor e os Editores, revertendo ao primeiro o benefício da sessão dos direitos autorais das edições que se fizerem para circulação fora do Brasil (FREITAS, 1942d, p. 108)⁴⁵⁹.

Observamos que são encaminhadas as negociações iniciais para a publicação “imediata” da edição brasileira da obra, que seria seguida das traduções por meio de acertos entre Azevedo e os editores⁴⁶⁰. Nesse processo, Freitas coloca-se à disposição no sentido de facilitar as transações publicitárias da escrita de Azevedo. É o momento em que Azevedo, em carta de 18 de agosto⁴⁶¹, solicita também que Freitas veja com Rafael Xavier (diretor da Comissão do Recenseamento Nacional) e com a Comissão Censitária se a obra seria publicada em separata ou numa segunda edição para distribuição avulsa conforme o próprio estatístico havia sugerido bem assim as edições em língua estrangeira e sobre a possibilidade de ressarcimento das “despesas efetuadas com a pesquisa, colheita e organização das ilustrações” (AZEVEDO, 1942d, p. 110).

Sobre as dificuldades inerentes a um trabalho de pesquisa e de sistematização que envolve o preparo da obra, Azevedo reclama, em carta a Freitas de 28 de fevereiro de 1942⁴⁶², sobre as dificuldades de acesso a livros e fontes para uma análise detida documentada. Ressalta ainda que estava despendendo mais tempo do que havia planejado no trabalho de escrita devido às dificuldades citadas.

O trabalho de pesquisa que requer a obra, as leituras constantes de livros *nem sempre acessíveis*, a necessidade de uma permanente vigilância quanto às *fontes*, sempre *deficientes e raramente seguras* e os perigos frequentes a que se expõe uma

⁴⁵⁹ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 08 ago. 1942d, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Trata dos trabalhos realizados em Goiânia e que desejou a presença dos amigos ao lado no evento (Anísio, Lourenço, Fernando e Macedo Soares). Combina as formas de publicação da obra e as possíveis traduções para outras línguas que depois seriam acertadas. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 107-108).

⁴⁶⁰ Os aspectos sobre as traduções de *A cultura brasileira* serão vistos ainda neste capítulo (item 4.3.3).

⁴⁶¹ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 18 ago. 1942d, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Proposta de segunda edição do livro para distribuição avulsa. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 110).

⁴⁶² AZEVEDO, Fernando. [Carta] 28 fev. 1942e, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 3f. Comunica as dificuldades no acesso às informações para a escrita da obra e explica os motivos porque não conseguiu escrever um artigo sobre sociologia e estatística a ser publicado na Revista Brasileira de Estatística. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15. p. 7-10).

tentativa de interpretação e de síntese, sem um trabalho analítico, paciente e documentado, tendo isto me obrigado a aplicar no preparo e na redação de cada capítulo, muito mais tempo de que havia previsto (AZEVEDO, 1942e, p. 8, grifos nossos).

Afirma que estava dedicando à escrita da obra “todo [seu] tempo e [seus] melhores esforços” e ressalta que estava “trabalhando agora na última parte do livro, que deve estar terminada em julho e [deveria] entregar em agosto” (AZEVEDO, 1942e, p. 8, grifos originais).

Diante dessas questões sobre os problemas de acesso às informações para escrever a obra, podemos afirmar que ainda que Azevedo não tenha frequentado assiduamente os arquivos para elaborar sua síntese, isso não nos permite dizer que ele não tenha acessado e utilizado fontes documentais disponíveis em acervos do Rio de Janeiro e de São Paulo, além disso, pudemos verificar as várias demandas feitas aos amigos para que enviassem materiais que permitissem que o trabalho fosse realizado.

Há menção na sua escrita epistolar que esteve no Arquivo, no Museu e na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, ainda no início de seu trabalho. Entretanto, esses indícios não nos dão condições de afirmar sobre o modo como o autor operou com essas fontes na condução e produção de suas análises para o documento *síntese*. Para Toledo (1995), Azevedo “‘fala’ pela boca de suas fontes secundárias” (TOLEDO, 1995, p. 43) e conclui a necessidade de analisar a forma como Azevedo manipula suas fontes para averiguar suas filiações teóricas (TOLEDO, 1995, p. 51).

A autora avaliou que, nas suas análises sociológicas de matriz francesa, Azevedo tomou as publicações a que teve acesso e extraiu as informações e acontecimentos históricos que interessavam ao problema colocado⁴⁶³. Ele abstraiu e neutralizou as interpretações dos autores que utilizou, restando apenas “aquilo que é comum e, portanto, que não depende da lógica interpretativa de um ou outro autor” (TOLEDO, 1995, p. 161). Como exemplo, a autora cita Gilberto Freyre e Oliveira Viana que, a despeito de pertencerem a escolas teóricas diferentes⁴⁶⁴ por interpretarem a formação do país de modo diametralmente opostos, foram autores utilizados como fontes que têm a “função de obra informativa e não teórica”.

⁴⁶³ Azevedo busca compreender o que a civilização brasileira tem de peculiar no seu processo de civilização geral, qual lugar ocupa no estágio da civilização e quais os caminhos para seu desenvolvimento (TOLEDO, 1995).

⁴⁶⁴ Grosso modo, enquanto Oliveira Viana é conhecido como típico ideólogo racista da década de 1920 por tratar a mistura de raças como sinal de degenerescência da nação, Freyre constata que a riqueza e a potencialidade do país estão exatamente na mistura de raças.

Foi no mês de agosto de 1942⁴⁶⁵ que o autor escreveu à Comissão Censitária Nacional submetendo algumas sugestões relativas à obra que ele chama de “*Cultura Brasileira*” (*Introdução ao estudo da cultura no Brasil*) no que diz respeito à sua divulgação. Convém chamar a atenção para a falta do artigo A pelo qual a obra ficará conhecida, que indica a determinação de uma cultura brasileira que se quer homogênea pelas mãos do Estado pela via educacional. Renato Ortiz (2006), em uma abordagem sociológica, recupera a lógica histórica ao tratar a questão da cultura brasileira e da identidade nacional do final do século XIX a meados do século XX. Ele afirma que a identidade tem a ver com uma reinterpretação feita do popular pelos grupos sociais e se liga à própria construção do Estado. Consta que “não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos” (ORTIZ, 2006, p. 8). Mas certamente a interpretação de Azevedo opõe-se a essa visão, pois sua leitura propõe uma representação apologética do processo de civilização do país, tal como propõe Carvalho (2010) assegurando uma *civilização peculiar* dada pela “unificação cultural, assimilação étnica e de expansão territorial em que a diversidade e a diferença são estigmatizadas como fatores de desagregação nacional” (CARVALHO, 2010, p. 78).

Azevedo solicita que seja tirada uma separata para venda ou distribuição gratuita ou que fosse feita uma segunda edição servindo aos mesmos fins.

A separata desse volume ou uma 2ª edição especialmente destinada à venda ou distribuição avulsa, contribuirá para por a obra ao alcance de um público maior e torna-la, além de mais acessível, mais útil como fonte de informações e ponto de partida para novos trabalhos e pesquisas nos setores diversos do vasto campo de estudos relativos à cultura no Brasil (AZEVEDO, 1942f, p. 11).

Na mesma carta, Azevedo solicita indenização para os gastos com material documentário e iconográfico no valor de 2 contos de réis e se compromete a prestar contas ao entregar os índices e as gravuras, o que faria no prazo de dois meses. É nessa mesma correspondência que Azevedo demanda da CCN que se pronuncie sobre as traduções em línguas estrangeiras e “permita que se inicie desde logo as traduções para serem divulgadas, depois da edição oficial brasileira, mediante acordo entre autor e os editores, revertendo ao primeiro o benefício da cessão dos direitos autorais das edições que se fizerem para circulação fora do Brasil” (AZEVEDO, 1942f, p. 12), pois afirma já ter recebido propostas de países como México e Estados Unidos que, “tendo tido notícias dessa obra sobre cultura brasileira”

⁴⁶⁵ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 17 ago.1942f, São Paulo [para] Comissão Censitária Nacional (CCN), Rio de Janeiro. 3f. Solicitações sobre divulgação da obra e pedido de indenização para os gastos com material documentário e iconográfico. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15. p. 11-13).

solicitaram “para exame cópias do original, afim de tomarem uma decisão definitiva a respeito” (AZEVEDO, 1942f, p. 12), entretanto, em função das condições estabelecidas pela comissão, o autor não poderia responder às consultas sem o parecer prévio da CCN.

Em setembro de 1942⁴⁶⁶, Azevedo escreve a Freitas, que se antecipou à comunicação oficial, contando de sua alegria devido à aprovação “integral” de seu trabalho pela comissão censitária, conforme parecer escrito pelo Padre Leonel Franca (membro da Comissão censitária e amigo de Freitas e Azevedo). Na mesma carta percebemos que os comentários elogiosos de Azevedo em relação a Freitas são inúmeros e dignos de nota:

A sua delicadeza de sentimentos e de atitudes é inesgotável em surpresas. É tão constante que nos habituamos a ela, mas é tão rica de recursos, nas suas manifestações, e tem uma tal capacidade de se renovar que sempre nos surpreende, tocando-nos o coração como se recebessemos pela primeira vez uma prova de nossa amizade (AZEVEDO, 1942c, p. 111).

Nos elogios de Azevedo percebemos uma intensa colaboração de Freitas na condução dos modos de dar publicidade ao livro *A cultura brasileira*.

Em 30 de outubro⁴⁶⁷ do mesmo ano Azevedo dá indícios do formato final de sua obra e trata dos procedimentos e detalhes que vinha realizando na organização final. Nesse documento ele menciona novamente o título da obra “Cultura brasileira (introdução ao estado da cultura no Brasil)” (AZEVEDO, 1942g, p. 112). Ele considera que, desde a entrega dos originais, em março de 1942, vinha trabalhando, “quase sem descanso, na organização dos índices alfabéticos e remissivos, de nomes e de assuntos e na escolha e distribuição das ilustrações”. Esse labor parece ter tido a duração aproximada de sete meses (entre março e outubro de 1942).

o índice de nomes, cuidadosamente elaborados, tem cerca de 25 páginas, e o de assuntos, perto de 40 páginas datilografadas. As ilustrações (fotos, gravuras e fac-símiles) muitas raras ou quase inéditas, e outras que serão publicadas pela primeira vez, montam a 400 ou cerca de 27, por capítulo, com suas legendas redigidas com precisão (AZEVEDO, 1942g, p. 112, grifos originais).

⁴⁶⁶ Cf. AZEVEDO, Fernando. [Carta] 20 set. 1942c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Agradecimento pelo telegrama de Freitas tratando da aprovação da obra pela comissão nacional de recenseamento. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 111).

⁴⁶⁷ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 30 out. 1942g, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita informação sobre o telegrama oficial com a aprovação da obra e detalha os arremates finais do trabalho. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 1. VOL.5, p. 112).

Curioso observar que em 27 de julho de 1942 Azevedo⁴⁶⁸ comenta que serão cerca de 120 gravuras “que devem figurar fora do texto e na organização dos índices de autores e por assuntos” (AZEVEDO, 1942h, p. 104) o que na sua acepção tornaria a obra “mais interessante e de mais fácil manuseio” (AZEVEDO, 1942h, p. 104). Já no mês de outubro do mesmo ano, como vimos anteriormente o número de ilustrações eleva-se a 400, o que mostra que as imagens foram, aos poucos, ganhando grande destaque na obra do autor.

De fato na edição consultada (AZEVEDO, 1943a) notamos que o índice de nomes, assuntos e gravuras estende-se ao longo da obra contando ao todo 418 ilustrações, sendo, portanto, ricamente ilustrada em número e na qualidade das imagens selecionadas. Destaca-se que as imagens não são paginadas, mas contêm enumeração própria para cada uma delas, e se entremeiam entre os diversos capítulos em blocos iconográficos em separado do texto. Segundo Juarez dos Anjos (2014, p. 163), mesmo sem serem referidas ao longo do texto, as imagens têm o papel de “ilustrar temas, lugares e personagens, estabelecendo assim um diálogo implícito com a narrativa”.

O fato de o texto final ter sido entregue ao IBGE antes da incorporação das imagens fez com que Azevedo não estabelecesse um diálogo evidente entre as fotografias e suas análises. De todo modo, a função das imagens ultrapassa em muito a perspectiva ilustrativa afirmada por Anjos (2014). Vistas isoladamente ou em conjunto com o texto, elas compõem uma narrativa que reforça e alimenta a tese do autor sobre a “visão de conjunto” ou a *síntese* da cultura e da civilização brasileiras que fixou a identidade nacional a partir da unificação e da depuração de seus elementos diversos. Uma abordagem das ilustrações que compõem a obra em tela poderia trazer á baila outra interpretação do que seria a cultura brasileira. Poderia indicar tanto uma interpretação que complementa o texto de Azevedo, quanto um texto à parte que se sustenta no seu conjunto iconográfico.

Apesar de a obra publicada não se constituir em nosso objeto de pesquisa, chamamos a atenção para algumas características da primeira edição publicada. O exemplar examinado é de capa dura, em azul marinho, cujo título de chamada é *Recenseamento Geral do Brasil, 1940*. A primeira folha⁴⁶⁹ interna repete esse título incluindo a data de realização do censo (1º de setembro de 1940). Na segunda folha interna, observamos o nome do Embaixador José

⁴⁶⁸ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 27 jul. 1942h, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Parabeniza Freitas pela organização de palestras no Congresso de Goiânia e lamenta não ter visto Freitas em sua viagem à Goiânia passando por São Paulo e voltando ao Rio. Trata dos custos das imagens que usará na obra *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 106).

⁴⁶⁹ Destacamos que a paginação da obra começa com a numeração de ordem (1) a partir da introdução, estando as páginas iniciais sem paginação. Aqui adotamos a numeração das folhas iniciais como folha 1 (frente e verso), folha 2 (frente e verso), assim sucessivamente.

Carlos de Macedo Soares, presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística seguido de toda a composição da Comissão Censitária Nacional⁴⁷⁰ e do Serviço Nacional de Recenseamento.

Na terceira folha, José Carneiro Felipe faz uma breve apresentação (datada de 29 de maio de 1943) do volume, destacando que a significação dos resultados censitários seriam melhor compreendidos “se postos em confronto com os antecedentes históricos que lhe determinaram os traços dominantes” (FELIPE, 1943, folha 3). Em consonância com a obra azevediana, o diretor do censo afirma ainda que:

Na verdade erigiu o povo brasileiro, em pouco mais de quatro séculos, uma civilização peculiar e cuja interpretação pressupõe o conhecimento dos fatores que lhe permitiram, ao mesmo tempo que a posse de um imenso território e não obstante a influência regional das características do meio nas atividades de ordem econômica, a assimilação - como o revela a unidade de língua, costumes, crenças e sentimentos - de três grupos étnicos em periódicos diversos de desenvolvimento cultural. (FELIPE, 1943, folhas 3 - frente e verso).

O presidente da Comissão Censitária reitera que naquela obra “pelo seu caráter histórico, documentação e generalidade do plano” estão “os elementos indispensáveis para que possam os resultados censitários ser apreciados à luz da evolução da cultura brasileira” (FELIPE, 1943, folha 3 - verso).

Apenas na quarta folha da publicação de 1943, após a apresentação de Carneiro Felipe, vem o título em letras maiúsculas *A cultura brasileira*, seguido pelo subtítulo em

⁴⁷⁰ Conforme afirmamos anteriormente, a Comissão Censitária Nacional era composta pelos diretores dos outros órgãos de estatística, incluindo o do Ministério da Educação, dirigido por Teixeira de Freitas. Vale a pena retomar os nomes dos representantes. A comissão foi presidida por José Carneiro Felipe e seus membros aparecem: Elmano Gomes Cardim e Padre Leonel da Silveira Franca; Diretor do Serviço de Estatística do Ministério da agricultura: Rafael da Silva Xavier (até 8/9/1938) e Alberto Ribeiro de Cerqueira Lima; Diretor do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Saúde: Mário Augusto Teixeira de Freitas; Diretor do serviço de Estatística do Ministério da Fazenda: Leo de A Fonseca (até 8/11/1940) e João de Lourenço; Diretor do Serviço de Estatística do Ministério da Justiça e Negócios Interiores: Heitor Bracet; Diretor do Serviço de Estatística do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio: Osvaldo Gomes da Costa Miranda; Representante do Ministério da Viação e Obras Públicas: Joaquim Licínio de Souza Almeida; Representante do Serviço Atuarial do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio: João Lira Madeira; Diretor do Departamento de Imprensa e Propaganda: Lourival Fontes (até 24/8/1942) e Tenente Coronel Antônio José Coelho dos Reis; Secretário do Conselho Nacional de Geografia: Cristóvão Leite de Castro; Representante do Ministério das Relações Exteriores: Luiz Felipe do Rêgo Rangel (até 31/1/1940), Landulfo Antônio Borges da Fonseca (31/1/1940 a 3/12/1941) e Luiz Camilo de Oliveira Neto; Representante do Ministério da Guerra: Capitão José Correia de Melo (até 21/7/1941) e Major Irací Ferreira de Castro; Representante do Ministério da Marinha: Capitão de Corveta Manuel Pinto Ribeiro Spíndola; Representante do Ministério da Aeronáutica: Tenente Coronel Aviador Plínio Raulino de Oliveira (até 20/3/1942) e Coronel Aviador Lísias Augusto Rodrigues; Consultor Técnico: Prof. Giorgio Mortara; Secretário: Otávio Alexander de Moraes (até 16/1/1940), Heitor Elói Alvim Pessoa (16/1/1940 a 22/7/1942), Maria do Carmo Lahmeyer Monteiro, a única mulher que compunha a comissão do censo. Vale ressaltar que, apesar de a comissão constituir-se de diversos membros, cabia a Teixeira de Freitas a mediação entre ela e o responsável pela introdução do censo de 1940, certamente por suas relações de amizade e proximidade com Azevedo que estavam para além da operação censitária. Do contrário, tal mediação poderia ser feita por outros componentes da Comissão.

letras minúsculas *Introdução ao estudo da cultura no Brasil*. A quinta folha é de seda e precede a foto de Getúlio Vargas com a inscrição “Sua Excia. O Snr. Dr. Getúlio Vargas, eminente chefe da Nação, que preside, orientando, desde 1930, as mais profundas transformações sociais, econômicas e políticas por que tem passado o Brasil em toda a sua história” (IBGE, 1943, folha 6-frente). É notório que o chefe do governo seja destacado como o responsável pelas mudanças nas quais se inclui a própria operação censitária, o que convém a um regime ditatorial cujo destaque à figura do chefe da nação é parte essencial.

Na sétima folha da obra, temos outras informações como a data do recenseamento de 1940, 1º de setembro de 1940, Série Nacional, Volume 1, Introdução Tomo 1. Novamente notamos o título “*A cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil por Fernando de Azevedo*” (folha 7 – frente). Essas informações precedem o sumário da obra, que se divide em três partes, como já salientamos em passagens anteriores. Na primeira parte: os fatores da cultura; na segunda parte: a cultura e na terceira parte: a transmissão da cultura.

Todas as partes são ricamente ilustradas por imagens que são identificadas individualmente no índice de gravuras ao final do livro. As fotografias não são tiradas para a obra, mas originam-se de acervos públicos ou particulares já constituídos bem como de publicações diversas. Algumas figuras são de fotógrafos e pintores conhecidos na historiografia, como Rembrandt, Debret, Rugendas, Nicolas e provenientes de acervos diversos, como Museu Paulista, Museu Nacional, Coleção Companhia Melhoramentos de São Paulo, Conselho Nacional De Geografia, Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde, Arquivo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Coleção da Faculdade de Filosofia de São Paulo, Biblioteca Municipal de São Paulo, Coleção do Serviço Nacional de Recenseamento, Rádio Inconfidência de Minas Gerais, gabinete de Etnologia da Faculdade de Filosofia de São Paulo, entre outras fontes e nomes de coleções particulares citadas. Na parte sobre “**A cultura**”, as figuras são originárias da antropologia, da sociologia, da história, por exemplo. Na terceira parte “**A transmissão da cultura**”, que versa sobre a educação, encontramos 121 imagens identificadas com os personagens que empreenderam obras de benefício da educação nacional e das instituições educativas, especialmente relativas ao ensino superior, como a Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, Escola de Engenharia de Porto Alegre, Escola Militar do Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais, Instituto de Educação do Distrito Federal, etc.

Numa primeira contagem das imagens da terceira da parte da obra, contabilizamos⁴⁷¹: 26 figuras relativas às instituições de ensino superior (Institutos e Universidades), 11 figuras relativas ao ensino técnico, 22 imagens de escolas secundárias (colégios, seminários e liceus), 3 figuras de escolas e 2 de grupos escolares que ministravam o ensino primário (Grupos escolares: Pedro II e Padre Correia de Almeida, ambos em Belo Horizonte).

Não podemos esquecer que até aquele período, década de 1940, o ensino primário constituía-se, pode-se dizer, na terminalidade dos estudos para a massa da população pobre, especialmente para aqueles poucos que conseguiam acessar a escola e nela permanecer por quatro anos. O prosseguimento dos estudos para esses sujeitos visava ao trabalho e dar-se-ia por meio do ensino profissionalizante (comercial, industrial ou agrícola) proposto nas reformas de Capanema, que fortaleceram a padronização por meio de uma “estrutura de escolarização aberta à ampliação, mas com obstáculos internos à permanência da maioria da população” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 118), pois não permitia acesso a outros níveis de escolarização. O ensino secundário científico, grosso modo, era direcionado às elites, que dariam sequência nos estudos pelo ensino superior.

Assim, acreditamos que a quantidade de figuras relativas ao ensino superior, secundário e técnico revela um retrato da política do governo Vargas, que buscava uma articulação de um sistema de ensino que ia do primário ao superior, com destaque, conforme fica bastante evidenciado no conjunto e pelo número de fotografias apresentadas na obra, para os tipos de ensino secundário e superior, que podem revelar o contexto de reformas em curso por Capanema, que destacaram esses graus de ensino. Além disso, elas servem para fixar uma identidade nacional que aposta com força não apenas no ensino obrigatório de quatro anos, mas também do ponto de vista público, no ensino secundário, superior e técnico.

Tem-se que, ainda que a obra não conte com todos os dados estatísticos do recenseamento de 1940 na sua apresentação, a própria forma de construir a dita introdução marca um tipo de fixação identitária do país que prescinde de dados, mas é erigida discursivamente e pela força das imagens. Importa destacar, entretanto, que Azevedo cita alguns dados populacionais do recenseamento de 1940, a que ele teve acesso por meio da Sinopse preliminar publicada em 1941⁴⁷².

⁴⁷¹ Não contabilizamos as figuras relativas às publicações e nem aquelas relativas a pessoas que são destacadas como próceres da educação nacional.

⁴⁷² O autor cita a obra IBGE. *Recenseamento geral de 1940 – Sinopse Preliminar dos resultados demográficos*. Rio de Janeiro: IBGE, 1941.

Sem o intuito de esgotar a discussão sobre o tipo de representação que *A cultura brasileira* perpetuou, indicamos abaixo duas figuras – Figura 25 e Figura 26 – que dimensionam o tipo de representação que a obra de Azevedo fez circular.

Figura 25 – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, donde saíram, em 1937, depois de terem cursado a Faculdade de Filosofia, os primeiros professores de ensino secundário formados no Brasil. Fachada principal.

Fonte: AZEVEDO, 1943a, foto 384.

Figura 26 – o Instituto de Educação da Universidade de S. Paulo, criado em 1933 e extinto em 1938. Aspecto do Museu de Etnografia, da Cadeira de Sociologia Educacional.

Fonte: AZEVEDO, 1943a, foto 385

A escolha das fotos e as legendas foram atenciosamente preparadas por Azevedo, que cuidou desses e de outros detalhes durante aproximadamente sete meses (março a outubro de 1942). Na Figura 26 anterior, por exemplo, observamos que ele se refere ao Instituto de Educação, que foi criado por ele, em 1933 e extinto pelas reformas do Ensino Superior encetadas por Capanema. De forma indireta as duas legendas das figuras apresentadas comunicam a importância daquela instituição e sua extinção pelo governo de Getúlio Vargas. Vale mencionar ainda que a Figura 25 mostra a fachada do prédio, um palácio em toda sua beleza e suntuosidade. Ela contrapõe-se à segunda fotografia (Figura 26), que mostra o interior do prédio, o Museu em processo, no mínimo, de abandono. Pela leitura de Diana Vidal (1996) é possível assinalar que esse mesmo processo de abandono dos laboratórios de ciência pedagógica ocorreu no Instituto de Educação do Distrito Federal que, após a reforma do ensino superior proposta por Capanema (Decreto-Lei nº 1.063, 1939), voltou a formar professores em nível secundário, afastando-se da formação de nível superior⁴⁷³. Nesse período

⁴⁷³ Como já assinalamos, no caso paulista, a Escola de Professores do extinto Instituto de Educação Caetano de Campos passou para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), adequando-se à padronização das universidades proposta em 1939, que impõe em seus objetivos a formação do professor de nível médio (BONTEMPI JR., 2011). Para Bontempi Jr., a consequência foi a de que houve uma

verificou-se que as escolas-laboratórios perderam seu vigor depois da extinção da Universidade do Distrito Federal, em 1938. Assim, talvez numa mensagem de duplo sentido, Azevedo estivesse criticando, de maneira sutil, as ações do governo Vargas, na própria obra por ele encomendada.

O perfil da obra de Azevedo constatado por Carvalho (1998) também aparece nas correspondências em que ele busca construir um lugar de proeminência para seu trabalho. O uso das fotografias classificadas como *raras* e *inéditas* marca essa tentativa de destaque: “a obra será então uma das mais bem ilustradas que já saíram de prelos brasileiros” dizia ele. O material seria levado ao Rio: “na 2ª quinzena de novembro, levar todo esse material (índices, dois mapas e as ilustrações)” (AZEVEDO, 1942g, p. 112). E, ainda sobre os modos de publicação, avalia: “parece-me que a obra poderá ser publicada em 3 (três) volumes (cada parte, um volume, de cerca de 400 páginas com as ilustrações), em formato grande, igual ao das publicações oficiais” (AZEVEDO, 1942g, p. 112).

Aquele ano de 1942 não finalizaria sem que o livro estivesse no prelo, conforme comunica Freitas animadamente em 22 de dezembro: “o seu magnífico trabalho já está no prelo” (FREITAS, 1942c, p. 15)⁴⁷⁴. Freitas ainda comunica que as edições em línguas estrangeiras teriam sido autorizadas pela Junta Central do Conselho Nacional de Estatística.

Várias são as menções do reconhecimento de Freitas como aquele que facilitou a Azevedo a escrita da obra. Nesse sentido, em 8 de setembro de 1943⁴⁷⁵, Azevedo retoma o agradecimento a Freitas, afirmando que se pode “prestar algum serviço à história da cultura no Brasil, [deve] certamente e antes de tudo, ao ilustre amigo a quem coube a sugestão de [seu] nome e que tanto insistiu para que [se] decidisse a encarregar-[se] desse trabalho” (AZEVEDO, 1943b, p. 16). Sobre a escrita da introdução ao censo, escreve: “[foi uma forma de] saldar, em parte, esta dívida contraída com o meu país, com o governo da República e com um dos meus melhores e mais caros amigos” (AZEVEDO, 1943b, p. 17) em função de não ter aceitado a direção do censo depois de ser nomeado como presidente da comissão.

mudança no modo original da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que “passou desde então a ser uma escola de caráter profissional, encerrando o ciclo de sua experiência como ‘variante paulista’” (BONTEMPI JR., 2011, p. 13). O autor questiona se a propalada profissionalização de fato alterou a organização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, pois é entre as décadas de 1940 a 1960 que se verifica o maior esplendor de produção de conhecimento e formação dos intelectuais uspianos (BONTEMPI JR., 2011).

⁴⁷⁴ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 22 dez. 1942c, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comunica que a obra está no prelo e agradece a Azevedo sua aprovação do projeto de convênio de ensino primário formulado ao ministro. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 15).

⁴⁷⁵ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 8 set. 1943b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 4f. Sistematiza as dificuldades na elaboração da obra e agradece a Freitas pela indicação de seu nome na direção do censo e depois na escrita da sua introdução. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 16-19).

Como vimos o aceite da escrita da obra de introdução do censo tinha também motivos ideológicos.

Na linha das dificuldades, Azevedo reclama do tempo exíguo para conclusão da obra, da falta de trabalhos sobre os assuntos a serem tratados e os obstáculos, às vezes intransponíveis, na colheita de informações. Dizia ele:

No prazo tão limitado que me foi concedido, fiz tudo que era possível, para realizar um trabalho útil, sereno e objetivo, escrevendo, em dois anos uma obra que, pela sua natureza e complexidade, exigiria a colaboração de vários especialistas. A falta de monografias sobre numerosos assuntos quase inexplorados; as dificuldades, às vezes desalentadoras e outras invencíveis, na colheita de dados (AZEVEDO, 1943b, p. 17).

Tratar das dificuldades para a elaboração da escrita tem também o fito de elevar a importância do labor realizado pelo sociólogo, que julga ter feito sozinho o trabalho que exigia diversos especialistas. Cabe frisar o fato de que, apesar de a obra ser introdutória à operação censitária, que se caracteriza em sua essência, pelo conhecimento e produção de informações sobre a população, estas não estavam disponíveis durante o processo de elaboração da apresentação justificando, uma vez mais, a necessidade de operações como aquela. Nesse sentido que Toledo (1995) assegura que, apesar de a obra ser introdutória ao recenseamento, o autor não se atém no uso de dados produzidos pelo censo, até porque a obra foi escrita no mesmo período em que os dados estavam sendo organizados.

De todo modo, muitos dos dados históricos dos quais Azevedo já dispunha para a construção de seus argumentos sobre os fatores para a construção da cultura nacional⁴⁷⁶ poderiam ser localizados nas publicações oficiais que divulgaram as operações censitárias anteriores. Além disso, Azevedo teve acesso à “Sinopse Preliminar dos Resultados Demográficos” do recenseamento de 1940 brasileiro, que indicava os resultados iniciais daquela operação censitária.

Prosseguindo em sua descrição, ele revela os significados do seu trabalho, tal como já enfatizamos a partir de estudos da obra *A cultura brasileira*:

O próprio carácter sintético da obra que devia ser uma análise e interpretação social da cultura brasileira, em suas grandes linhas e diretrizes fundamentais, desde as suas origens até nossos dias, nas diversas fases de sua evolução e nas suas principais manifestações, religiosas, profissionais, literárias, científicas e artísticas,

⁴⁷⁶ Toledo (1995) afirma que a cultura, para Azevedo, é “uma das pontas que determina a evolução social” e que informa o sentido de unidade do organismo social. Tal compreensão talvez explique a escolha do sociólogo em abordar a cultura brasileira a partir de suas origens para a apresentação do censo de 1940. Para ele a educação compunha um guia seguro de acesso ao sentido e à produção da *síntese* da cultura (TOLEDO, 1995).

reclamavam um grande esforço, constante e penoso, incompatível com outras atividades e que não será devidamente apreciado senão mediante atento exame dos problemas e resolver e dos obstáculos em que costumam esbarrar tentativas deste gênero (AZEVEDO, 1943b, p. 17-18).

O autor insiste no fato de que a obra foi “uma introdução ao estudo da cultura do Brasil. É o que ela é em espírito e verdade, sem timidez mas sem pretensões” ou, ainda, afirma que foi uma “tentativa de grande esforço de análise e de compreensão”, mas que na opinião de alguns amigos a obra estava sendo classificada como “monumental” (AZEVEDO, 1943b, p. 18).

As tintas carregadas sobre as dificuldades da organização da obra bem como o acento no seu caráter de monumentalidade têm a ver com a tentativa do autor em chamar a atenção para o silêncio da divulgação crítica da obra. Ele escreve: “Ora, até hoje não tive ocasião de ler não digo artigos, mas sequer referências a esse trabalho de que muito poucos tiveram conhecimento e que me tem sido reclamado por grande numero de pessoas interessadas” (AZEVEDO, 1943b, p. 19). Para Azevedo,

A falta de divulgação necessária (ao menos, pela distribuição aos principais críticos e jornais) não só não permite colher, pelas críticas e sugestões, elementos indispensáveis ao seu julgamento, mas não lhe dá oportunidade de prestar os serviços, que seria justo esperar, de uma contribuição ao estado e ao debate da cultura no Brasil e dos problemas históricos, culturais, sociais e políticos que lhe estão intimamente ligados (AZEVEDO, 1943b, p. 18-19).

O silêncio da imprensa ocuparia outros escritos de Freitas e Azevedo, tal como veremos no item seguinte.

4. 3.1 A divulgação da obra: o estranhamento do silêncio

A hegemonia de *A cultura brasileira* na educação, até a década de 1980, como obra de referência pode fazer supor que a edição ganhou notoriedade logo ao nascer em meados de agosto de 1943, entretanto, essa hipótese é afastada quando nos aproximamos das diversas reclamações de Azevedo sobre a demora do parecer crítico sobre a obra na imprensa. As explicações dadas por Teixeira de Freitas relativas ao silêncio da mídia de então tiveram a ver, segundo ele, com a demora na distribuição dos livros impressos, o que é observado na fala do representante da imprensa: “O dr. Cardim explicou que o *Jornal do Comércio* ainda

não aludira porque esta não lhe tinha sido remetida” (FREITAS, 1943e, p. 20)⁴⁷⁷. Outra explicação dada pelo presidente da Comissão censitária foi a de que “a demora fora motivada pela necessidade, de organizar uma cuidadosa lista de destinatários, uma vez que a edição não é vultosa” (FREITAS, 1943e, p. 20), tendo sido impressos 3.000 exemplares da obra⁴⁷⁸.

Freitas assegura que já estava providenciada uma “boa notícia da obra” na *Revista Brasileira de Estatística* (n. 16). E avalia: “não obstante a falta de comentários na imprensa, temos recebido inúmeros pedidos de exemplares” que são encaminhados ao Serviço Nacional do Recenseamento. Também comunica que o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) havia solicitado exemplares da obra que seriam destinados aos escritores especialistas para “provocar um movimento em torno da obra” (FREITAS, 1943e, p. 21).

Ele afirma ainda: “[me orgulho] de haver promovido com o mais decidido propósito de consegui-lo, e na certeza de estar prestando um real serviço à cultura brasileira, renovo ao prezado amigo as expressões de meu profundo reconhecimento” (FREITAS, 1943e, p. 21). E prossegue na sua definição: “Reconhecimento não só pelo esforço que realizou, atendendo ao meu apêlo e servindo ao Brasil, mas também pelas palavras repassadas de generosidade e simpatia com que ainda uma vez me falou ao coração” (FREITAS, 1943e, p. 21). As trocas de elogios têm o efeito de elevar o papel de cada um na definição da identidade do país por meio daquela obra síntese, ou seja, uma autorrepresentação do sociólogo e do estatístico, que opera ao mesmo tempo como produção do que podemos chamar de um imaginário do âmbito do privado e que reverbera na identidade do país.

Cabe assinalar que a obra de Azevedo vinha a lume na esteira de produções que ressaltavam a importância da miscigenação racial como componente de formação social. Azevedo apostava numa hipótese educacional também como possibilidade explicativa de tal fenômeno. Em 1933, Gilberto Freyre apostava numa explicação antropológica em seu livro *Casa grande e senzala*; Sérgio Buarque de Holanda no seu livro *Raízes do Brasil*, publicado em 1936, acentuava a questão histórica, cultural e psicológica na valorização da formação da identidade nacional. Essas obras combatiam a intolerância racial defendida por Oliveira

⁴⁷⁷ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 13 set. 1943f, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Descreve os motivos de a imprensa ainda não ter se pronunciado sobre a obra. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 20-21).

⁴⁷⁸ Cf. FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 5 out. 1943, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Explicita a quantidade e forma de distribuição oficial do livro, sugerindo a publicação de edição particular. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 26-27).

Viana, que escreveu a introdução do recenseamento de 1920 “O povo brasileiro e sua evolução” publicado em 1922 pelo IBGE (VIANA, 1922⁴⁷⁹ apud CAMARGO, 2009).

Ainda que com receio de “ser impertinente” Azevedo escreve em 30 de setembro de 1943 novamente para Freitas tratando da demora no envio dos exemplares a pessoas e instituições, por exemplo, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Assim, confessa não compreender o “silêncio que se envolveu a publicação dessa obra, da qual, apesar de ter sido lançada há mês e meio, não tomou o público do país senão um vago conhecimento pelas notícias da entrega do 1º exemplar ao nosso Presidente” (AZEVEDO, 1943m, p. 23)⁴⁸⁰. Especialmente sobre São Paulo, afirma que não sabe de nenhuma instituição que tenha recebido o volume aludido. Seu estranhamento com relação à divulgação da obra tem a ver com o hábito de receber “com pontualidade, as publicações oficiais do IBGE”, desse modo, “não podia deixar de estranhar a demora na remessa desse volume, com que o Serviço Nacional de Recenseamento resolveu inaugurar, com muita honra para o autor, a série Nacional de suas publicações”. Azevedo ainda assegura que até aquele momento o contato com a sua obra vinha se dando em função de exemplares que ele mesmo havia oferecido a partir “dos que me foram reservados”. O estranhamento do silêncio pelo autor é patente, tal como no trecho abaixo:

Nenhuma referência, por discreta que seja, em revistas ou jornais. Nenhum exemplar em livrarias, nem quaisquer indicações sobre onde possa ser encontrada ou lida a obra por pessoas interessadas, que se dirigem inutilmente ao autor, por telefone, cartas ou telegramas, para pedir informações (AZEVEDO, 1943m, p. 23, grifos originais).

A primeira crítica da obra foi escrita no jornal *Diário de São Paulo*⁴⁸¹ em edição de 1º de outubro⁴⁸² (AZEVEDO, 1943c), quase dois meses depois do lançamento, segundo Azevedo

⁴⁷⁹ VIANNA, Francisco José de Oliveira. O povo brasileiro e sua evolução. In: BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento do Brasil*, realizado em primeiro de setembro de 1920. Rio de Janeiro: Tipografia da estatística, 1922. v. 1. Introdução: aspecto físico do Brasil: geologia, flora e fauna, evolução do povo brasileiro, histórico dos inquéritos demográficos.

⁴⁸⁰ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 30 set. 1943m, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita exemplares do livro *A cultura brasileira* e reclama do silêncio da imprensa em relação a sua obra, além de referir à necessidade de ter exemplares em livrarias, pois muitas pessoas têm lhe solicitado o livro. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 15, p. 23).

⁴⁸¹ Buscamos o artigo de Roger Bastide na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, mas não se encontra disponível.

⁴⁸² AZEVEDO, Fernando. [Carta] 21 out. 1943c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Comunica interesse da Companhia Editora Nacional em publicar em edição de luxo *A cultura brasileira* e um em formato grande em edição comum pela coleção brasileira. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 32-33).

(1943d)⁴⁸³, pelo sociólogo francês Roger Bastide, professor e pesquisador contratado na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo que já “havia manifestado, na intimidade a forte impressão que lhe deixara a obra” (AZEVEDO, 1943d, p. 25), por quem Azevedo nutria “profunda consideração” (NASCIMENTO, 2012, p. 99).

Segundo Antonio Dimas (1994), a crítica de Bastide se concentra “no coração da matéria” e, sem “emocionalismo”, destaca o método sociológico proposto por Émile Durkheim fundamentado na objetividade, optando pelo caminho da “síntese por unificação”, que parte de um ponto de vista (no caso da cultura) e afasta-se da “síntese por justaposição”, que não tem noção do conjunto (DIMAS, 1994, p. 29). Tem-se que os valores da cultura são vistos pela lente das instituições que os engendraram. Assim, na acepção de Bastide (apud DIMAS, 1994), Azevedo passa da divagação para a análise científica do problema.

Em carta de 4 de outubro, Freitas envia a Azevedo recortes de críticas que foram publicadas sobre a obra que saíram na imprensa da capital no *Jornal do Brasil*, no *Jornal do Comércio* e no jornal *A noite*⁴⁸⁴, mas esses recortes não foram encontrados anexos à documentação que consultamos.

O detalhamento dos trâmites institucionais para distribuição da obra é exposto a Azevedo por Freitas⁴⁸⁵, que afirma que a própria comissão censitária havia sugerido uma edição particular pelo autor, visto que uma nova edição pelo IBGE ou pela comissão ficaria inviável financeiramente porque a distribuição da obra tenderia a ser feita de forma gratuita por se tratar de uma publicação oficial. Assim, a conclusão, e sugestão, ao autor é: “a larga circulação da obra só se poderá efetuar por meio do preparo de uma edição particular, como aconteceu com o estudo de Oliveira Vianna no Recenseamento de 1920” (FREITAS, 1943h, p. 27). Freitas comunica a Azevedo a impossibilidade de comercializar a obra e alargar sua distribuição às pessoas interessadas, visto que os 3.000 exemplares já tinham destinação certa. Daquele total, 500 exemplares seriam distribuídos às legações e embaixadas, bem como a instituições culturais no exterior, 225 seriam para distribuição pessoal (25 ao autor e os

⁴⁸³ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 4 out. 1943d, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Notícia a primeira resenha crítica publicada em jornal de São Paulo sobre a obra *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 25).

⁴⁸⁴ Cf. FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 4 out. 1943f, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Comunica discussões da comissão sobre a segunda edição e envia para Azevedo recortes de críticas sobre a obra que saíram nos jornais da capital. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 35-36); FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 13 nov. 1943g, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comunica discussões da comissão sobre a segunda edição da obra e envia para Azevedo recortes de críticas sobre a obra que saíram no jornal *A noite*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 1. VOL. 9, p. 200).

⁴⁸⁵ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 5 out. 1943h, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Explicita a quantidade e a forma de distribuição oficial do livro, sugerindo a publicação de edição particular. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 26-27).

restantes a chefes de governo, altas autoridades e funcionários mais graduados do Instituto no Distrito Federal e nos Estados). Os outros 2.275 exemplares seriam destinadas às instituições culturais, publicitárias, docentes, administrativas ou técnicas de maior expressão que constavam em uma lista “feita sob um critério parcimonioso” elaborada pelo presidente Carneiro Felipe, que seria “a meticulosidade em pessoa” (FREITAS, 1943h, p. 27). Diante de tal detalhamento, Azevedo entende que a única maneira de fazer circular ou vulgarizar a obra seria por meio de uma edição particular. Assim ele se apressa em solicitar à comissão a autorização para promover aquele tipo de edição – “a melhor senão a única solução para se obter uma divulgação mais larga da obra” (AZEVEDO, 1943e, p. 28)⁴⁸⁶.

É notório que a distribuição d’ *A cultura brasileira* como “história oficial” se dá em espaços limitados, em um primeiro momento, em função da quantidade de exemplares impressos pelo IBGE por ser uma obra oficial. A comissão do recenseamento reconhece a limitação que haveria na circulação da obra das teses da cultura brasileira se a distribuição dependesse apenas do governo, assim, sugere que seja realizada uma edição particular que completasse a distribuição da obra por meio da venda em livrarias do país e do estrangeiro e, assim, a interpretação de Azevedo alcançaria um público maior, instituindo-se como marco de referência na divulgação e difusão de suas ideias e projetos que compunham a identidade brasileira na perspectiva da evolução ascendente da cultura, justapondo-se a outras interpretações.

É nesse sentido que Toledo (1995) chama a atenção para o fato de que a publicação de Azevedo inscreve-se num terreno de lutas estabelecidas em torno de tradicionalistas e pioneiros, cujo objetivo era difundir e mobilizar os debates no campo educacional. Ao publicar *A cultura brasileira* como introdução do recenseamento de 1940, Azevedo projetava também os ideais defendidos pelo seu grupo, os pioneiros, sendo a obra legitimada tanto pela trajetória do autor quanto pelo lugar oficial em que é produzida, além do método científico utilizado para produzir as interpretações, tal como afirma Toledo (1995). A autora ainda assegura que o aceite para a escrita da introdução ao censo não exprimiu “a adesão ao Estado Novo, mas a oportunidade de construir uma história da educação brasileira e de sua atuação que se sobrepunha a outras interpretações” (TOLEDO, 1995, p. 92). Todos esses elementos compuseram o cenário propício para que a obra necessitasse de edições que ampliassem sua

⁴⁸⁶ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 8 out. 1943e, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Concordância com os critérios de distribuição da obra e anuência com a sugestão de publicação da segunda edição da obra. Comunica envio de ofício fazendo a solicitação à comissão. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 28).

circulação para um público maior. É o que veremos no tópico seguinte, que versa sobre a produção da segunda edição de *A cultura brasileira*.

4.3.2 A identidade “acessível ao público”: a publicação da segunda edição d’ *A cultura brasileira*

Os esforços para a segunda edição do livro *A cultura brasileira* certamente colaboraram para que a obra se tornasse um marco na história da educação brasileira, o que não seria garantido caso ela não fosse realizada, pois, como vimos, a primeira edição teve circulação restrita. É nessa direção que a segunda edição visava atender solicitações como aquelas feitas pela imprensa. Dimas (1994) afirma que, entre os diversos recortes de jornais que abundam as pastas do Arquivo Fernando de Azevedo preservado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), há o de Edgard Cavalheiro publicado na *Revista do Globo*, nº. 382, em março de 1945, demarcando que a primeira edição foi reservada “somente [a] poucos iniciados [que] tiveram a sorte de um exemplar” (CAVALHEIRO, 1945 apud DIMAS, 1994, p. 34). Cavalheiro ainda reclama de que o fato de o IBGE ter publicado a obra em caráter restrito fez com que ela se tornasse uma “verdadeira raridade bibliográfica”.

Além das reclamações sobre o fato de a primeira edição ter sido distribuída somente a alguns privilegiados, o *Diário de Notícias*, em 26 de setembro de 1943, em uma das primeiras notícias sobre a obra, lastima a descabida tiragem de reduzido volume e o “preço tão alto para obra de tamanho porte” (DIMAS, 1994, p. 27). Interessante notar que a reclamação do preço da obra no jornal é feita em um momento em que ela não está disponível (oficialmente) para venda.

Observamos que a dificuldade de acesso atingiu também o autor, que reclama a Freitas, em 19 de novembro de 1943⁴⁸⁷, que havia escrito ao Serviço Nacional do Recenseamento para obtenção de dois exemplares do livro para o diretor geral do Consulado Americano, Rossi Amerim, em São Paulo e ao cônsul geral Sur. Cecil Cross, pois ele já havia oferecido inclusive seu próprio exemplar: “[que fazia parte] da edição de luxo, [...] que meforam destinados. Mas *tenho agora somente o que faz parte da minha biblioteca particular*” (AZEVEDO, 1943, p. 202, grifos nossos).

⁴⁸⁷ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 19 nov. 1943f, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita dois exemplares do livro ao Serviço Nacional do Recenseamento para Consulado Americano de São Paulo. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 202).

Mesmo no ano seguinte⁴⁸⁸ Azevedo protesta pelo o fato de nenhuma autoridade de São Paulo (interventor, secretários, instituições culturais e escolas superiores) ter recebido “nenhum exemplar do livro”.

Na data de 4 de novembro de 1943 Azevedo recebeu um ofício (datado de 22 de novembro) com a decisão tomada pela Junta Executiva Central do Conselho Nacional de Estatística “quanto a uma nova tiragem da monografia *A cultura Brasileira*”. As primeiras incursões para a negociação da segunda edição da obra não foram bem vistas por Azevedo, que, em 18 de novembro de 1943⁴⁸⁹, solicitava a Freitas a redução do número de exemplares exigidos pelo Instituto, pois a Companhia Editora Nacional afirmava que “o custo da obra [seria] elevado demais, nas circunstâncias presentes, para permitir a cessão de muitos exemplares da projetada segunda edição” (AZEVEDO, 1943g, p. 201).

Nesse sentido, Azevedo não aceitou duas condições impostas por Carneiro Felipe para a segunda edição. Ele explica que isso ocorreu devido às exigências da editora por uma questão comercial. O autor solicita a Freitas⁴⁹⁰ que examinasse atentamente as sugestões para a publicação da segunda edição “[seguindo os] termos que tomeia liberdade de sugerir e que me parecem inteiramente razoáveis”. Comunica que se as condições não fossem observadas, ele não encontraria “editor para o livro, que [reclamava] uma 2ª edição” (AZEVEDO, 1943h, p. 203, grifos originais). E de modo abnegado demonstra o desejo de ver a obra divulgada afirmando: “não tenho outro interesse a não ser o de promover essa segunda tiragem, e pôr a obra *ao alcance de grande numero de interessados* que só poderão obtê-la nas livrarias” (AZEVEDO, 1943h, p. 203, grifos nossos). Observe que o autor salienta o interesse apenas dos leitores no acesso à obra e não dele como autor que obviamente gostaria de ver sua obra circular amplamente.

Em ofício enviado a Carneiro Felipe, Azevedo⁴⁹¹ manifesta-se de acordo com a proposta da Junta Executiva Central pela tiragem da segunda edição da obra e assim se

⁴⁸⁸ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 24 fev. 1944c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita a opinião de Freitas quanto a um auxílio financeiro do IBGE para a edição espanhola d’*A cultura brasileira*, comenta que enviou em anexo à resposta para Carneiro Felipe sobre a indicação de seu nome pela Comissão Nacional do Recenseamento para a Academia Brasileira de Letras (ABL). (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 40)

⁴⁸⁹ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 18 nov. 1943g, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita redução do número de exemplares da segunda edição da obra para o IBGE. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 201).

⁴⁹⁰ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 27 nov. 1943h, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita a Freitas o exame dos termos sugeridos para a segunda edição da obra encaminhada a Carneiro Felipe. Encontra-se em anexo o ofício enviado ao Exmo. Dr. J. Carneiro Felipe, presidente da Comissão Censitária Nacional. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 203-206).

⁴⁹¹ O ofício encontra-se anexo à carta de Azevedo enviada a Freitas em 27 de novembro de 1943 (AZEVEDO, 1943h).

expressou “favorável à tiragem de uma edição acessível ao público”. Uma das exigências mencionada por Azevedo tem a ver com a compreensão do termo “acessível ao público” que, para ele, teria sido utilizada pela Junta Executiva Central (CNE) no sentido de “edição para distribuição e venda nas livrarias do país e do estrangeiro”, mas a expressão poderia também ser entendida como “edição barata, de preço acessível ao grande público” (AZEVEDO, 1943h, p. 204). Ele argumenta que não seria possível efetivar “uma edição barata e, ao mesmo tempo, limitada (de no máximo 3.000 exemplares) e ilustrada de uma obra volumosa” devido às ilustrações, que tinham custo elevado. Assim, o autor esclarece que a expressão *acessível ao público* foi empregada no primeiro sentido, ou seja, uma edição destinada a ser vendida nas livrarias.

No que diz respeito à impressão da segunda edição (chamada de “edição do autor”), Azevedo alerta que, segundo a Junta Executiva Central, ela deveria ser confiada ao Serviço Gráfico do Instituto, ficando 25% dos exemplares reservados ao IBGE para distribuição gratuita a instituições culturais do país e do estrangeiro. Sem desconsiderar a qualidade da apresentação material e a organização das oficinas gráficas do Instituto, Azevedo adverte que o preço da impressão pelo Serviço Gráfico do IBGE seria mais elevado, conforme alertado pelos editores, assim, solicita que a impressão fosse realizada em oficina particular “cuidadosamente escolhida” pelo autor e pelo editor. Além do menor custo financeiro, na avaliação do sociólogo, a oficina particular poderia realizar a impressão em tempo menor, pois as oficinas do IBGE já se encontravam sobrecarregadas pelas publicações oficiais.

A outra condição colocada pelo autor tem a ver com a porcentagem de 25% destinada ao Instituto o que, para Azevedo, seria o mesmo que ceder 25% do preço da capa, “o que não seria possível a uma empresa ainda que, no caso presente, não tenha de pagar 10% sobre o preço de capa ao autor cujos direitos já foram cedidos ao Instituto” (AZEVEDO, 1943h, p. 205). Ele ainda argumenta que por “razões comerciais” os editores consultados solicitavam a liberdade de escolher a oficina mais conveniente com a obrigação de ceder ao Instituto 15% do total da tiragem impressa⁴⁹² “por não terem de pagar nada ao autor pelos direitos autorais que pertencem ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística”. E finaliza o ofício nos seguintes termos:

Se, por ventura, não for possível à Junta Executiva Central fazer essas duas concessões, para facilitar uma segunda tiragem, da qual nenhum lucro, por pequeno que seja, caberá ao autor, parece-me que a única solução será a de encarregar-se o próprio Instituto de promover a 2ª edição dessa obra, que ele honrou com sua

⁴⁹² O número exato da tiragem seria informado ao Instituto assim que fosse estabelecido.

atenção especial e cuja primeira edição tanto recomendada, sob todos os aspectos de sua apresentação material, as excelentes oficinas (AZEVEDO, 1943h, p. 206)

A solução adotada pela Junta e comunicada por Freitas ao autor, em 15 de dezembro de 1943⁴⁹³ foi a aceitação da quota de 15% para a parte da edição a ser cedida ao IBGE e a não exigência de que a publicação fosse preparada nas gráficas do IBGE, prevalecendo apenas a condição “de que a Empresa Editora adquira do Instituto, pelo preço de custo, toda a clicherie⁴⁹⁴ da edição oficial” (FREITAS, 1943i, p. 209, grifos originais). Teixeira de Freitas ainda sugere a Azevedo que a encomenda fosse feita às oficinas do IBGE, que estavam, nas suas palavras, em “relativo desafogo” e envia junto um orçamento prevendo que o papel fosse fornecido pelo editor.

Nessa mesma correspondência, Freitas já sinaliza o interesse da Embaixada Americana⁴⁹⁵ pela tradução da obra para a língua inglesa.

O prof. Rex Crawford, assistente cultural da Embaixada Americana, segundo me comunicou o Dr. Dun, secretário Geral do IASI [Instituto Interamericano de Estatística], escreveu para os Estados Unidos em termos calorosos a respeito da sua obra. E exemplares nos foram pedidos para ser examinada a possibilidade de uma edição em inglês a ser preparada nos Estados Unidos sob o patrocínio de uma organização oficial fomentadora do intercâmbio cultural (FREITAS, 1943i, p. 209-210).

Respondendo a Freitas, em 25 de dezembro de 1943⁴⁹⁶, Azevedo afirma que Marcondes Ferreira, diretor da Companhia Editora Nacional, esteve no Rio de Janeiro combinando os detalhes da edição. De acordo com as informações de sua carta, o próprio autor se encarregaria da 2ª edição de sua obra e [encomendaria] “ao Serviço Gráfico do Instituto esse trabalho nos termos do orçamento apresentado e das condições estabelecidas”. E acrescenta: “já estou fazendo cuidadosamente a revisão do exemplar da obra, sobre o qual deverá ser feita a 2ª edição” (AZEVEDO, 1943i, p. 211). Entre as mudanças no livro,

⁴⁹³ Cf. FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 15 dez. 1943i, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Comunica as decisões tomadas pela Junta Executiva no que diz respeito às condições da segunda edição da obra. Sinaliza ainda o interesse da Embaixada americana pela tradução da obra para o inglês. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 209-210).

⁴⁹⁴ Refere-se a clichês, um sistema de produção de matriz para impressão tipográfica largamente utilizado até a década de 1980/1990, nesse caso para fotografias.

⁴⁹⁵ Em 16 de novembro de 1943, Freitas solicita a Carneiro Felipe o envio de dois exemplares da obra *A cultura brasileira* para os “adidos culturais” Joseph Piazza e Rex Crowford da Embaixada Americana. Cf. FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 16 nov. 1943j, Rio de Janeiro [para] FELIPE, Carneiro, Rio de Janeiro. 1f. Pedido de dois exemplares da *A cultura brasileira* para a embaixada americana. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 230).

⁴⁹⁶ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 25 dez. 1943i, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica os arranjos entre a Editora e a gráfica do Instituto e sinaliza as mudanças na obra para a segunda edição. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 211).

Azevedo anuncia a substituição de algumas ilustrações “por outras mais nítidas ou de maior valor artístico ou documentário”. Realizar a troca de fotografias impactaria diretamente no aspecto visual, diferenciador do livro, tornando mais atraente a representação do país que a obra ajudou a difundir.

Cabe mencionar que o interesse da Companhia Editora Nacional pelo trabalho de Azevedo é anunciado por ele em ofício a Carneiro Felipe, de 8 outubro de 1943, em que lamenta o fato de muitas pessoas terem lhe solicitado exemplares e informações sobre onde adquiri-los. Diante disso ele afirma que a Companhia Editora Nacional “em vista do interesse que a obra despertou” resolveu solicitar ao Serviço Nacional do Recenseamento a “exclusividade da distribuição gratuita, segundo o critério adotado”, mas foi respondido à editora que isso não era possível “por não ficar nenhuma disponibilidade para venda ou distribuição avulsa” (AZEVEDO, 1943j, p. 29)⁴⁹⁷,

Freitas (1943k)⁴⁹⁸ endossa a proposta de Azevedo encaminhada à Junta Central para produzir uma edição particular e a avalia como “melhor solução” e ação necessária que “interessa ao patrimônio do Instituto” e, nesse sentido, assegura que o caso será encaminhado à Junta Central do Conselho Nacional de Estatística.

Destaca-se o papel da Companhia Editora Nacional no mercado publicitário educacional, produzindo livros escolares direcionados aos ensinos primário e médio, mas também à formação de educadores, além de poesia e literatura. Projeto audacioso criado em São Paulo, por Monteiro Lobato, em 1925, concentra suas publicações em séries e coleções, sendo a Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira⁴⁹⁹ entregue à direção de Fernando de Azevedo, que permaneceu nesse cargo de 1931 a 1946, um dos sujeitos em torno do qual se articulam projetos político-educacionais. As publicações da mencionada editora constituíam-se em torno do estabelecimento da cultura nacional e universal, “contribuindo para o desenvolvimento da nação brasileira” (TOLEDO, 2006, p. 208). Essa assertiva ganha notabilidade no próprio nome do empreendimento que, se por um lado “propunha a unificação

⁴⁹⁷ Cf. AZEVEDO, Fernando. [Carta] 8 out. 1943j, São Paulo [para] FELIPE, Carneiro, Rio de Janeiro. 2f. Solicita pedido de segunda edição pelo IBGE devido aos diversos pedidos pela obra e a dificuldade de acesso a ela. Afirma que já recebeu convite de interesse de casa editora pela reedição da obra. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 29-30).

⁴⁹⁸ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 18 out. 1943k, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Endossa o ofício encaminhado por Azevedo a Carneiro Felipe sobre a necessidade de publicar uma segunda edição da obra *A cultura brasileira* como edição particular. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 31).

⁴⁹⁹ Com esse projeto a editora participaria de forma ativa dos embates estabelecidos na década de 1930, que giravam em torno da questão sobre se a reforma da cultura se faria pela reforma da escola (TOLEDO, 2006). Erigida em 1931, a Biblioteca Pedagógica Brasileira é formada por cinco séries: Literatura infantil; Livros didáticos, Atualidades pedagógicas, Iniciação científica e a Brasileira (TOLEDO, 2006).

do território nacional” pela distribuição comercial, por outro lado, sugeria a identidade cultural a partir da edição de seus livros.

Assim, temos que o papel assumido pela editora se alinha de forma integral aos objetivos da publicação d’ *A cultura brasileira*. Os dois empreendimentos reforçam-se mutuamente no ideal de afirmação, construção e síntese da identidade nacional.

O teor da carta de 21 de outubro de 1943⁵⁰⁰ nos ajuda a perceber que, paralelamente à decisão da Junta Central, Azevedo já vinha negociando com a Editora, pois explica a Freitas: “a Companhia Editora Nacional está resolvida (se me for dada, como esperamos, a autorização solicitada) a tirar da referida obra *A cultura brasileira* uma edição de luxo, de 2 a 3 mil exemplares”. Ele reitera que esse projeto já estava organizado em seus detalhes, dependendo somente da autorização do Instituto a quem pediria por meio de cessão ou empréstimo os “clichês das 418 ilustrações que figuram na edição oficial, – clichês, esses que, pertencendo ao serviço gráfico do IBGE, seriam em seguida devolvidos em perfeito estado para ulteriores edições oficiais” (AZEVEDO, 1943k, p. 32, grifos originais). Azevedo ainda comenta: “retratos e fotos (talvez uns 20) seriam substituídos por outros ainda melhores que obtive recentemente ou me estado prometidos e cujos clichês, mandados fazer aqui, seriam postos depois à disposição do Instituto” (AZEVEDO, 1943k, p. 32, grifos originais). Nesse trecho podemos perceber o envolvimento de outras pessoas com a obra, enviando fotografias e retratos para a sua composição, bem assim o desejo de modificações em sua parte iconográfica. Todo o material fotográfico resultante dos rearranjos seria disponibilizado para o Instituto. Assinalamos ainda que a fala inicial da carta de Azevedo sobre as decisões da Companhia Editora Nacional deve ser entendida como emitida por alguém de dentro da própria empresa que tem peso nas decisões ali tomadas.

Apesar de sugerir que se faça uma edição comum com nenhuma ou poucas gravuras no mesmo padrão da coleção brasileira em formato grande, o autor toma consciência da importância das ilustrações na composição do texto, e sua impressão parece ser reafirmada pelas apreciações dos leitores. Nesse sentido, Azevedo considera as ilustrações essenciais para o conhecimento da cultura nacional e assim propõe uma edição que contenha toda a “documentação iconográfica”.

⁵⁰⁰ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 21 out. 1943k, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Comunica o interesse da Editora Companhia Nacional em realizar uma publicação de luxo, solicita empréstimo de clichês ao Instituto, reconhecimento do valor da “documentação iconográfica” para o conhecimento da cultura nacional. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 32-33)

Certamente, podia-se e se poderá fazer uma edição comum, na série “formato grande” da brasileira⁵⁰¹, com algumas poucas gravuras ou mesmo sem ilustrações. Mas essas tem sido de tal modo apreciadas, no seu conjunto, e por tal forma contribuem para ilustrar e documentar o texto, que nos pareceu de real interesse da cultura nacional e para o seu melhor conhecimento promover uma nova edição especial com toda essa “documentação iconográfica” (AZEVEDO, 1943k, p. 32, grifos originais).

Para a nova edição ele propõe substituir algumas fotos “por outras inéditas ou mais raras, e outras mais artísticas, já obtidas ou que possamos obter, durante o preparo dessa nova edição” (AZEVEDO, 1943k, p. 32-33). Azevedo ainda reitera que tudo isso só seria possível caso a autorização para uma edição particular fosse dada, vendo-a como “solução única para a divulgação da obra”. Finaliza a correspondência solicitando ao estatístico que apresse a decisão favorável, tanto para a autorização para “a nova edição especial” quanto com relação ao empréstimo dos clichês.

Uma primeira alusão ao andamento da segunda edição é comunicada a Azevedo em 1º de julho de 1944⁵⁰² quando Freitas remete “a maior divulgação de ‘*A cultura brasileira*’” e emenda que Renato Americano (Superintendente do Serviço Gráfico do Instituto) confirmou-lhe que “vai bem o andamento da 2ª edição” (FREITAS, 1944c, p. 42) e que o trabalho deveria finalizar ainda em julho daquele ano.

Freitas dá indícios sobre a ampliação do olhar de Azevedo sobre o país e afirma que “gostaria de ver o livro divulgado em outro idioma”. Ele sugere que isso seja feito em inglês, entretanto, havia recebido uma proposta do Itamarati para uma edição em espanhol e detalha as condições: “um auxílio de 5000 dólares do Gôverno Brasileiro, ficando a este o direito apenas a 300 exemplares, o que daria a cada exemplar o preço de cêrca de R\$ 300,00” (FREITAS, 1944c, p. 42-43).

Interessante notar que nessa mesma carta Freitas (1944c) faz alusão a uma entrevista que cedeu à Revista Diretrizes do Ministério. Ele avalia que sua opinião (como educacionista “que o dever profissional me tornou”) não será publicada na íntegra porque ele trata de um pessimismo na educação nacional, e ainda fala que não sabe se agradará ao presidente Vargas nem à revista o que ele disse sobre a educação: “No caso, não poderia exprimir uma opinião lisonjeira, pois a nossa realidade educacional merece-me um severo julgamento” (FREITAS,

⁵⁰¹ Como vimos, a série brasileira compunha a coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira dirigida por Azevedo na Companhia Editora Nacional.

⁵⁰² FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 1. jul. 1944c, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Freitas faz referência aos andamentos da segunda edição nas gráficas do Instituto e comenta que deu uma entrevista à Revista Diretrizes do Ministério, mas acha que não será publicada na íntegra pois ele tratou do pessimismo na educação. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 42-43).

1944c p. 43). Em carta posterior⁵⁰³ (de 22 de junho de 1944) Freitas (1944d) afirma que a entrevista não saiu porque a Revista foi suspensa.

Tratar da raridade da primeira edição e dos encaminhamentos para a segunda edição da obra *A cultura brasileira* pode nos ajudar a problematizar sobre o fato de ela ter se tornado uma referência quase obrigatória nos cursos de pedagogia na disciplina de história da educação do país até a década de 1980. Inclusive não se pode descartar o fato de que a pequena quantidade de exemplares da primeira edição pelo IBGE pode ter favorecido a curiosidade ou desejo pela sua leitura, o que pode ter contribuído para que ela tivesse mais leitores potenciais. Assim, o que em um primeiro momento pode ser lido como falta de recursos do IBGE para impressão de mais volumes pode ser compreendido também como estratégia (ainda que não intencional) que ajudou na maior difusão d' *A cultura brasileira* em um segundo momento.

Em maio de 1946⁵⁰⁴ Azevedo solicita alguns exemplares – “se possível cinco” – da segunda edição do livro *A cultura brasileira* a Freitas e afirma que recebeu “apenas dez exemplares pela Companhia Editora” e demonstra as condições contratuais em que a sua obra foi impressa, ficando o autor isento “de qualquer percentagem sobre os lucros da 2ª edição desse livro, cujos direitos autorais foram cedidos ao Instituto pelo prazo, se não me engano, de 20 anos, coube um número muito limitado de exemplares, da parte dos editores, e nenhum por parte do Instituto” (AZEVEDO, 1946a, p. 61).

Reforçamos que, a despeito de a obra ter sido escrita por Azevedo, ela atendia a uma encomenda do IBGE, que deteria os direitos autorais d' *A cultura brasileira* durante 20 anos. Azevedo reclama do número de exemplares que lhe foram cedidos pela editora – “apenas dez” – após a impressão da segunda edição, não tendo recebido nenhum livro por parte do Instituto.

Tudo indica que a autonomia posterior que o livro ganhou em termos de divulgação, circulação, interesse de reedições e de traduções (ainda que não efetivadas) tenha colaborado para que ela se desprendesse do censo e de certa forma colocasse na penumbra os dados que o censo visava divulgar de maneira mais emblemática. O estudo das mudanças nas edições do livro talvez possa revelar nuances que problematizem, por exemplo, a afirmação de que “a

⁵⁰³ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 22 jul. 1944d, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Notícia ao autor as primeiras iniciativas com o DIP sobre a edição da obra em inglês a partir da carta “The Macmillan Company”. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 46).

⁵⁰⁴ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 15 mai. 1946a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita notícias sobre as modificações que solicitou para a segunda edição e a edição inglesa, solicita o envio de cinco exemplares da segunda edição de *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 61).

recomendação de que a valorização do livro se [desse] pelo seu conteúdo, ou seja, pelo conjunto de informações e argumentos interpretativos elaborados por seu autor e não pelas circunstâncias nas quais foi produzido” (XAVIER, 1998, p. 75), tal como assinala Xavier ao refletir sobre os sentidos atribuídos pelo próprio Azevedo quando ele afirma que a obra teria seu valor subtraído por estar vinculada à operação censitária, “comprometendo seu impacto nos círculos intelectuais” (XAVIER, 1998, p. 75). Libânia Xavier cita trechos de uma entrevista de 1973 em que Azevedo assegura que *A cultura brasileira* foi um livro que ele nunca pensou em escrever:

[...] livro até esse momento completamente fora de minhas cogitações, voltadas então, para a análise, crítica e reconstituição das teorias sociológicas [...]. O livro apontado como uma das dez obras fundamentais de nossa literatura de todos os tempos. O livro que nunca pensara em escrever. Livro de encomenda, mas planejado e escrito como se fosse obra em que eu tivesse pensado maduramente em qualquer fase de minha vida (AZEVEDO, 1973⁵⁰⁵, apud, XAVIER, 1998, p. 75).

A divulgação de forma mais ampliada e definitiva do resultado do censo populacional somente na década de 1950, ou seja, em torno de sete anos após a obra introdutória, fez com que a distância entre ela e o recenseamento de 1940 tenha aumentado fazendo com que a *síntese* se sobrepusesse aos dados finais publicados.

Segundo informações da “Nota prévia” que introduz a publicação do volume II *Censo Demográfico: população e habitação de 1950*⁵⁰⁶, as causas pela demora na apuração, elaboração e subsequente divulgação tiveram várias causas, tais como: demora na devolução do material preenchido⁵⁰⁷, o que é creditado à extensão territorial e às dificuldades de transportes; necessidade de formação de técnicos para atuar nas diversas fases do censo; extensão do plano definido para as apurações; “desconhecimento estatístico de certos aspectos da realidade nacional”; deficiência do equipamento mecânico⁵⁰⁸, que, mesmo tendo sido

⁵⁰⁵ AZEVEDO, Fernando. Porque escrevi *A Cultura Brasileira*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, junho, 1973.

⁵⁰⁶ IBGE. *Censo Demográfico: população e habitação*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950. v. 2.

⁵⁰⁷ O Decreto-Lei nº. 2141 estabeleceu normas quanto à execução dos serviços censitários integrando o Serviço Nacional de Recenseamento: A diretoria central (subdividida em Divisão Administrativa, Divisão Técnica, Divisão de Publicidade e Divisão de Coordenação); as delegacias regionais (uma em cada Unidade da Federação); as delegacias seccionais (ao todo 117, com jurisdição intermunicipal); as delegacias Municipais (uma em cada Município) (IBGE, 1950, p. XIV). Ter em mente essa imensa estrutura ajuda a dimensionar e avaliar as dificuldades advindas da obtenção e recolha dos dados no país na década de 1940.

⁵⁰⁸ Afirma-se que o Serviço Nacional contou apenas com um terço dos números de máquinas julgadas necessárias, havendo a necessidade de organizar 3 turnos de operadores que se revezavam das 7 às 24 horas (IBGE, 1950, p. XV).

encomendado com antecedência, não chegou em tempo hábil dos Estados Unidos em função da Segunda Guerra Mundial.

Apenas para problematizar, indicamos que as publicações prévias dos dados do recenseamento deram-se em 1941, quando se divulgou a *Sinopse preliminar dos resultados demográficos*, em 1946, com o fito de “submeter os dados definitivos à consideração do Governo” foram publicadas a *Sinopse do Censo demográfico*. Em seguida, no ano de 1948, saíram a *Sinopse do Censo Agrícola*, a *Sinopse do Censo Comercial* e a *Sinopse do Censo Industrial* e do *Censo dos Serviços* (IBGE, 1950, p. XV).

Em 9 agosto de 1950, Azevedo (1943L)⁵⁰⁹ dá indícios da preparação da 3ª edição da obra em português e da primeira edição em alemão quando esteve no Rio de Janeiro tratando com Rafael Xavier e Waldemar Lopes, mas a 3ª edição brasileira só sairia em 1958. Importante relembrar que a obra já teve sete edições: 1943, 1944, 1958, 1964, 1971, 1996 e 2010, conforme salientamos anteriormente.

4.3.3 Das traduções d’ *A cultura brasileira*

Como vimos anteriormente o interesse pela tradução e publicação da obra nos Estados Unidos surgiu desde o momento da primeira edição publicada em 1943. Mas os encaminhamentos mais efetivos sobre a edição em língua inglesa levaram alguns anos, tendo sido concluída no ano de 1950.

Pela carta de Azevedo de 4 de dezembro de 1946⁵¹⁰ fica evidente que as negociações da edição inglesa foram feitas pelo IBGE (que detinha os direitos autorais da obra) por meio da intermediação de Germano Jardim a partir das instruções de Teixeira de Freitas.

Não sei como agradecer ao querido amigo o interesse cativante com que iniciou e vem conduzindo as negociações para essa edição; ao Germano Jardim, o zelo, a colaboração para levar a bom termo esse trabalho, que é iniciativa do Instituto, e ao

⁵⁰⁹ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 21 out. 1943L, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Agradece a Freitas sobre os encaminhamentos no Rio de Janeiro e a reunião com Waldemar Lopes e Rafael Xavier para tratar de edições de *A cultura brasileira*. Trata ainda de viagens ao exterior que desistiu por medo de uma guerra. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 107).

⁵¹⁰ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 4 dez. 1946b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2fls. Agradece a Freitas, Germano Jardim e Crawford sobre os encaminhamentos para a edição inglesa. Solicita a Freitas que o comunique o quanto antes as decisões da editora Mac Millan. Agradece e comenta o Anuário do Ministério da Educação e Saúde Pública (1º ano – 1931, publicado em 1940). Azevedo questiona Freitas sobre sua saúde. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 67-68).

Rex Crawford⁵¹¹ o cuidado na tradução e as palavras de simpatia com que sempre me distingue, transformando meu afeto em gratidão (AZEVEDO, 1946b, p. 67, grifos originais).

A edição da obra seria feita pela editora Mac-Millan “a mais importante da América”, afirmava o sociólogo, projetando que seria uma edição cara, devido “a extensão do volume e ao número das gravuras” (AZEVEDO, 1946b, p. 67). “O livro traduzido por um professor ilustre [Rex Crawford]” já havia sido recebido pelos editores, o que se constituía em uma vantagem.

A escrita epistolar é vívida na medida em que mistura assuntos de natureza distintas, mas não incompatíveis, afinal sem saúde as obrigações profissionais permanecem sem resolução. Desse modo, naquela correspondência, Azevedo (1946b) solicita notícias sobre a saúde do estatístico e faz um paralelo entre o intelectual e a maturidade do país ressaltando:

[...] sua saúde, que nos preocupa tanto mais quanto temos consciência, em toda a sua amplitude, dos serviços que ainda poderá prestar ao país, não só pela chama de ideal em que se vem consumindo, pela sua dedicação incomparável como pela sua notável competência, com assuntos de estatística e educação e em outras questões fundamentais. Homens de sua larga experiência e tão fortemente possuídos pelo zelo do bem comum, tornam-se cada vez mais raros num país que, pela sua própria juventude, – país ainda em formação – deles necessita cada vez mais como nós, do ar que respiramos. ‘Tira deus os homens quando quer tirar o demais’, já dizia nosso Vieira que classificava e distinguia, com aquela sua grandeza de espírito, os diversos modos que encontrava a providência, nas disposições dos castigos, de tirar os homens levando a uns, da altitude de nosso Venâncio, e a outros ‘conservando vivos porque não merecem a morte’, como tantos que conhecemos, corruptos e corruptores. Quando vemos homens da estatura moral e intelectual, de um Teixeira de Freitas, já ficamos em sobressaltos, com receio de perde-los (AZEVEDO, 1946b, p. 68, grifos originais).

Veja que Azevedo classifica o país como jovem que necessita de intelectuais conhecedores da realidade do país para que amadureça, além disso, lamenta a morte de Venâncio Filho, amigo comum dos dois intelectuais.

Ainda nessa carta, Azevedo (1946b) menciona que escreverá ao tradutor solicitando que encaminhe ao editor “a dedicatória dessa edição, ao dr. Teixeira de Freitas, presidente do Instituto. É uma pequena homenagem que há muito desejaria prestar ao eminente brasileiro”. Ufanismos à parte, a expressão de Azevedo revela o papel de Freitas como mediador importante para os caminhos trilhados pelo livro *A cultura brasileira*. Já aqui é possível notar um descolamento da obra de sua função primeira, a introdução ao recenseamento de 1940. Tal

⁵¹¹ Willian Rex Crawford, adido cultural da embaixada americana e professor de sociologia nos Estados Unidos, na Universidade de Harvard. Cf. AZEVEDO, Fernando. [Carta] 22 jul. 1946c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita notícias sobre a tradução da obra para o inglês e pede publicação contendo os dados do censo de 1940 para um amigo, professor da Faculdade de Medicina que pesquisa sobre população rural. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 64).

afastamento também é notado no uso da obra na arena educacional, o que ajudou a reificá-la como documento/monumento de forma pouco crítica, tal como nos revelou Carvalho (1998). O que chamo de afastamento está ligado a pouca ou nenhuma menção, nas próprias cartas que tratam da tradução, entre o estatístico e o sociólogo, à questão essencial que deu origem à obra.

Sobre a tradução para o inglês, em setembro de 1945⁵¹² Azevedo (1945a) manifesta-se favoravelmente a que ela seja feita por Rex Crawford, naquele momento, ex-adido cultural da embaixada americana que estava de volta ao seu país. Além do mais, era professor de sociologia nos Estados Unidos na Universidade de Harvard. A outra opção seria o especialista em letras Professor Culver⁵¹³, que havia sido consultado, mas até aquele momento não havia se manifestado.

O interesse pela tradução da obra também se estendeu aos franceses. É o que percebemos pela correspondência de Teixeira de Freitas a Fernando de Azevedo em 3 de agosto de 1945⁵¹⁴. O empenho de Freitas (1945b) nessa empreitada é notório:

Já mandei providenciar a remessa ao Adito Cultural junto [a] Embaixada Francesa, de 10 exemplares de “A cultura”, ou seja um a mais dos que foram pedidos na carta que junto a esta restituo, acompanhada de nota relativa à tradução francesa da obra. Quanto à cessão dos “clichês”⁵¹⁵ para a referida edição francesa, expus ontem o caso à Junta Central do Conselho de Estatística e esta deu-me unanimemente o assentimento necessário, com a condição apenas de ser esse material depois, restituído ao nosso Serviço Gráfico (FREITAS, 1945b, p.53).

Sobre as questões relativas às traduções francesas encontramos seis correspondências escritas entre julho de 1945 e maio de 1946 que detalham os encaminhamentos sobre aquela edição de além mar. O primeiro contato foi feito a Azevedo pelo adido cultural Dr. Varnier, da embaixada francesa, que expediu um plano de trabalho e as condições para a edição da

⁵¹² AZEVEDO, Fernando. [Carta] 1 set. 1945a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Azevedo comunica a Freitas alguns detalhes sobre a edição francesa e sobre a escolha do tradutor da edição inglesa. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 57-58).

⁵¹³ Não há referência ao seu primeiro nome nas correspondências analisadas.

⁵¹⁴ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 3 ago. 1945b, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Sinaliza o clima político favorável para que Azevedo assuma a direção do Ministério da Educação e Saúde Pública e comenta sobre interesse dos franceses pela tradução da obra para o francês. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 53).

⁵¹⁵ Freitas afirma que “os clichês para a edição francesa de “A cultura” serão entregues à Embaixada por empréstimo, logo que nos forem requisitados” (FREITAS, 1945c, p. 59), cf. FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 12 set. 1945c, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Fala sobre os clichês que estão disponíveis para empréstimo à embaixada francesa, comenta que o tradutor americano prof. Culver não respondeu aos convites. Sinaliza que combinará por cartas com o professor Crawford sobre a tradução. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 59).

obra⁵¹⁶. Já em meados de agosto temos notícia de que o Instituto aprovou o projeto da edição francesa⁵¹⁷ que se faria em três volumes.

Em maio de 1946, Azevedo (1946d)⁵¹⁸ comunica a Freitas a “lista das alterações e dos acréscimos” que efetuou na primeira edição para a segunda e afirma que essas mudanças foram feitas tendo em vista as sugestões de Teixeira de Freitas:

Enviei-lhe essas indicações, de acordo com os seus desejos, para que sejam levadas em consideração e respeitadas, na próxima edição em inglês, essas emendas, que são poucas e das quais algumas são importantes. Espero que tenham chegado a tempo de serem atendidas na revisão da tradução em inglês, já feita e concluída, como me informou, sobre a 1ª edição, em que conviria serem introduzidas as alterações, segundo sua própria sugestão (AZEVEDO, 1946d, p. 60).

Ainda que não seja possível explicitar quais mudanças foram realizadas nas edições da obra *A cultura brasileira*, trazê-las à baila tem o objetivo de reforçar o argumento de que Teixeira de Freitas não apenas facilitou a publicação de versões da obra como também atuou sugerindo alterações e acréscimos, saindo da condição de simples facilitador dos trâmites da publicação para a condição de leitor privilegiado e participante do processo.

Ainda em 22 de julho de 1946⁵¹⁹, Azevedo (1946e) clama por notícias sobre a edição inglesa e questiona sobre qual tradução será usada e em qual país será feita a impressão:

Não sei ainda, portanto, o que ficou resolvido a respeito dessa edição, isto é, se o livro já traduzido para o inglês pelo prof. W. Rex Crawford, da Universidade de Harvard, e a ser publicado em três volumes (cada parte, um volume), será editado na América pela Mac-Millan Co. ou no Brasil, pelo serviço Gráfico do próprio Instituto (AZEVEDO, 1946e, p. 64).

Freitas (1946e)⁵²⁰, ao responder, remete a um encontro realizado entre o representante da Companhia Mac-Millan, Sr. Cumingham, de Nova Iorque, e o professor Rex Crawford, em

⁵¹⁶ Estas informações constam da carta de Azevedo a Freitas em 31 de julho de 1945. AZEVEDO, Fernando. [Carta] 31 jul. 1945b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Primeiro contato com adido cultural da embaixada francesa sobre a edição francesa da obra *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 52).

⁵¹⁷ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 20 ago. 1945c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica a Freitas os encaminhamentos sobre edição francesa. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 56).

⁵¹⁸ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 9 mai. 1946d, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica o envio da lista de alterações para serem realizadas na primeira edição para a segunda edição e em inglês. Comunica também o envio de seus livros *A educação e seus problemas*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 60).

⁵¹⁹ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 22 jul. 1946e, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Reclama sobre a falta de notícias sobre as definições da edição inglesa e solicita volume sobre recenseamento de 1940 especialmente sobre populações rurais para o prof. Dr. Samuel Pessôa da Faculdade de Medicina da USP. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 64).

que o professor expôs sobre o conteúdo do livro apresentando os critérios utilizados para a tradução e indica que alguns peritos fariam a análise da obra considerando seus fins culturais, bem como “as necessidades materiais para a edição inglesa e as possibilidades de ampla distribuição neste país [EUA]” (FREITAS, 1946e, p. 69). As negociações⁵²¹ com a editora americana obtiveram êxito e a publicação seria feita em três volumes.

Azevedo (1947)⁵²² mostra-se muito ansioso e, ao buscar notícias sobre a edição inglesa, comenta a notícia de que a tradução (empreendida por Rex Crawford) para o inglês já estava feita e revista.

Teixeira de Freitas (1948b)⁵²³ assinala que só se afastou da secretaria geral do IBGE depois de deixar encaminhada a publicação em inglês d’ *A cultura brasileira*, demarcando que fez questão de não afastar daquele cargo antes de ter assinado o contrato com a editora e adiantado os apagamentos exigidos. Além disso, Freitas encarregou Germano Jardim de acompanhar pessoalmente o andamento da edição inglesa e afirma que ela deveria ser impressa até julho ou agosto e que Jardim traria um exemplar dos Estados Unidos. E ainda assegura: “Creia, meu caro amigo, que fiz tudo quanto estava ao meu alcance para não falhar o nosso propósito. Resta-nos esperar o resultado, que terá sido a última coisa interessante da minha administração no Instituto” (FREITAS, 1948, p. 74).

Teixeira de Freitas permaneceu por doze anos na secretaria geral do IBGE e do Conselho Nacional de Estatística, tomando o cuidado de somente se afastar daqueles cargos após encaminhar a tradução d’ *A cultura brasileira* para a língua inglesa, demonstrando não falhar ao acordo feito com Azevedo de tornar a obra conhecida no mundo todo, como veremos depois. A escrita epistolar analisada aponta para as traduções desejadas e encaminhadas da obra: inglês, francês, espanhol e alemão. Entretanto, somente a tradução para o inglês foi de fato efetivada em 1950 (DIMAS, 1994; XAVIER, 1998).

⁵²⁰ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 6 dez. 1946e, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Esclarece a Azevedo os encaminhamentos sobre a edição inglesa. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 69).

⁵²¹ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 30 dez. 1946f, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica e vibra com as negociações com a editora Mac-Millan e justifica a recusa do cargo oferecido pelo ministro Mariani. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 72).

⁵²² AZEVEDO, Fernando. [Carta] 15 jan. 1947, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Azevedo busca notícias sobre a edição inglesa e comenta que na última notícia a tradução estava feita e revisada. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 73).

⁵²³ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 27 jan. 1948, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2fls. Comunica o afastamento da secretaria geral do IBGE afirmando que deixou toda a documentação para a edição inglesa assinada e sob os cuidados de Germano Jardim. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 74-75).

A carta de 22 de junho de 1948⁵²⁴ revela algumas tensões sobre a edição em inglês em função de a editora reclamar da qualidade das gravuras e ameaçar não cumprir o contrato, o que parece trazer bastante desgosto a Azevedo, evidentemente. Em carta de março de 1949, Freitas (1949g)⁵²⁵ afirma a Azevedo que já faz oito meses que procura notícias sobre o andamento da obra em inglês, e que soube por Germano Jardim que o IBGE havia aceitado todas as novas condições impostas pela editora, o que ele chama de “inqualificável conduta” (FREITAS, 1949g, p. 82). De todo modo, Azevedo demonstra-se apreensivo com a possibilidade de o novo secretário geral suspender o contrato com a Editora americana em função de displicência, mas isso não ocorreu. Vale lembrar que, em 1948, Teixeira de Freitas deixou a secretaria geral do Instituto, que foi assumida por Waldemar Lopes, um de seus discípulos no IBGE.

Destaca-se que as cartas escritas no final da década de 1940 e no início de 1950 são marcadas por silêncio normalmente ligado aos problemas de saúde relatados por Freitas e de Azevedo, impactando inclusive no ritmo das trocas de notícias entre os dois.

Em setembro de 1949 Azevedo (1949b) sente-se feliz pelo fato de ter sido informado por Freitas de que o Instituto havia removido todas as dificuldades “que vinham retardando a publicação pela Mac-Millan” (AZEVEDO, 1949b, p. 85)⁵²⁶ e o lançamento da obra é aguardado para o primeiro semestre de 1950⁵²⁷. A perspectiva do lançamento da obra anima aos envolvidos e Freitas (1949h)⁵²⁸ declara a Azevedo⁵²⁹ que o aparecimento d’ *A cultura*

⁵²⁴ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 22 jun. 1948, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comenta sobre o acidente do filho. Fica desapontado com a negação da editora Mac-Millan de reproduzir as gravuras e afirma que ela deve cumprir as cláusulas do contrato assinado com o IBGE, inclusive editando o livro sem as gravuras. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 81).

⁵²⁵ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 29 mar. 1949g, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comenta que há oito meses procura se informar do andamento da edição em inglês. Mas soube que o Instituto aceitou todas as condições da Mac-Millan. Expressa apreensão com a troca de secretários do IBGE e a possibilidade de suspensão do contrato com a Editora. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 82).

⁵²⁶ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 19 set. 1949b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Agradece a ideia de Freitas de distribuir o livro na Conferência de Petrópolis, sente-se aliviado pelo fato de o IBGE ter aceitado todas as condições da editora da obra em inglês e comenta sobre o libelo “A educação no Estado da Baía” sugerindo que o IBGE incentivasse obras semelhantes aos outros estados da federação. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 85-86).

⁵²⁷ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 20 nov. 1949c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Trata da alegria de ter ido à Bahia e encontrado Anísio, remete à conferência sobre Rui Barbosa que ministrou em Salvador e assegura que o lançamento da obra em inglês deverá ser no primeiro semestre de 1950. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 91-92).

⁵²⁸ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 26 nov. 1949h, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Esclarece que a edição inglesa tem data provável de lançamento, comenta sobre palestra de Azevedo realizada na Bahia e em Curitiba. Afirma que gostaria de finalizar um livro, mas tem convites para palestras cujos termos tem o deixado a ponto de esquecer a quase “invalidez física e intelectual”. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 93-94).

⁵²⁹ Em 4 de dezembro de 1949 Azevedo(1949d) comunica o envio de seus dados biobibliográficos e seu retrato e teme que a demora no envio dessas informações possa atrasar ainda o lançamento da obra. Ele solicita a Freitas a

brasileira “será acontecimento inédito na projeção exterior da cultura brasileira, nas ‘áreas de civilização’ dominadas pelo idioma inglês” (FREITAS, 1949h, p. 93).

Observamos que o estatístico está pensando em uma divulgação que alcance outros territórios que não se circunscrevem somente aos Estados Unidos, mas projeta uma circulação da imagem do Brasil produzida por Azevedo para outros países considerados civilizados e que tem o inglês como idioma. E assegura: “não me engano, por certo, quando espero que a difusão de ‘A cultura’ nos meios universitários americanos contribua para fazer o Brasil mais estimado, conhecido e respeitado nos Estados Unidos” (FREITAS, 1949h, p. 93). Essa passagem é muito produtiva e marca o espaço universitário como lugar de difusão de uma representação mais positiva sobre o país, o que ajudaria na divulgação de uma imagem apropriada e relevante nos Estados Unidos. Assim, *A cultura brasileira*, além de construir uma imagem sobre o país, também faria com que essa imagem circulasse para além de suas fronteiras, causando um impacto (analisado como positivo) na visão sobre o Brasil por meio da “projeção exterior da cultura brasileira”.

Essa circulação também foi possibilitada no próprio país quando foi distribuída aos educadores e aos delegados americanos a edição da obra referida (em português) no Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, realizada em Quitandinha (Petrópolis, RJ), em 1949, tal como podemos averiguar na carta de Azevedo (1949b) a Freitas de 19 de setembro de 1949, já referida:

Foi muito amável a lembrança que teve e que lhe agradeço de distribuir, de sugerir ao IBGE a distribuição de exemplares de “A cultura brasileira” aos educadores reunidos, em Quitandinha para o Seminário de Educação de Adultos. Quando o Almeida Junior me contou que, na última sessão plenária, foram oferecidos exemplares desse livro aos delegados americanos, enviados à conferência de Petrópolis, imaginei logo que a idéia tivesse partido do amigo (AZEVEDO, 1949b, p. 85).

gentileza de pedir a Waldemar Lopes que envie esses documentos pelo correio aéreo, cf. AZEVEDO, Fernando. [Carta] 4 dez. 1949d, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica o envio dos dados biobibliográficos e do retrato a Waldemar Lopes para ser encaminhado à Mac-Millan por via aérea. Mostra-se preocupado com a situação política do país. Cita Rui Barbosa “A liberdade e o governo são instrumentos de que as nações começam por servir-se mal a fim de se habilitarem pelas lições de sua própria experiência [ilegível] mais tarde com [razão?], o gozo das instituições lidam [?] a escola delas”. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 95). Em outra carta de [31?] de dezembro de 1949, Azevedo (1949e) revela a Freitas que estava enviando um retrato mais recente e havia respondido o questionário da Mac-Millan, indicando que a editora exigiu a troca do retrato do autor enviado anteriormente. cf. AZEVEDO, Fernando. [Carta] [31?] dez. 1949e, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica o envio de questionário respondido e foto referente à Mac-Millan e solicita a Freitas que peça a Waldemar Lopes que encaminhe o quanto antes àquela editora. Comenta que está esperando novas notícias de Freitas para pronunciar sobre o convite que havia lhe sido feito, mas se seria algo que iria abreviar a vida seria melhor recusá-lo, mas afirma que o ver ainda com muita vigorosidade intelectual. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 98).

Efetivada a edição em inglês do livro *A cultura brasileira*, em abril de 1950 Azevedo (1950b)⁵³⁰ agradece em carta a Freitas os 20 exemplares cedidos pelo Instituto e já comenta sobre a terceira edição bem como sobre o interesse de editoras alemão para imprimir a mesma obra.

E nas correspondências também podemos flagrar outros assuntos, alguns já vistos nesse estudo como o desejo de Freitas em ver o amigo ocupando o Ministério da Educação, o que é vista por Azevedo como fato natural de coroamento de sua carreira e que estaria apto para realizar o gigantesco trabalho que o país precisa. Mas descrente quanto aos rumos que a educação pudesse tomar, afirma que não tem ilusões a respeito “não creio que esta obra seja para nossos dias” (AZEVEDO, 1950b, p. 101). Em sua avaliação reerguer a educação “do estado lamentável em que se arrasta” não seria uma tarefa de um homem apenas, mas de “esforços hercúleos largamente apoiados nos professores de todos os graus, em todas as classes sociais e na comunidade nacional”. Para ele a obra de reconstrução teria de ser reiniciada por uma campanha com o fito de “despertar e avivar a consciência educacional e de desenvolvê-la por uma atividade realizadora e renovadora, sem desfalecimentos, para concluí-la por uma sábia reforma”, qualificada como “profunda e realista [que] a um tempo pudesse elevar nosso sistema quase desmantelado, informe e sem vida, ao nível das grandes organizações escolares do mundo”. E se questiona: “haverá ambiente político para obra de tamanho vulto?” (AZEVEDO, 1950b, p. 101).

Ainda sobre a edição em inglês, as primeiras impressões da recepção da obra nos Estados Unidos são trazidas por Germano Jardim em viagem àquele país. A notícia é dada a Azevedo por meio de seu interlocutor contínuo, Teixeira de Freitas (1950g)⁵³¹, que assim se expressa:

Recebi com viva satisfação suas notícias a respeito das novas edições projetadas para ‘*A cultura brasileira*’ – a 3ª em português e a 1ª em alemão. Creio que da parte do Instituto não haverá dificuldade alguma. E ainda bem, pois é preciso que aquela grande e bela obra, tão útil ao Brasil, possa ampliar os círculos da sua influência. Mando-lhe com esta a cópia da carta em que o Jardim alude à boa impressão que ‘*Brasílian Culture*’ tem causado nos Estados Unidos, e com a qual envia o retalho

⁵³⁰ AZEVEDO, Fernando. [Carta] 17 abr. 1950b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Agradece os exemplares da edição inglesa, comenta sobre edição alemã e o interesse da Companhia Editora Nacional pela terceira edição. Agradece o desejo de Freitas de vê-lo na direção da educação nacional, mas desanima-se com o ambiente político. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 100-101).

⁵³¹ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 7 jun. 1950g, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Alegria-se com as possibilidades da edição em alemão e da 3ª edição brasileira de *A cultura brasileira*, dá notícias sobre a boa recepção da obra nos EUA e comenta que há possibilidade de Azevedo adentrar na estrutura do governo nas próximas eleições para realizar a reforma educacional. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 102).

junto, que ofereço ao seu arquivo. Trata-se de um recorte da revista ‘*Saturday Review of literature*’, com um artigo da lavra de Herschel Brickell. O autor tece comentários autorizados sobre o seu trabalho, que é com justiça chamado ‘a large, handsome, and lavishly illustrated study’ (FREITAS, 1950g, p. 102).

Tudo indica que a recepção da obra nos Estados Unidos foi bastante produtiva, gerando análises diversas. Azevedo (1950c)⁵³² afirma que a própria editora do trabalho enviou-lhe em torno de vinte recortes referentes à repercussão do livro, desse modo, ele conclui que a aceitação do seu livro nos Estados Unidos excedeu suas expectativas.

Outras referências sobre a aceitação da obra naquele país são trazidas por Germano Jardim, que falou com entusiasmo com o estatístico. Em carta a Azevedo, Freitas (1950h)⁵³³ comunica: “[A recepção foi] tal como eu esperava, e para o bem do Brasil” (FREITAS, 1950h, p. 104).

A pergunta de Freitas (1953)⁵³⁴ a Azevedo sobre as traduções d’ *A cultura brasileira* revela a intencionalidade de ver a obra divulgada no exterior. No que diz respeito às traduções projetadas ele pergunta “[as traduções] chegaram a ser editadas? A obra continua a repercutir no mundo, como era nosso empenho?” (FREITAS, 1953, p. 124). Tal questionamento aponta para o desejo dos intelectuais de fazer circular tal imagem em outras línguas e em outros países, vendo a identidade fixada pela obra buscando positivar a percepção sobre o país.

⁵³² AZEVEDO, Fernando. [Carta] 12 jun. 1950c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Questiona sobre a saúde de Freitas, agradece o recorte de jornal sobre a edição inglesa d’ *A cultura brasileira*, reitera a boa aceitação da obra nos EUA. Por último, afirma que não acredita que terão oportunidade de desenvolver o plano nacional de educação no próximo governo. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 103).

⁵³³ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 06 jul. 1950h, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Notícia sobre recepção da edição inglesa nos Estados Unidos e alguns contatos para efetivar a edição francesa, trata de sua saúde, cada vez mais frágil e compartilha com Azevedo a opinião contrária de Anísio sobre suas propostas (redivisão política do país, capital interior, uniões municipais e convenções nacionais). Oferece cópia das cartas trocadas com Anísio. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 104-105).

⁵³⁴ FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 10 out. 1953, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 8f. Longa carta tratando de assuntos diversos: saúde pessoal, balanço de sua atuação no serviço público defendendo sua autoria na obra ibegeana. Devido à crise no IBGE tem utilizado diversas estratégias para defender o Instituto. Comenta sua alegria ao ver o nome de Azevedo para assumir a educação em São Paulo, mas se decepciona pelo fato de o governador não ter levado adiante o nome do sociólogo e sugere o nome de Azevedo para ocupar a ABL. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 117-124).

Esforço de síntese: “suspeitar é negar-se à certeza”⁵³⁵

A epígrafe do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós é oportuna para pensarmos sobre o exercício ininterrupto do historiador de questionamento sobre os meandros que, nesse caso, envolveram a elaboração d’ *A cultura brasileira*. Trata-se do exercício da dúvida, da suspeição e, portanto, da crítica necessária a qualquer obra tomada como fonte ou mesmo como referência teórica. Quando articulamos a forma como a obra *A cultura brasileira* foi tomada no campo historiográfico sem a devida contextualização ao momento, às condições e aos objetivos aos quais foi gestada, notamos a ausência da suspeita.

A negação às certezas dadas nas obras e no conjunto de correspondências deve se acentuar na observação da retórica utilizada. E assim lembramos Calvino (2010) que nos convida a observar o canal interno das “áreas desabitadas” e “vivê-las por dentro”, nos encolhendo ao ponto de nos depararmos com “o próprio caminho emaranhado dos signos” e, percorrendo-o internamente, tomar cuidado para não nos perdermos buscando os diversos sentidos sem alinhar-nos completamente às interpretações dadas pelo próprio autor.

Neste capítulo tomamos os cuidados sugeridos por Queirós (2012) e Calvino (2010), o que não nos isenta de algumas vezes nos pegarmos em direção às narrativas dos sujeitos.

A despeito disso, foi possível perceber a atuação eficaz de Teixeira de Freitas na condução do nome de Azevedo como personagem que marcaria a produção de uma identidade brasileira a partir da obra *A cultura brasileira*. Reitera-se uma forte relação entre a dimensão pública e a dimensão privada das questões nacionais de que se ocupavam os dois intelectuais.

As idas e vindas na escrita epistolar entre Freitas e Azevedo revelam que a recusa da direção do recenseamento e o êxito para a escrita da introdução da obra de introdução ao recenseamento de 1940 não se deram sem conflitos, apreensões, em decisões que marcaram o lugar do intelectual que tomou a educação como *front* de lutas e definiu a fórmula de fixar a identidade brasileira que não foi neutra, mas considerada *objetiva* e *exata*. A despeito de se colocar como sujeito que estaria a serviço da Pátria, Azevedo reluta e só aceita a escrita da obra por se ver na possibilidade de dar novo sentido à história do país a partir de seu próprio papel.

Foi possível observar ainda que além de facilitar os meandros e tentar satisfazer os desejos colocados por Azevedo no interior do IBGE, Freitas também apontou sugestões na obra que foram aceitas pelo autor na segunda edição, utilizada para realizar a tradução para o

⁵³⁵ QUEIRÓS, 2011, p. 29.

inglês, o que contrasta com a percepção de Toledo (1995, 2000) de não verificar mudanças na segunda edição. Freitas atuou ainda na interlocução com o governo para que ele aceitasse Azevedo que, mesmo não sendo bem visto pelo governo no Estado Novo, foi aceito como nome que realizaria a obra *síntese* do país. Para isso, o estatístico certamente mobilizou toda sua capacidade de persuasão já que toda a obra de Azevedo vinha sofrendo com a atuação de Capanema.

Vemos despontar ainda uma apreensão do autor ao verificar a ausência de uma crítica sobre a publicação de sua obra em 1943. Ele, que atuou tanto tempo como jornalista, não conseguia aceitar a dinâmica de distribuição pelo IBGE e amargou quase dois meses para ver uma nota sobre sua obra no jornal. Sua apreensão é compreensível se analisarmos o fato de a obra ter sido encomendada para apresentar o recenseamento tão aguardado pelo país. Outra marca de preocupação dos dois intelectuais envolvidos na produção e na divulgação da obra tem a ver com a dificuldade de acesso a ela em sua primeira edição. Os pedidos para uma segunda edição pelo autor foram reiteradamente repetidos ao que foi atendido com uma segunda edição que fosse acessível ao público em termos de números de exemplares e de distribuição para venda.

Reiteramos que a ampliação do alcance a um número cada vez maior de leitores da obra azevediana não se fez sem os diversos pedidos de Freitas para que isso se efetivasse. Nesse sentido é que apontamos para a produção de uma imagem sobre o país de modo compartilhado, o que incluiu também as sugestões de modificações no próprio texto da segunda edição. Isso sugere que a elaboração de uma imagem sobre o país, apresentada pelo recenseamento de 1940, mas que dele se descola inclusive nas cartas, foi produzida a partir do campo estatístico ainda que tenha se difundido especialmente entre os educadores.

O poder de *fixar e produzir* a identidade nacional, num jogo de posições e forças diferenciadas, mas ao mesmo tempo possível por uma forte rede de sociabilidade, indica que, a despeito da importância do censo de 1940, o que foi produzido como interpretação do Brasil acabou, nas suas condições de produção, deixando brechas para que fossem ocupadas de maneira eficiente, mudando de certa maneira o jogo, fazendo com que em curto espaço de tempo fizesse uma produção e fixação de uma “Identidade Nacional” a partir de uma certa visão de cultura, educação e políticas educativas emanadas pelo Estado. Assim, a interpretação do Brasil numa análise de cunho épico e interpretação sociológica determinou uma “civilização particular” que em “trabalho [a] gosto [de Azevedo]” elaborou a obra *síntese* fixando uma identidade nacional amalgamada pela unificação cultural efetivada pelo “povo brasileiro em pouco mais de quatro séculos” a partir da visão linear em cujo ápice encontrava-

se a política educacional do Estado Novo e dos renovadores e as diferenças foram lidas como fatores de desagregação à nacionalidade.

Sem pretender esgotar as discussões que podem advir do processo de produção da *A cultura brasileira*, nesse estudo, verificamos uma fertilidade de possibilidades de investigações futuras sobre a obra no que diz respeito às suas várias edições, as traduções e os desdobramentos da repercussão causada pela separata do livro sob o título *A transmissão da cultura* resultado da terceira parte da obra original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos avaliar os modos de legitimidade da estatística educacional como um dos elementos essenciais para a formação da identidade nacional especialmente entre os anos de 1920 e 1940. Para isso buscamos embasamentos teóricos nos conceitos de imaginário e de representação, bem assim nas formulações sobre mito fundador e identidade nacional.

A escolha por esse referencial beneficiou-nos com uma análise que não se prendeu apenas aos discursos escritos, muito embora eles tenham sido parte fundamental do debate, mas se alimentou deles para dar sentido às narrativas encontradas em quadros, imagens, mapas, relatórios, diagnósticos e cartas.

A travessia dos anos de 1920 para os anos de 1940 implica escolhas analíticas que não podem deixar de fora as mudanças políticas empreendidas pelo tipo de governo que se estabeleceu nos anos de 1930 no plano nacional, logrando êxito nas propostas de ações educativas formuladas pelo grupo de técnicos e intelectuais que estavam no âmbito do governo bem como na Associação Brasileira de Educação (ABE).

Buscou-se avaliar os sentidos atribuídos tanto nos números quanto nas representações que se fizeram em relação a Minas Gerais na efervescência daquela década em que o esforço de sistematização das informações gerais sobre o estado se beneficiou de uma tradição em relação ao tratamento dos números. O recenseamento de 1920 pode ser entendido como componente detonador em torno do qual se articulou um interesse comum: a formulação de um lugar de proeminência para Minas Gerais na cena nacional. Para tal, o nome de Mário Augusto Teixeira de Freitas pode ser citado como figura de ligação entre os desejos dos jovens políticos mineiros e a necessidade de repertoriar e responder algumas questões, postas pelo recenseamento de 1920, tais como: qual a composição da população mineira, que recursos possuía, qual suas delimitações territoriais, quais suas potencialidades? Quantas crianças precisariam de escolas?

O relatório entregue pelo delegado do recenseamento de 1920, Teixeira de Freitas, buscou mapear, apresentar e discutir tais questões produzindo um lugar para Minas Gerais. Outras publicações com informações gerais sobre o estado também conduziam para a análise de um discurso sobre Minas Gerais que se baseava na tradição e na potencialidade como espaços de possibilidades que poderiam indicar caminhos para o ordenamento da nação. Boletins, anuários, notícias estatístico-corográficas, mapas cartográficos e informações sobre

a escola mineira (considerando a Reforma Francisco Campos de 1927) conduziam para o mesmo objetivo: a (re)fundação da identidade mineira. Ainda que em alguns momentos tenham sido reconhecidos os problemas a serem enfrentados no que diz respeito à educação devido ao número elevado de analfabetos, a narrativa que logrou maior êxito ancorou-se nas estatísticas gerais cujo discurso pautou-se na potência desse ente federativo que poderia servir de modelo ao país.

Para a própria organização das informações gerais mineiras, o estatístico Teixeira de Freitas ganhou autonomia na atuação do recenseamento de 1920, realizando outros estudos como aquele sobre o ensino em Minas Gerais. Apoiando-se na estrutura censitária elaborou alguns acordos que tiveram como fim a criação da estrutura estatística regional em 1926. Aproveitando-se dos acordos formais e também dos contratos informais, Teixeira de Freitas foi hábil na compilação de um amplo repertório de informações sobre as mais diversas realidades mineiras com apoio da instância governativa da qual fazia parte como diretor do Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais. Arthur Bernardes e Melo Viana podem ser destacados como figuras alinhadas à questão estatística das quais o estatístico aproximou-se, beneficiando-se da sensibilidade de Freitas para levar adiante, sustentar e ordenar a estrutura burocrática para a estatística mineira.

Os eventos comemorativos transformaram-se em datas bastante propícias para que se divulgasse uma boa imagem sobre Minas Gerais, constituindo-se em ambiente fértil para a construção da identidade mineira de forma una, articulada e, portanto, componente importante do discurso nacional. Podemos citar aqui as comemorações do centenário da independência de 1922 e o centenário da criação da instrução pública em 1927, que tiveram publicações cuidadosamente elaboradas para festejar dois dos grandes marcos da historiografia educacional brasileira.

Afeitos ao moderno assentado em tradição, os mineiros ainda preservam a questão religiosa, que tomou a dimensão da *pregnância*, tal como nomeou Lopes (2012), componente presente na constituição especialmente da escolarização mineira e em muitas publicações de cunho oficial. Compartilhando da mesma crença religiosa, Freitas, ao propor mudanças para a educação mineira, considera os contratos com a esfera religiosa para a educação de crianças e de jovens analfabetos. Não foi nosso objetivo analisar o percurso das ideias do estatístico (ou acurar a noção de sua pertença a uma rede de intelectuais católicos), mas talvez essa pista possa explicar muitos de seus projetos para a educação nacional na década de 1940.

O mesmo esforço articulador que deu vida à estatística mineira pautou as primeiras ações no âmbito das estatísticas educacionais no então recém-criado Ministério da Educação e

Saúde Pública em 1930. A criação da Diretoria de Informações, Estatística e Divulgação e do Convênio Interadministrativo de Estatísticas Educacionais e Conexas, assinado em 1931, foram experiências tributárias da vivência mineira de Teixeira de Freitas. A própria noção de cooperação utilizada nos acordos do recenseamento de 1920 com o governo mineiro serviu de base para a constituição de um aparato burocrático para o acesso aos dados sobre o ensino em âmbito nacional, bem assim para a definição da estrutura da estatística geral brasileira consubstanciada, em 1936, no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O convênio de 1931 despontou como evento importante de mobilização e aglutinação de decisões colaborativas em âmbito nacional que possibilitou o ordenamento, a publicação e a posterior análise dos números do ensino pela primeira vez baseada em dados mais homogêneos e, portanto, apontam os discursos oficiais, de maior credibilidade. Tal operação teria permitido a formulação de um discurso sobre a escola brasileira de forma comparativa (entre os estados e entre cada um deles e o país).

A despeito do discurso corrente nas fontes de circulação oficial de que aquela operação apontava para o progresso absoluto das estatísticas educacionais no país, a documentação de cunho pessoal encontrada no Arquivo Mário Augusto Teixeira de Freitas distinguia uma realidade diferente para o caso de Minas Gerais, que, até o início da década de 1950, era cobrada pelo envio pouco sistemático das estatísticas sobre a escola mineira. O descompasso observado na documentação não foi aprofundado dados os objetivos da pesquisa, mas reforçamos o fato de que a falta de envio de informações possa se relacionar com a política mineira restritiva em relação à educação nos anos de 1930. Freitas mostrava-se bastante preocupado com a questão, pois queria que Minas Gerais continuasse sendo o mesmo exemplo que havia apresentado para as estatísticas gerais, especialmente na década de 1920. Nossa hipótese é que a estatística de ensino ocupava posição secundária entre as estatísticas produzidas pelo estado, mas a questão pode ser melhor aquilatada em outros estudos.

A produção de instrumentos de apuração e descrição da realidade brasileira, tanto no que diz respeito ao ensino quanto em relação às mais diversas informações (inclusive pelas atualizações das fronteiras e traçados do país na produção de seu mapa cartográfico no recenseamento de 1940), foi compreendida como inscrições que, ao se realizarem, produziram a própria identidade nacional em um duplo movimento. O discurso da renovação do país e de sua unificação como nação não deixou de considerar a estatística e a educação como ferramentas de conhecimento e de integração nacional. Políticas como o recenseamento de 1940, a Marcha para o Oeste, a implantação do IBGE e a centralidade na produção das

estatísticas educacionais sustentaram seus discursos na produção do Brasil Novo voltado para o interior ainda desconhecido.

Nas primeiras décadas do século XX a idéia de identidade estava ligada à busca de igualdade do país aos parâmetros ditos civilizados, além disso, havia uma crítica às instituições políticas e o anseio de uma ampla reforma social. Nesse momento nota-se a forte presença de teorias eugênicas, ainda na década de 1920, como símbolos de modernidade. Na década de 1930, especialmente no Estado Novo, o discurso da cultura se fortalece e a identidade estava ligada especialmente a elementos da unidade, da nacionalidade e da construção do Estado Nacional. Percebe-se que as teorias culturalistas são privilegiadas no debate nacional.

A Associação Brasileira de Educação (ABE) é reafirmada neste estudo, tal como apontou Carvalho (1998), como instância que, embora não estivesse no organograma das instituições oficiais pelo menos até 1938 (quando Freitas saiu da direção da Associação), funcionou em perfeita conexão com aquela esfera, propondo políticas, debates e comemorações que reafirmaram as estatísticas de educação como política de Estado cada vez mais fortalecida. As exposições nacionais de estatística e educação, com seus gráficos, esquemas e números, fazem parte da vinculação entre educação e números que funcionou como bandeira de produção e intervenção no social.

A educação é entendida então como uma religião cívica à qual os discursos do nacionalismo e do patriotismo integram-se nos debates dos intelectuais que se auto-proclamam os responsáveis pelas decisões que dizem respeito ao povo, essa categoria amorfa que é transformada em números que designam categorias embaladas pelas necessidades que o país deveria suprir para tornar-se verdadeiramente nacional. Designado de *gado humano* e *rebotallo humano*, para esses sujeitos a educação não é um direito, é um dever. Não é uma conquista, é uma imposição para civilizar o interior do país em projetos como a *colônia-escola*, em que os jovens seriam “recrutados” – termo bem apropriado para a época em que foi elaborado. Ao *hinterland* não cabe a escuta, observação de perto como parece ter feito Anísio Teixeira visitando os arredores da construção da Hidrelétrica de Paulo Afonso, mas a formulação de políticas de grande alcance e, portanto, massificadas, para acabar com os estigmas do Brasil rural, símbolo do analfabetismo, da dispersão demográfica, do atraso, das altas taxas de evasão, da baixa escolaridade (em torno de dois anos) que a *voz dos números* de Teixeira de Freitas insistia em denunciar, persistindo no diagnóstico de que a nacionalidade padecia de ferramentas como a estatística e a educação para se estabelecer integralmente tanto

no Brasil urbano quanto no Brasil rural. A educação é alçada à condição absoluta da integração e da produção da identidade nacional divulgada oficialmente.

Ainda que as estatísticas trouxessem um desconhecido à tona, vinculavam a ele toda uma terminologia que pouco contribuía para o fortalecimento dos cidadãos do campo como sujeitos de direitos, mas como números que necessitavam ser observados para a promoção de políticas nacionais em detrimento das políticas fragmentárias das unidades federadas no tempo do federalismo exacerbado. Teixeira de Freitas foi prócere nessa tentativa de estabelecer políticas nacionais emanadas da união como as propostas de convenções nacionais e do convênio do ensino primário de 1942.

Os projetos de uma nova divisão territorial do país, da reforma da ortografia, da *colônia-escola*, das tentativas de organização de convenção nacional de educação foram fórmulas encontradas por Freitas para lidar com a diversidade do país e sua heterogeneidade. Posicionado na alta esfera técnica do governo, o estatístico alinhava-se a um perfil autoritário e tinha dificuldades de lidar com as imensas diferenças que compunham o país e, como estatístico, ansiava por ver a desigualdade inscrita em números em que pudesse estabelecer categorias e propor projetos de alcance nacional, nesse sentido que busca dar inteligibilidade às estatísticas de ensino definindo como recurso de cálculo, por exemplo, o tempo escolar do ensino primário em três anos.

O ensino público e o ensino privado aparecem como possibilidades que se complementam inclusive solidariamente, na opinião do estatístico, que demonstrava contradição em seu discurso. O mesmo ocorria com o fato de, ao mesmo tempo que via o professor como alguém que deveria exercer seu trabalho de forma abnegada e vocacionada também propunha uma política nacional de profissionalização docente. Tais contradições revelam as injunções do seu tempo em que se constituíam as diferenciações entre a dimensão pública e privada, bem assim do ensino público e do ensino privado.

Nessa direção esse estudo também apontou que muitos foram os benefícios advindos das relações do âmbito privado para acessar cargos e ocupações no âmbito público. Revelando que as relações de compadrio que, infelizmente persistem atualmente no serviço público do país, também estiveram presentes no período abrangido nessa pesquisa. Consta-se que as dimensões entre o público e o privado nas relações da elite intelectual importam em demarcações fluidas havendo pouca separação entre a esfera pública e privada que se misturam em diversas oportunidades citadas nesse trabalho. O pedido de Azevedo à Teixeira de Freitas por um cargo para o seu filho Fábio, na gestão do recenseamento de 1950, em São Paulo, é apenas um exemplar, dentre tantos outros.

O estudo beneficiou-se de uma enorme quantidade de escritas epistolares, correspondências trocadas entre Teixeira de Freitas e Fernando de Azevedo, entre os anos de 1938 e 1950, fazendo com que o objeto fosse observado pelas relações entre o IBGE, entendido como encomendador da monografia de introdução ao recenseamento de 1940, na figura de Teixeira de Freitas, e a construção de uma identidade nacional, a partir do livro *A cultura brasileira* escrito por Fernando Azevedo em 1943. O estudo revelou que a construção de uma imagem sobre o país envolveu idas e vindas que remeteram para a produção de uma identidade compartilhada entre o estatístico e o sociólogo a partir de uma análise dita científica que objetivou fixar a identidade do país de forma objetiva e exata. Apesar de ser produzida como apresentação à operação censitária, a obra não se utilizou dos dados numéricos finalizados do próprio censo na sua elaboração. Fernando de Azevedo, no processo de escrita da referida introdução, reclamou sobre a falta de informações e fontes confiáveis que desvelassem a situação da cultura do país e, assim, acabou por produzir uma obra que, talvez, não enfatize as informações censitárias, utilizando outros recursos narrativos e imagéticos para apresentar uma representação do Brasil naquele período.

A obra, na sua primeira edição publicada pelo IBGE, em 1943, já trazia uma preocupação sobre possíveis estratégias editoriais que possibilitariam uma maior circulação no seio da população brasileira.

A possibilidade de realização de uma obra acessível ao público se deu por ocasião da publicação da segunda edição d' *A cultura brasileira*, visto que a primeira edição não atingiu os leitores de forma ampla, tendo sido distribuídas pelo governo às instituições culturais e embaixadas. Azevedo reclamou diversas vezes sobre a necessidade de a obra realizar seu objetivo, de mostrar a cultura brasileira dentro e fora de suas fronteiras, o que se deu por meio das diversas edições para serem vendidas em livrarias e as traduções. Estas últimas demonstram o desejo de Teixeira de Freitas e de Azevedo de levar a imagem mais positiva do Brasil ao mundo, projetando a imagem do país no exterior. Entretanto somente a edição inglesa ganhou vida.

Articular a produção da identidade nacional na obra de apresentação do recenseamento de 1940 pode servir de tópico produtivo no sentido de discutir o papel das informações estatísticas mesmo na ausência delas. Ao servir como apresentação da operação censitária de 1940, Azevedo pautava suas informações, eminentemente, em dados encontrados em “grandes obras” e informações enviados pelos seus amigos, como deixou transparecer nas cartas. Definindo a cultura nacional a partir de uma análise sociológica, Azevedo abria um precedente da própria necessidade das informações censitárias. Entretanto, tal questão pode

ser mote de outras discussões visto que a estatística pautou a própria criação da sociologia no país.

Percebe-se ainda que o campo estatístico possibilitou a produção de uma obra que inscrever-se-ia no campo educacional como abordagem absoluta até a década de 1980 que, ao final das contas, descolou-se completamente do evento que possibilitou sua constituição, qual seja, o recenseamento de 1940. Foi no bojo das discussões sobre os problemas educacionais, do desejo reiterado de Freitas de ver o nome de Azevedo como Ministro da Educação que a recusa para a direção dos trabalhos do censo se deu, bem assim o aceite para escrever a sua introdução. A demora na recusa para dirigir os trabalhos censitários tem a ver com a possibilidade vista por Azevedo de ver seu nome indicado para o posto de Ministro da Educação, o que não ocorreu. Escrever *A cultura brasileira* foi um modo bastante eficiente de produzir a identidade do país, mas também projetar sua própria identidade como parte fundamental da evolução e da renovação da educação do Brasil.

Cabe destacar que neste estudo interessava a produção do recenseamento de 1940 e, conseqüentemente, da obra *A cultura brasileira* como ordenamento da identidade nacional, perscrutando as relações tensas para um diagnóstico que integrava as diferenças numa mesma abordagem. Realizada por uma elite, a construção da nacionalidade passava concomitantemente pela fabricação do aparato do Estado Nacional em que a educação foi, desde a década de 1920, o amálgama que faria as ligações entre os habitantes do *hinterland* e a população do litoral, entre o urbano e o rural. A educação era entendida pelo discurso oficial como dever do Estado, ainda que a legislação educacional tenha nomeado e dividido essa responsabilidade com a família, cabendo à estatística apontar, localizar, sistematizar e divulgar o que já havia e o que era patente tratar como problema. Nesse sentido há um descompasso entre o que Freitas divulga como prioridade (o ensino primário) e o que o Ministério Capanema tomou como fundamental para formação da nacionalidade. As leis orgânicas da década de 1940 apontam que a prioridade oficial se voltou para o ensino superior e técnico no sentido de formação das elites para a condução do país. Ao *gado humano* couberam as diversas tentativas de formulações legais, projetos de intenções às quais Freitas parecia dar voz, ainda que nem sempre tenha sido ouvido.

Acreditamos que um mergulho mais profundo na documentação do arquivo privado de Teixeira de Freitas venha trazer à tona com mais detalhes a perspectiva que o governo elegeu como prioritária e as tentativas sistematizadas pelo setor de estatísticas direcionadas ao ensino primário. Preocupado com a formação de mão de obra que atendesse à industrialização e à urbanização do país, tudo indica que o governo se preocupou muito mais com os líderes que

iriam conduzir o *rebotallo humano* do que com a instrumentalização desses sujeitos que poderiam, a partir da formação de uma consciência de sua força como grupo formador de uma nação, ser condutores de suas próprias vidas. Também imerso nessas contradições, Teixeira de Freitas buscou implementar seu ideário de civilização por meio da *colônia-escola*. Esse modelo de educandário rural seria um sistema de estrutura integral de pequenas vilas que se autossustentavam, mas a partir de uma lógica que não questionava as grandes propriedades rurais.

As circunstâncias e a problemática envolvendo as escolas rurais e as escolas urbanas são também dimensões que podem ser exploradas em estudos futuros a partir das estatísticas de ensino organizadas por Freitas, revelando especificidades do processo de escolarização do âmbito nacional. Ao mesmo tempo, tomar as condições do ordenamento dos dados do ensino em cada unidade federativa do país permite melhor aquilatar os embates e as limitações com que o aparato estatístico educacional se desenvolveu na divulgação de uma imagem nacional a partir das contribuições dos diversos estados.

Foi possível perceber que as colaborações dos diversos estados para a produção dos dados teve, como definiu Teixeira de Freitas, uma atuação nacionalizadora, pois os diversos sujeitos envolvidos em tal empreitada tomavam consciência de si e do grupo de crianças que educavam (no caso dos professores) como membros essenciais na formação do todo nacional. Ainda na perspectiva da nacionalização, os recenseamentos podem ser compreendidos como importantes operações pedagógicas que ultrapassam a dimensão contabilizadora (da população e dos recursos) e atuam também na lógica educadora do meio social.

Ao operarmos com os acontecimentos de uma região como laboratório para a construção e condução de estruturas de âmbito nacional, tanto numa sequencia diacrônica quanto numa sincronia, foi possível surpreender elementos presentes em Minas Gerais que se mostraram suficientemente fortes para direcionar uma estrutura burocrático-administrativa das estatísticas educacionais bem como das formulações das estatísticas gerais do país. Além disso, ao reduzirmos o foco da análise para dois sujeitos por meio de uma variada produção epistolar, observamos que a obra à qual se atribuiria o caráter de *síntese* da cultura do país emergiu em meio às discussões políticas e culturais e às preocupações sobre os destinos do país, inclusive de sua educação como projeto de dimensões nacionais. Notamos que as trocas afetivas, as apreensões familiares, não estiveram apartadas da elaboração da identidade nacional por um estatístico que se definiu como ‘educacionista’ e por um reconhecido educador e sociólogo. Se – tal como ficou conhecida na historiografia – *A cultura brasileira* tratou de equacionar as tensões do campo educacional elegendo a década de 1930 como o

ápice da evolução da civilização do país, voltar nosso olhar para a dimensão micro de uma obra muito aguardada pelo âmbito oficial permitiu verificar os embates e distinções que diferem da fusão defendida na obra. As tensões e o pessimismo, presente de modo particular no discurso de Freitas, em todos os momentos de suas análises sobre a educação nacional, tratavam mais de diferenças e contrastes do que da fusão possibilitada na obra síntese da identidade brasileira. O discurso aglutinador de Azevedo foi fundamental para garantir que o que a dispersão do nacional (federalismo, escolas distantes, jovens e adultos analfabetos, crianças em idade escolar sem acesso à escola, baixa frequência) trazia como problema não se configurasse como um entrave para a unidade. Observar o regional teve como ganho a possibilidade de verificar as vinculações e os distanciamentos que opõem e aproximam essas grandezas na busca de uma racionalização do ensino pelas estatísticas educacionais que garantisse a unidade nacional.

Podemos afirmar ainda que, atuando em dois campos diferentes, mas não antagônicos, Teixeira de Freitas buscava articular ações que impactassem na produção da nacionalidade brasileira. A obra *A cultura brasileira* talvez seja a síntese principal das intenções do estatístico, que levou adiante a contratação de um educador para apresentar uma operação censitária pela formulação de uma identidade, sintetizada, talvez no seu livro mais conhecido no campo educacional.

Por fim indicamos que este estudo empreendeu um esforço de entender as estatísticas educacionais organizadas especialmente por Teixeira de Freitas como campo fértil de construção da identidade nacional. O estatístico teve papel importante na formulação da identidade nacional por meio do ordenamento estatístico (geral e educacional). Com este trabalho compreendemos que as estatísticas de ensino não se assentam apenas na dimensão exata, como pretendem. Ao realimentarem o mito de um país gigante por natureza cujo corpo social não permaneceria integrado se utilizasse apenas da dimensão material, lançam mão de um universo simbólico que se afirmam mutuamente. A engrenagem burocrática não se limitou ao racionalismo para tornar-se efetiva e duradoura, mas buscou apoio também na tradição, nos símbolos e nas crenças presentes no imaginário social, cujas lutas de representações podem ser visualizadas, por exemplo, nas identidades fragmentadas dadas pelas diferentes interpretações das categorias de ensino propostas pelo âmbito oficial. Observamos as dificuldades na coleta de dados devido às compreensões divergentes sobre as tipologias de ensino. Essa vertente, apesar de não ter sido explorada neste estudo, foi identificada de forma especial quanto ao ensino superior, como é o caso do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Esses

dois estados concentram o fantasma da dispersão e da fragmentação do país, o antídoto da nacionalidade que vale análises futuras...

Cabe mencionar ainda as críticas pessimistas de Freitas escrevendo a Giorgio Mortara sobre as populações em idade escolar do recenseamento de 1920:

Não são agradáveis ao nosso amor próprio ... Há quem não goste destas 'confissões' dos números. Mas enquanto me couber a missão de interpretá-los, eles hão de ser 'sinceros'. Doa a quem doer. Mesmo porque, é preciso que o Brasil se comova diante desta miséria a que chamamos educação popular brasileira e empregue os necessários esforços para sair disso. (FREITAS, 1949i, p. 202)⁵³⁶.

Análises desses discursos podem compor a ordenação de outras pesquisas, futuras histórias... ou outras confissões dos números. Há que se perguntar pelo silêncio e a ausência dos fatos, como nos lembra Guimarães Rosa⁵³⁷ e, conforme compreendemos neste estudo, as estatísticas não encerram uma única possibilidade interpretativa, mas diversas interpretações dadas pela força argumentativa do lugar em que são elaboradas, das imagens das quais se servem para se legitimar e da posição dos sujeitos que as fazem circular em publicações de alcance nacional.

⁵³⁶ FREITAS, Mario Augusto Teixeira de. [Carta] 4 nov. 1949i, Rio de Janeiro [para] MORTARA, Giorgio, Rio de Janeiro. 1f. Oferece algumas publicações do IBGE ao estatístico italiano, menciona sobre o registro escolar e os benefícios para os dados coletados. (Arquivo nacional: COR. 1. VOL.17, p. 202).

⁵³⁷ Remetemos à epígrafe que utilizamos na Introdução (página 56).

REFERÊNCIAS⁵³⁸

ARTIGOS DE JORNAIS E REVISTAS, ATAS, CORRESPONDÊNCIAS, DECRETOS, LEIS, LIVROS, MENSAGENS AO CONGRESSO MINEIRO PELOS PRESIDENTES DO ESTADO DE MINAS GERAIS, REGULAMENTOS, TELEGRAMAS E DEMAIS DOCUMENTOS UTILIZADOS COMO FONTE

X ANIVERSÁRIO do Convênio Inter-Administrativo de Estatísticas Educacionais. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 220-222, jan./marc. 1942.

A CARTA de Minas Commemorativa do Centenario. Appendice: A questão de limites Minas-Goyaz e a Carta Mineira do Centenario. *Jornal Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 91-92, 1. fev. 1924.

A EDUCAÇÃO nacional à luz dos números. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, número 8, vol. 2, 1941, p. 1303 - 1368, out.-dez., 1941.

A REPRESENTAÇÃO dos estados na 1ª Exposição Nacional De Educação E Estatística. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 134-136, p. 106-109, jan./mar. 1937.

ASPECTOS culturais do estado de Minas Gerais. *Revista do ensino de Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 137-139, p.119-134, abr./ jun. 1937.

ARREGUY, Colombo [Carta] 30 set. 1949, Belo Horizonte [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 4f. Conclusão e remessa ao SEES da contribuição mineira à estatística do ensino primário de 1946. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1. VOL.17, 1949, p. 155-158).

A REVISTA Brasileira de Estatística e a educação. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, 1941, p. 815-816, out./dez. 1941.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro. *Ata da reunião do Conselho Diretor realizada no dia 3 de dezembro de 1934*. Correspondencia enviada - CE III.

AZEVEDO, Fernando. [Carta] 31 dez. 1938a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Solicita detalhamento sobre os procedimentos do contrato para realizar a introdução do censo. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 91-92).

⁵³⁸De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

_____. [Carta] 21 mar. 1938b, São Paulo [para] VARGAS, Getúlio, Rio de Janeiro. 2f. Recusa para direção do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE. COR. 1. VOL.5, p. 74-75).

_____. [Carta] 25 mar. 1938c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 5f. Detalha as motivações do declínio da direção do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 78-82).

_____. [Carta] 9 abr. 1938d, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Questiona sobre indicação para a direção do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 1. VOL.5, p. 83-84).

_____. [Carta] 6 jan. 1939, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 4f. Aceite para formulação da introdução do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 94-97).

_____. [Carta] 2 abr. 1942a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Aceite para formulação da introdução do censo e sugestão para a organização da obra. Desculpa-se por não poder ser o relator do encontro de Goiânia e afirma que pode fazer a conferência de abertura. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 104-105).

_____. [Carta] 17 ago. 1942b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Agradecimento às providências de Freitas relativas às despesas com ilustrações da obra (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 109).

_____. [Carta] 20 set. 1942c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Agradecimento pelo telegrama de Freitas tratando da aprovação da obra pela comissão nacional de recenseamento. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE. COR. 1. VOL.5, p. 111).

_____. [Carta] 18 ago. 1942d, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Proposta de segunda edição do livro para distribuição avulsa. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 110).

_____. [Carta] 28 fev. 1942e, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 3f. Comunica as dificuldades no acesso às informações para a escrita da obra e explica os motivos porque não conseguiu escrever um artigo sobre sociologia e estatística a ser publicado na *Revista Brasileira de Estatística*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15. p. 7-10).

_____. [Carta] 17 ago. 1942f, São Paulo [para] COMISSÃO Censitária Nacional (CCN), Rio de Janeiro. 3f. Solicitações sobre divulgação da obra e pedido de indenização para os gastos com material documentário e iconográfico. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15. p. 11-13).

_____. [Carta] 30 out. 1942g, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita informação sobre o telegrama oficial com a aprovação da obra e detalha os arremates finais do trabalho. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE. COR. 1. VOL.5, p. 112).

_____. [Carta] 27 jul. 1942h, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Parabeniza Freitas pela organização de palestras no Congresso de Goiânia e lamenta não ter visto Freitas em sua viagem à Goiânia passando por São Paulo e voltando ao Rio. Trata dos custos das imagens que usará na obra *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 106).

_____. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. In: IBGE. *Recenseamento geral do Brasil* (1940). 1ª Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1943. tomo 1. (Recenseamento geral do Brasil, 1º de setembro de 1940). 1ª Ed. Rio de Janeiro: IBGE, v. 1, tomo 1, 1943a.

_____. [Carta] 8 set. 1943b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 4f. Sistematiza as dificuldades na elaboração da obra e agradece a Freitas pela indicação de seu nome na direção do censo e depois na escrita da sua introdução. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 16-19).

_____. [Carta] 21 out. 1943c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Comunica interesse da Companhia Editora Nacional em publicar em edição de luxo *A cultura brasileira* e um em formato grande em edição comum pela coleção brasileira. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 32-33).

_____. [Carta] 4 out. 1943d, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Notícia a primeira resenha crítica publicada em jornal de São Paulo sobre a obra *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 25).

_____. [Carta] 8 out. 1943e, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Concordância com os critérios de distribuição da obra e anuência com a sugestão de publicação da segunda edição da obra. Comunica envio de ofício fazendo a solicitação à comissão. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 28).

_____. [Carta] 19 nov. 1943f, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita dois exemplares do livro ao Serviço Nacional do Recenseamento para

Consulado Americano de São Paulo. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 202).

_____. [Carta] 18 nov. 1943g, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita redução do número de exemplares da segunda edição da obra para o IBGE. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 201).

_____. [Carta] 27 nov. 1943h, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita a Freitas o exame dos termos sugeridos para a segunda edição da obra encaminhada a Carneiro Felipe. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 203).

_____. [Carta] 25 dez. 1943i, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica os arranjos entre a Editora e a gráfica do Instituto e sinaliza as mudanças na obra para a segunda edição. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 211).

_____. [Carta] 8 out. 1943j, São Paulo [para] FELIPE, Carneiro, Rio de Janeiro. 2f. Solicita pedido de segunda edição pelo IBGE devido aos diversos pedidos pela obra e a dificuldade de acesso a ela. Afirma que já recebeu convite de interesse de casa editora pela reedição da obra. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 29-30).

_____. [Carta] 21 out. 1943k, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Comunica o interesse da Editora Companhia nacional em realizar uma publicação de luxo, solicita empréstimo de clichês ao Instituto, reconhecimento do valor da “documentação iconográfica” para o conhecimento da cultura nacional (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 32-33).

_____. [Carta] 21 out. 1943l, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Agradece a Freitas sobre os encaminhamentos para o Rio e a reunião com Waldemar Lopes e Rafael Xavier para tratar de edições da *A cultura brasileira*. Trata de viagens ao exterior de que desistiu por medo de uma guerra. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 107).

_____. [Carta] 30 set. 1943m, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita exemplares do livro *A cultura brasileira* e reclama do silêncio da imprensa em relação a sua obra, além de referir à necessidade de ter exemplares em livrarias, pois muitas pessoas têm lhe solicitado o livro. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 15, p. 23).

_____. [Carta] 26 jun. 1944a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Parabeniza Freitas pelo projeto de reforma ortográfica e os conselhos municipais. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 41).

_____. [Carta] 21 nov. 1944b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Parabeniza Freitas pelo discurso por ocasião da inauguração do Departamento Estadual de Estatística de São Paulo e informa que, apesar de Freitas informar sobre a nova edição do livro *A cultura brasileira* estar sendo finalizada, ainda não havia recebido exemplares. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 47).

_____. [Carta] 24 fev. 1944c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita a opinião de Freitas quanto a um auxílio financeiro do IBGE para a edição espanhola d'*A cultura brasileira*, comenta que enviou em anexo à resposta para Carneiro Felipe sobre a indicação de seu nome pela Comissão Nacional do Recenseamento para a Academia Brasileira de Letras (ABL). (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 40)

_____. [Carta] 14 dez. 1944, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica sua alegria ao saber, pelo Venâncio a notícia de que a ABE vai comemorar o decênio do Convenio de 1931 como “ponto de partida para a grande obra” do Instituto. Azevedo parabeniza a Freitas pelos trabalhos de organização e coordenação dos serviços de estatística do país. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, 1944, p. 48).

_____. [Carta] 1 set. 1945a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Azevedo comunica a Freitas alguns detalhes sobre a edição francesa e sobre a escolha do tradutor da edição inglesa d'*A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 57-58).

_____. [Carta] 31 jul. 1945b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Primeiro contato com adido cultural da embaixada francesa sobre a edição francesa da obra *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 52).

_____. [Carta] 20 ago. 1945c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica a Freitas os encaminhamentos sobre edição francesa. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 56).

_____. [Carta] 15 mai. 1946a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita notícias sobre as modificações que solicitou para a segunda edição e a edição inglesa, solicita o envio de cinco exemplares da segunda edição de *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 61).

_____. [Carta] 4 dez. 1946b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Agradece a Freitas, Germano Jardim e Crawford sobre os encaminhamentos para a edição inglesa. Solicita a Freitas que o comunique o quanto antes as decisões da editora Mac-Millan. Agradece e comenta o Anuário do Ministério da Educação e Saúde Pública (1º ano – 1931, publicado em 1940). Azevedo questiona Freitas sobre sua saúde. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 67-68).

_____. [Carta] 22 jul. 1946c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Solicita notícias sobre a tradução da obra para o inglês e pede publicação contendo os dados do censo de 1940 para um amigo, professor da Faculdade de Medicina que pesquisa sobre população rural. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 64).

_____. [Carta] 9 mai. 1946d, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica o envio da lista de alterações para serem realizadas na primeira edição para a segunda edição e em inglês. Comunica também o envio de seus livros *A educação e seus problemas*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 60).

_____. [Carta] 22 jul. 1946e, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Reclama sobre a falta de notícias sobre as definições da edição inglesa e solicita volume sobre recenseamento de 1940 especialmente sobre populações rurais para o prof. Dr. Samuel Pessoa da Faculdade de Medicina da USP. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 64).

_____. [Carta] 30 dez. 1946f, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica e vibra com as negociações com a editora Mac-Millan e justifica a recusa do cargo oferecido pelo ministro Mariani. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 72).

_____. [Carta] 17 out. 1946g, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Reclama da ineficiência do serviço dos correios e faz uma análise crítica sobre a publicação de Freitas “O ensino primário brasileiro no decênio 1932/1941”. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 65-66).

_____. [Carta] 15 jan. 1947, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Azevedo busca notícias sobre a edição inglesa e comenta que na última notícia a tradução estava feita e revisada. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 73).

_____. [Carta] 22 jun. 1948, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comenta sobre o acidente do filho. Fica desapontado com a negação da editora Mac-Millan de reproduzir as gravuras e afirma que ela deve cumprir as cláusulas do contrato

assinado com o IBGE, inclusive editando o livro sem as gravuras. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 81).

_____. [Carta] 29 dez. 1949a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Reclama do silêncio de Freitas, demonstrando preocupação com sua saúde e solicita uma função para seu filho no recenseamento de 1950 em São Paulo. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 97).

_____. [Carta] 19 set. 1949b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Agradece a ideia de Freitas de distribuir o livro na Conferência de Petrópolis, sente-se aliviado pelo fato de o IBGE ter aceitado todas as condições da editora da obra em inglês e comenta sobre o libelo “A educação no Estado da Baía” sugerindo que o IBGE incentivasse obras semelhantes aos outros estados da federação. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 85-86).

_____. [Carta] 20 nov. 1949c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Trata da alegria de ter ido à Bahia e encontrado Anísio, remete à conferência sobre Rui Barbosa que ministrou em Salvador e assegura que o lançamento da obra em inglês deverá ser no primeiro semestre de 1950. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 91-92).

_____. [Carta] 4 dez. 1949d, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica o envio dos dados biobibliográficos e do retrato a Waldemar Lopes para ser encaminhado à Mac-Millan por via aérea. Mostra-se preocupado com a situação política do país. Cita Rui Barbosa: “A liberdade e o governo são instrumentos de que as nações começam por servir-se mal a fim de se habilitarem pelas lições de sua própria experiência [ilegível] mais tarde com [razão?], o gozo das instituições lidam [?] a escola delas”. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 95)

_____. [Carta] [31?] dez. 1949e, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Comunica o envio de questionário respondido e foto referente à Mac-Millan e solicita a Freitas que peça a Waldemar Lopes que os encaminhe o quanto antes àquela editora. Comenta que está esperando novas notícias de Freitas para pronunciar sobre o convite que havia lhe sido feito, mas se seria algo que iria abreviar a vida seria melhor recusá-lo, mas afirma que o ver ainda com muito vigor intelectual. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 98).

_____. [Carta] 10 jul. 1950a, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Aconselha Freitas a poupar sua saúde e não realizar conferência na Escola Superior de Guerra. Está de acordo com a opinião de Anísio, mas discorda das conclusões, pois ele tomaria a frente da colônia-escola. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 106).

_____. [Carta] 17 abr. 1950b, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Agradece os exemplares da edição inglesa, comenta sobre edição alemã e o interesse da Companhia Editora Nacional pela terceira edição. Agradece o desejo de Freitas de vê-lo na direção da educação nacional, mas desanima-se com o ambiente político. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 100-101).

_____. [Carta] 12 jun. 1950c, São Paulo [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 1f. Questiona sobre a saúde de Freitas, agradece o recorte de jornal sobre a edição inglesa d' *A cultura Brasileira*, reitera a boa aceitação da obra nos EUA. Por último, afirma que não acredita que terão oportunidade de desenvolver o plano nacional de educação no próximo governo. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 103).

AZEVEDO, Sandoval Soares de. Aos educadores. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 516-517, out. 1927.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e varias instituições complementares da instrução pública. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. 10, tomo I.

BARRETO, Abilio. Instrução Publica em Minas. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 510, out. 1927.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.585, de 8 de setembro de 1930. Altera a denominação da repartição de Estatística do Ministério da Educação e Saúde. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 11/9/1939, p. 21727. 1930a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1585-8-setembro-1939-411569-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 23 de setembro, 2015.

_____. Decreto nº. 19.402 de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negocios da Educação e Saúde Publica. Coleção de Leis do Brasil em 1930. 1930b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>, acesso em 22 de janeiro de 2015.

_____. Decreto nº. 19.560, de 5 de janeiro de 1931. Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 10/1/1931, p. 549. 1931a. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19560-5-janeiro-1931-515777-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 09 de novembro de 2015.

_____. Decreto n.º 20.772, 11 de dezembro, 1931. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades políticas da Federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 15/12/1931, p. 20032. 1931b. Disponível

em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20772-11-dezembro-1931-507794-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 02 de maio de 2015.

_____. Decreto nº. 20.826 de 21 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. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 23/12/1931, p. 20544. 1931c. Disponível em: http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/decreto20826_1931.pdf, acesso 22 de julho, 2015.

_____. Decreto nº 24.609, de 9 de julho de 1934. Cria Instituto Nacional de Estatística e fixa disposições orgânicas para a execução e desenvolvimento dos serviços estatísticos. 1934a. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 14/7/1934, p. 14257. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24609-6-julho-1934-515214-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 6 de novembro, 2015.

_____. *Constituição (1934)*. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1934b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 29 set. 2015.

_____. Decreto 1.200 de 17 de novembro de 1936, 1936. Regula a constituição e o funcionamento do Conselho Nacional de Estatística. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 19/11/1936, p. 25007. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-1200-17-novembro-1936-458730-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 23 novembro, 2015.

_____. Lei nº 378, 13 de janeiro, 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 15/1/1937, p. 1210. 1937b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 14 de janeiro de 2016.

_____. Decreto-Lei nº 218, de 26 de janeiro de 1938. Muda o nome do Instituto Nacional de Estatística e o do Conselho Brasileiro de Geografia. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 1/2/1938, p. 1961. 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-218-26-janeiro-1938-350934-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 30 de agosto de 2015.

_____. Decreto-Lei nº 5.981, de 10 de novembro de 1943. Ratifica os Convênios Nacionais de Estatística Municipal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 12/11/1943, p. 16657. 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5981-10-novembro-1943-416060-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 23 de julho de 2015.

BIBLIOGRAFIA. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 11, p. 485-492, jul./ set. 1942.

CARVALHO, Afrânio. *A Actualidade Mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929.

CARVALHO, Daniel Serapião de. Carta à Teixeira de Freitas [14 de dezembro de 1923]. In: A Carta de Minas Commemorativa do Centenario, *Jornal Minas Gerais* Belo Horizonte, p.86-87, 15 de março de 1924.

COMUNICADOS da ABE. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 125, 126, 127, p. 169-195, abr./jun. 1936.

CONGRESSO agrícola, comercial e industrial de Minas Gerais, 1903. *Revista mensal do sistema estadual de planejamento*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, v. 11, n. 5-6, p. 121-220, mai./jun., 1981. (CD-Rom).

ERNESTO JUNIOR, Bento. A escola primária. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 531-532, out. 1927.

COSTA, Joaquim Ribeiro [Carta] 9 dez. 1948a, Belo Horizonte [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Notícia sobre apuração das estatísticas de ensino de Minas Gerais (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.15, 1948, p. 288-289).

_____. A nacionalização das agências municipais de estatística. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 37-45, 1948b.

_____. *Manual do agente municipal de estatística: instruções práticas, sugestões e conselhos*. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

CUNHA, Nóbrega da. [1932]. *A Revolução e a educação*. Brasília: Plano, 2003.

CURSO DE FÉRIAS da Associação Brasileira de Educação. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v.3, n. 9, p. 217-218, jan./mar. 1942.

DOCUMENTOS HISTÓRICOS: A criação do IBGE. *Revista Brasileira de Estatística*. Rio de Janeiro, ano XXII, n. 85-86, p.125-146, jan./jun. 1961

ESTATÍSTICA DO ENSINO primário geral referente ao ano de 1944. *Minas Gerais*, p. 6, 28 fev. 1945.

ESTATÍSTICA DO ENSINO PRIMÁRIO geral referente ao ano de 1944. *Minas Gerais*, p. 7, 2 fev. 1945.

EXPOSIÇÃO de Estatísticas Educacionais. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 125/126/127, p. 170-171, abr./jun. 1936.

EXPOSIÇÕES Nacionais de Educação e Estatística. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 128 a 133, p. 197-200, jul./dez. 1936.

FELIPE, José Carneiro. Apresentação. In: IBGE. *Recenseamento geral do Brasil* (1940). 1ª Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1943. tomo 1. (Recenseamento geral do Brasil, 1º de setembro de 1940). 1ª Ed. Rio de Janeiro: IBGE, v. 1, tomo 1, 1943, folhas 3 e 4.

FRANCA, José Quadros. Estatística educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 30-31, p. 624-634, abr./set., 1947.

FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. [Carta] 192?, Belo Horizonte [para] CARVALHO, Daniel Serapião de, Belo Horizonte. 4f. Envio de publicações e aviso sobre exoneração. (Arquivo Nacional: RR.O. IBGE.COR.1.VOL.1/3, 192?, p. 20-24)

_____. *Recenseamento do centenário*: conferência lida em 13 de maio de 1920 na sede do Clube Acadêmico de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1920.

_____. *A carta de Minas comemorativa do centenário*: discurso proferido pelo dr. Teixeira de Freitas em 1º de setembro de 1923, na solenidade de abertura da Exposição Cartographica organizada no edificio do Conselho Deliberativo. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1924a.

_____. Resposta ao discurso pronunciado na Camara Federal, na sessão de 21 de dezembro de 1923, pelo deputado dr. Americano do Brasil. In: *A Carta de Minas Commemorativa do Centenario*, *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p.92-101, 15 de março de 1924b.

_____. Homenagens ao Governo. *Jornal Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 6, 6 set. 1926.

_____. [Carta] 18 ago. 1930, Rio de Janeiro [para] BERNARDES, Artur, Belo Horizonte. 3f. Solicita exoneração da direção da estatística mineira e indicação para nomeação de Hildebrando Clark ao mesmo cargo. (Arquivo Nacional: RR. O. IBGE. COR. 1, v. 2/3, 1930, p. 15-18).

_____. As três teses finais da conferencia nacional de educação. *Diário da Noite*, Rio de Janeiro, 18 set. 1931, p. 3.

_____. A Revista Nacional de Educação. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, 3 out. 1932a. p. 10-11. Conferência irradiada, a 1º de outubro pelo Radio Club do Brasil e pela Radio Sociedade do Rio de Janeiro

_____. Estatística e educação. *Revista Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, Museu Nacional, n. 1, p. 56-58, 1932b.

_____. O convenio para o aperfeiçoamento das estatísticas escolares. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, 2 jan. 1932c. p. 6-7. Discurso pronunciado durante assinatura do convenio na IV conferência nacional de Educação (ABE).

_____. [Carta] 09 de set. 1933a, Rio de Janeiro [para] TEIXEIRA, Anísio, Rio de Janeiro. 4f. Resposta a Anísio com elogios e sugestões para a reorganização do ensino municipal no Distrito Federal. (Documento integrante do Fundo Mário Augusto Teixeira de Freitas, sob guarda do Arquivo Nacional, ainda não disponível para consulta pública.)

_____. [Carta] 28 out. 1933b, Rio de Janeiro [para] TÁVORA, Major Juarez, Fortaleza-Ceará. 15f. Projeto de criação do Instituto Nacional de Estatística. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. v. 2, 1933, p. 170-185).

_____. [Carta] 8 mai. 1933c, Rio de Janeiro [para] CLARK, Hildebrando, Belo Horizonte. 4f. Solicitação de providência nas estatísticas do ensino de Minas Gerais. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.2, 1933, p. 146-149).

_____. [Carta] 28 out. 1933d, Rio de Janeiro [para] TÁVORA, Major Juarez, Fortaleza, Ceará. 15f. Projeto de criação do Instituto Nacional de Estatística. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. Vol.2, 1933, p. 170-185).

_____. A rádio-difusão educativa. *Revista Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 69-71, 1933e.

_____. Primeira ronda. *Revista Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11-12, p. 63-64, 1933f.

_____. *O ensino primário no Brasil* (através dos comunicados do Ministério da Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1934a. (Biblioteca de Educação, v. XXI).

_____. A educação rural. *Revista Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18-19, p. 54-79, 1934b.

_____. *O que dizem os números sobre o ensino primário*. São Paulo: Melhoramentos, 1937. (Bibliotheca de Educação, v. 27).

_____. [Carta] 5 mar. 1938a, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Reitera as condições financeiras para direção do recenseamento de 1940. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 71-72).

_____. [Carta] 11 abr. 1938b, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 3f. Resposta de Freitas sobre o processo de escolha da direção do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 86-88).

_____. *O recenseamento de 1920 em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Oficinas gráficas da estatística, 1939a. 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).

_____. [Carta] 24 ago. 1939b, Rio de Janeiro [para] COSTA, Joaquim Ribeiro, Belo Horizonte. 2f. Contém os últimos ajustes do Relatório do Recenseamento de 1920 de Minas Gerais (elaborado por Freitas) que será publicado. Contém índice da publicação. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR- 8, 1939, p. 24-25).

_____. [Carta] 13 jan. 1939c, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Comunica sobre plano do censo e sobre constituição da comissão do ensino primário. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 98-99).

_____. [Carta] 4 jan. 1939d, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Resposta de Freitas ao agradecimento de Azevedo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 93).

_____. [Carta] 1 abr. 1940a, Rio de Janeiro [para] SOARES, Macedo, Rio de Janeiro. 3f. Minuta (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.7, 1940, p. 46-48).

_____. [Carta] 5 julho 1940b, Rio de Janeiro [para] TEIXEIRA, Anísio, (local?). 2f. Envio de publicações e pedido de impressão das obras enviadas. Disponível em: <<http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/documentos.html>>. Acesso em 5 set. 2015.

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

_____. Dispersão demográfica e escolaridade *Revista Brasileira de Estatística*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 497-527, jul./set. 1940d.

_____. Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, p. 553-642, jul./set. 1941a.

_____. [Carta] 14 fev. 1941b, Rio de Janeiro [para] SOARES, Macedo, Rio de Janeiro. 2f. Comunica o envio de publicações às escolas. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.8, 1941, p. 37-38).

_____. A estatística e a organização nacional. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 90-105, jan./mar. 1941c.

_____. Problemas de organização nacional. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 277-282, abr./jun. 1941d.

_____. Discurso inaugural. In: I Exposição Nacional de Educação e Estatística. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v.2, n. 7, p. 651-656, jul./set. 1941e.

_____. [Carta] 16 nov. 1942a, Rio de Janeiro [para] CAPANEMA, Gustavo, Rio de Janeiro. 9f. Proposição de Sistema nacional de ensino primário, inclui um projeto de substitutivo do Convênio Nacional de Ensino Primário. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR.O.IMES-SEES1-2, p. 88-96).

_____. [Carta] 22 dez.1942b, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comunica que a obra está no prelo e agradece à Azevedo sua aprovação do projeto de convênio de ensino primário formulado ao ministro. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15. p. 15).

_____. [Carta] 22 dez. 1942c, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comunica que a obra está no prelo e agradece a Azevedo sua aprovação do projeto de

convênio de ensino primário formulado ao ministro. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 15).

_____. [Carta] 08 ago. 1942d, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Trata dos trabalhos realizados em Goiânia e que desejou a presença dos amigos ao lado no evento (Anísio, Lourenço, Fernando e Macedo Soares). Combina as formas de publicação da obra e as possíveis traduções para outras línguas que depois seriam acertadas. (Arquivo Nacional: Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 107-108).

_____. Os serviços estatísticos em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 515-530, jan./mar. 1943a.

_____. [Carta] 16 set. 1943b, Rio de Janeiro [para] PINTO, Yvon Leite de Magalhães, Belo Horizonte. 1f. Confirma hipótese de Yvon de que seu ideário de criação do IBGE é obra antiga que ocupa seu pensamento desde 1910. Cita Yvon como um dos companheiros mineiros desde 1920 e reitera o interesse do IBGE em publicar a obra sobre o São Francisco de autoria de Yvon Pinto. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_7, 1943, p. 82).

_____. Os Cinco últimos septênios da evolução estatística brasileira. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 15, p. 515-530, jul./set. 1943c.

_____. O Órgão de estatística do Ministério da Educação e Saúde, antes e depois do IBGE. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 14, p. 235-248, abr./jun. 1943d.

_____. [Carta] 13 set. 1943e, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Descreve os motivos de a imprensa ainda não ter se pronunciado sobre a obra. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 20-21).

_____. [Carta] 4 out. 1943f, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Comunica discussões da comissão sobre a segunda edição e envia para Azevedo recortes de críticas sobre a obra que saíram nos jornais da capital. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 35-36);

_____. [Carta] 13 nov. 1943g, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comunica discussões da comissão sobre a segunda edição da obra e envia para Azevedo recortes de críticas sobre a obra que saíram no jornal *A noite*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1. VOL.9, p. 200).

_____. [Carta] 5 out. 1943h, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Explicita a quantidade e a forma de distribuição oficial do livro, sugerindo a publicação de edição particular. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 26-27).

_____. [Carta] 15 dez. 1943i, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Comunica as decisões tomadas pela Junta Executiva no que diz respeito às condições da segunda edição da obra. Sinaliza ainda o interesse da Embaixada americana pela tradução da obra para o inglês. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 209-210).

_____. [Carta] 16 nov. 1943j, Rio de Janeiro [para] FELIPE, Carneiro, Rio de Janeiro. 1f. Pedido de dois exemplares da *A cultura brasileira* para a embaixada americana. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_1. VOL.9, p. 230).

_____. [Carta] 18 out. 1943k, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Endossa o ofício encaminhado por Azevedo a Carneiro Felipe sobre a necessidade de publicar uma segunda edição da obra *A cultura brasileira* como edição particular. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 31).

_____. [Telegrama] 19 set. 1944a, Rio de Janeiro [para] COSTA, Joaquim Ribeiro, Belo Horizonte. 1f. Agradece manual para agentes de estatística e sugere modificações (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR- 8, 1944, p. 35).

_____. Ainda em prol da educação rural. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 5, n.17, p. 126-142, jan./mar. 1944b.

_____. [Carta] 1. jul. 1944c, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Faz referência aos andamentos da segunda edição nas gráficas do Instituto e comenta que deu uma entrevista à Revista Diretrizes do Ministério, mas acha que não será publicada na íntegra, pois ele tratou do pessimismo na educação. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 42-43).

_____. [Carta] 22 jul. 1944d, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Notícia ao autor as primeiras iniciativas com o DIP sobre a edição da obra em inglês a partir da carta “The Macmillan Company”. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 46).

_____. [Carta] 27 ago. 1945a, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comunica a distribuição de sua obra *Formação do homem brasileiro* e justifica a demora no envio de exemplares à embaixada francesa da obra *A cultura brasileira*. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1. VOL.12, p. 129).

_____. [Carta] 3 ago. 1945b, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Sinaliza o clima político favorável para que Azevedo assumira a direção do Ministério da Educação e Saúde Pública e comenta sobre interesse dos franceses pela tradução da obra para o francês. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 53).

_____. [Carta] 12 set. 1945c, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Fala sobre os clichês que estão disponíveis para empréstimo à embaixada francesa, comenta que o tradutor americano Prof. Culver não respondeu aos convites. Sinaliza que combinará por cartas com o Professor Crawford sobre a tradução. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 59).

_____. Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia – flexibilidade dos cursos como fator de educação democrática. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 83-112, jan./mar. 1946a.

_____. Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia – flexibilidade dos cursos como fator de educação democrática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 185-222, fev, 1946b.

_____. O ensino primário Brasileiro no decênio 1932-1941. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 261-320, abr./jun. 1946c.

_____. *O ensino primário Brasileiro no decênio 1932-1941*. Rio de Janeiro: IBGE, 1946d.

_____. [Carta] 6 dez. 1946e, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Esclarece a Azevedo os encaminhamentos sobre a edição inglesa. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 69).

_____. [Carta] 18 de abr. 1947a, Rio de Janeiro [para] TEIXEIRA, Anísio. Rio de Janeiro. 2 f. Concessão (sem ônus) de funcionário da Bahia ao IBGE e Comissão de estudo para reforma na educação In: INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira: sua atualidade intelectual*. Rio de Janeiro: IBGE/CDDI, 2008. CDROM.

_____. A escolaridade média no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 30-31, p. 395-474, abr./set. 1947b.

_____. O exército e a educação nacional. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 32, p. 920-937, out./dez., 1947c.

_____. [Carta] 9 jun. 1947d, Rio de Janeiro [para] COELHO, General Djalma Poli. Rio de Janeiro. 30f. Proposta de interiorização da capital do país para a integração nacional. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1. VOL.13, p. 207-237).

_____. [Carta] 26 out. 1947e, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo, 1f. Dá notícias de obras enviadas e comenta sobre erro na escolha dos presentes dos afilhados do destinatário. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 1. VOL.13, p. 18).

_____. [Carta] 27 jan. 1948, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Comunica o afastamento da secretaria geral do IBGE afirmando que deixou toda a documentação para a edição inglesa assinada e sob os cuidados de Germano Jardim. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 74-75).

_____. [Carta] 20 jan. 1949a, Rio de Janeiro [para] MEMBROS da Junta Central Executiva do Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro. 51f. Relata a situação da estatística e da geografia no Brasil na década de 1930. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 1. VOL.16, 1949, p. 29-80).

_____. [Carta] 22 set. 1949b, Rio de Janeiro [para] ARREGUY, Colombo, Belo Horizonte. 2f. Pedido de resultados da estatística de ensino de 1946 sobre Minas Gerais (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 1. VOL.17, 1949, p. 151-152).

_____. [Carta] 29 mar. 1949c, Rio de Janeiro [para] COSTA, Joaquim Ribeiro, Belo Horizonte. 2f. Pedido para normatizar a estatística de ensino de Minas. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 1. VOL.15, 1949, p. 286-287).

_____. [Carta] 9 mar. 1949d, Rio de Janeiro [para] FARBAT, Saïd, Belo Horizonte. 2f. Conclusão da estatística educacional de 1946 de Minas Gerais (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 1. VOL.16, 1949, p. 91-92).

_____. Novos objetivos para a educação no Brasil. In: Instituto Brasileiro de Educação e Estatística. *Estatística e educação*: coletânea de pronunciamentos e decisões do Conselho Nacional de Estatística oferecida e dedicada ao Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. Rio de Janeiro: IBGE, 1949e. p. 209-219.

_____. *Questionário do Instituto Interamericano de Estatística destinado ao Seminário Interamericano de Alfabetização de Educação de Adultos*: dados e esclarecimentos da resposta do Brasil, formulada de acordo com o Serviço de Estatística do Ministério da Educação e saúde. Rio de Janeiro: IBGE, 1949f, 27 p.

_____. [Carta] 29 mar. 1949g, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comenta que há oito meses procura se informar do andamento da edição em inglês. Mas soube que o Instituto aceitou todas as condições da Mac-Millan. Expressa apreensão com a troca de secretários do IBGE e a possibilidade de suspensão do contrato com a Editora. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 82).

_____. [Carta] 26 nov. 1949h, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Esclarece que a edição inglesa tem data provável de lançamento, comenta sobre palestra de Azevedo realizada na Bahia e em Curitiba. Afirma que gostaria de finalizar um livro, mas tem convites para palestras cujos termos tem o deixado a ponto de esquecer a quase “invalidez física e intelectual”. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 93-94).

_____. [Carta] 4 nov. 1949i, Rio de Janeiro [para] MORTARA, Giorgio, Rio de Janeiro. 1f. Oferece algumas publicações do IBGE ao estatístico italiano, menciona sobre o registro escolar e os benefícios para os dados coletados. (Arquivo nacional: COR. 1. VOL.17, p. 202).

_____. [Carta] 16 nov. de 1949j, Rio de Janeiro [para] LOPES, Waldemar. Rio de Janeiro. 5f. Envia uma versão de nota biográfica homenageando o professor José de Magalhães Drummond a Waldemar Lopes e solicita que leia e acrescente algum dado a mais sobre o colaborador. Afirma ainda que a nota do jornal Minas Gerais está boa mas gostaria de outras informações. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1, v. 17, p. 42 - 46.)

_____. [Carta] 28 dez. 1950a, Rio de Janeiro [para] COSTA, Joaquim Ribeiro, Belo Horizonte. 1f. Pedido de notícias sobre estatísticas de ensino mineiras, publicação sobre Manual de estatística municipal e questionamento sobre os planos de trabalhos em Minas. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR- 8, 1950, p. 58).

_____. [Carta] 24 mar. 1950b, Rio de Janeiro [para] LOPES, Waldemar, Rio de Janeiro. 2f. Mais alguns pronunciamentos utilizáveis nos projetos destinados ao Congresso dos Municípios. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.18, 1950, p. 35-36).

_____. [Carta] 17 mar. 1950c, Rio de Janeiro [para] LOPES, Waldemar, Rio de Janeiro. 10f. Alguns pronunciamentos que o Instituto poderia obter no Congresso dos Municípios. (Arquivo Nacional: BR_ NA_ RIO_ RR_ O_ IBGE_ COR 1_ VOL.18, 1950, p. 24-34).

_____. [Carta] 16 mai. 1950d, Rio de Janeiro [para] LOPES, Waldemar, Rio de Janeiro. 2f. Lista de cadernos que mereciam divulgação em separado no Congresso dos Municípios. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.18, 1950, p. 46-47).

_____. [Carta] 06 jul. 1950e, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Notícia sobre recepção da edição inglesa nos Estados Unidos e alguns contatos para efetivar a edição francesa, trata de sua saúde, cada vez mais frágil, e compartilha com Azevedo a opinião contrária de Anísio sobre suas propostas (redivisão política do país, capital interior, uniões municipais e convenções nacionais). Oferece cópia das cartas trocadas com Anísio. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR .15, p. 104-105).

_____. [Carta] s.d., 1950f, Rio de Janeiro [para] TEIXEIRA, Anísio, Salvador. 18f. Resposta às críticas de Anísio sobre seus projetos de redivisão do Brasil, explicita os aspectos filosóficos sobre sua visão de mudança social pela educação do homem. Disponível em: <<http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/documentos.html>>. Acesso em 2 out. 2015.

_____. [Carta] 7 jun. 1950g, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Alegria-se com as possibilidades da edição em alemão e da 3ª edição brasileira da *A cultura brasileira*, dá notícias sobre a boa recepção da obra nos EUA e comenta que há possibilidade de Azevedo adentrar na estrutura do governo nas próximas eleições para realizar a reforma educacional. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 102).

_____. [Carta] 6 jul. 1950h, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 2f. Notícia sobre recepção da edição inglesa nos Estados Unidos e alguns contatos para efetivar a edição francesa, trata de sua saúde, cada vez mais frágil, e compartilha com Azevedo a opinião contrária de Anísio sobre suas propostas (redivisão política do país, capital interior, uniões municipais e convenções nacionais). Oferece cópia das cartas trocadas com Anísio. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 104-105).

_____. [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. VOL.20, 1951, p. 45-48).

_____. [Carta] 10 out. 1953, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 8f. Longa carta tratando de assuntos diversos como saúde pessoal e balanço de sua atuação no serviço público defendendo sua autoria na obra ibegeana. Devido a crise no IBGE tem utilizado diversas estratégias para defender o Instituto. Comenta sua alegria ao ver o nome de Azevedo para assumir a educação em São Paulo, mas se decepciona pelo fato do governador não ter levado adiante o nome do sociólogo e sugere o nome de Azevedo para ocupar a ABL. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 15, p. 117-124).

FREYRE, Gilberto. Sociologia e estatística. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro v. 3, n. 11, p. 415 - 466, 1942.

IBGE. Resoluções da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, nº. 115, 15 de julho, 1939. Rio de Janeiro: Tipografia de Estatística, 1939.

_____. *Instruindo e Divulgando* - comunicados de imprensa. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico do IBGE, 1941, vol. I (nº 1 a 200 - 1933-1940).

_____. *Educação e Saúde*: comunicados do Órgão Central de Estatística do Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: IBGE, 1942. 509p.

_____. *Recenseamento geral do Brasil* (1940). 1ª Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1943. tomo 1. (1º de setembro de 1940). 1ª Ed. Rio de Janeiro: IBGE, v. 1, tomo 1, 1943.

_____. *Estatística e Educação*: coletânea de pronunciamentos e decisões do Conselho Nacional de Estatística oferecido e dedicado ao Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. Rio de Janeiro: Serviços gráficos do IBGE, 1949a.

_____. Resolução n. 115 de 15 de julho, 1939. Recomenda a revisão do Convênio de 1931 sobre as estatísticas educacionais. In: *Estatística e Educação*: coletânea de pronunciamentos e decisões do Conselho Nacional de Estatística oferecido e dedicado ao Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. Rio de Janeiro: Serviços gráficos do IBGE, 1949b, p. 22-23.

_____. Resolução nº. 99: delibera sobre a 2ª Exposição nacional de educação e estatística, de 19 de julho de 1938. In: *Estatística e Educação*: coletânea de pronunciamentos e decisões do Conselho Nacional de Estatística oferecida e dedicada ao Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. Rio de Janeiro: IBGE, 1949c. p. 21-22.

_____. *Censo Demográfico*: população e habitação. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950. v. 2.

JARDIM, Germano. A missão do órgão estatístico de educação e saúde. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 2. n. 8, p. 1045-1118, out./dez. 1941.

_____. A coleta da estatística educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. II, n. 5, p. 221-230, nov. 1944.

_____. A coleta da estatística educacional III. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. IV. n. 11, p. 229-250, mai. 1945.

_____. A coleta da estatística educacional IV. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 22, p. 452-463, mar./ abr. 1946.

JOSÉ Carlos de Macedo Soares. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/jose_carlos_de_macedo_soares>. Acesso em 3 ago. de 2015.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Estatística e Educação. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 66-85, jan./mar. 1940.

_____. A evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*. Rio de Janeiro, v.12, n.7, p. 539-552, jul./set. 1941.

_____. Uma tarefa e um homem. In: FREITAS, M. A. Teixeira de. *O ensino primário no Brasil* (através dos comunicados do Ministério da Educação). São Paulo: Melhoramentos, 1934. p. 3-9. (Biblioteca de Educação, v. XXI).

_____. Prefácio. In: PINTO, Estevão. *A escola e a formação da mentalidade popular do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1932, p. 5-7. (Coleção Biblioteca da educação v. XVI).

MARTINS, Alberto. O Brasil e as estatísticas educacionais e culturais. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 55, p. 238-243, jul./set. 1953.

MATTOS, Alysio de. Confirmação do depoimento (publicação da carta a Teixeira de Freitas escrita em 3 de fevereiro de 1924). In: A Carta de Minas Commemorativa do Centenario. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 102-106, 15 de março de 1924.

MINAS GERAIS. Lei nº. 820, de 26 de setembro de 1921. Dispõe sobre o empréstimo à Associação Commercial de Minas Geraes e dá outras providências. *Minas Geraes*. Belo Horizonte, MG, p. 8, 28 de setembro de 1921.

_____. Mensagem dirigida pelo presidente do Estado de Minas Geraes Arthur da Silva Bernardes ao Congresso Mineiro, em sua terceira sessão ordinária da oitava legislatura no anno de 1921. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1921.

_____. Lei nº. 843, de 7 de setembro de 1923. Dispõe sobre a divisão administrativa do Estado. *Jornal Minas Geraes*. Belo Horizonte, p. 1-14, 8 set. de 1923.

_____. Raul Soares de Moura presidente do Estado de Minas Geraes. Mensagem ao Congresso Mineiro, lida na abertura de sua primeira sessão ordinária da oitava legislatura no anno de 1923. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1923.

_____. 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. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1924.

_____. Decreto nº. 6.655, de 19 de agosto de 1924. Approva o regulamento do ensino primário. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 1-6, 1 e 2 set.1924.

_____. Jornal *Minas Geraes*. Mensagem dirigida pelo sr. Presidente Fernando de Mello Vianna ao Congresso do Estado, em sua 3.^a Sessão Ordinaria da 9.^a Legislatura, 16 de julho de 1925, p. 1, 35, 36. (Imprensa Oficial)

_____. Congresso Mineiro, terceira sessão ordinária da nona legislatura. Mensagem apresentada por Fernando Mello Vianna presidente do Estado de Minas Geraes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1925.

_____. Decreto nº. 7.311, de 21 de agosto de 1926. Regulamenta o serviço de estatística geral do Estado de Minas Gerais. Jornal *Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 2-3, 25 ago. de 1926.

_____. Congresso Mineiro, quarta sessão ordinária da décima legislatura. Mensagem apresentada por Antonio Carlos Ribeiro de Andrada presidente do Estado de Minas Geraes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

_____. Decreto nº. 10. 266, 2 de março de 1932. Muda o nome do Serviço de Estatística Geral para Departamento de Estatística e Publicidade de Minas Gerais. *Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 4-6, 1 dez. de 1932.

_____. Regulamento do Departamento de Estatística e Publicidade do Estado de Minas Gerais, 26 de maio de 1935. Recortes do Jornal *Minas Geraes*. (Arquivo Nacional: BR_AN_RIO_0_IBGE_COR_7, p. 17-27).

_____. Decreto-Lei nº 68, de 20 de janeiro de 1938. Cria o Departamento Geral de Estatística. Jornal *Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 5, 21 jan. 1938.

MINEIRO, Emílio. 328.659 alumnos freqüentam nossas escolas. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 512-513, out.1927.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República: 1889-1930*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

_____. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

O ESTADO DE MINAS GERAIS: fatos e números coordenados para a Carta Comemorativa do 1o. Centenário da Independência Nacional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1923.

OLIVEIRA, Alberto de. Lição da Pátria. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 515, out.1927.

OS PREPARATIVOS da quarta conferencia de educação: o que ouvimos do Professor Everardo Backheuser sobre esse Certamen de Especialistas. *Diário da Noite*, Rio de Janeiro, 2. ed., p. 3, 21 ago. 1931.

PENNA, Salomé. [Carta] 28 dez. 1938, Belo Horizonte [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 3f. Questiona Freitas sobre a possibilidade real de implementação do projeto de redivisão do país, pois seu livro de geografia estava no prelo e havia sido escrito com a divisão geográfica daquele momento. (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR,16, p. 195-137).

PEREIRA, Leopoldo. A escola antiga. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 23, p. 524-525, out. 1927.

PESSOA, Heitor Eloy Alvim. A cooperação disciplinada e os recentes progressos da Estatística no Brasil. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-99, jan./mar. 1940.

_____. A estatística educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 255-260, abr./ jan. 1946.

PINTO, Estevão. *A escola e a formação da mentalidade popular do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1932. (Coleção Biblioteca da educação, v. XVI).

PINTO, Zaíra. A estatística do ensino primário segundo o convênio de 1931. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, p. 657-666, jul./set. 1941.

PROFESSOR JOSÉ DE MAGALHÃES DRUMOND. *Revista Brasileira de Estatística*, Seção Vultos da Estatística Brasileira. Rio de Janeiro, v. 11, n. 41, p. 143-144, 1950.
RECENSEAMENTO do município de Belo Horizonte. *Minas Geraes*. Belo Horizonte, p. 2, 27 jun. 1912.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Diretoria de Instrução Pública, ano III, n. 23, out. 1927.

REVISTA Vida Escolar: Estatística da instrução em Minas. Organizada pelo chefe da 4ª secção da Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1916.

_____: Estatística da instrução em Minas. Organizada pela 4ª secção da Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1917.

_____: Estatística da instrução em Minas. Organizada pelo chefe da 4ª secção da Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1918.

_____: Estatística da instrução de Minas. Organizada pelo chefe da 4ª secção da Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1921.

_____: Estatística do ensino em Minas. Organizada por Emilio Mineiro chefe da 4ª secção da Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1926.

SÃO PAULO na 1ª Exposição Nacional De Educação E Estatística. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 134-136, p. 104-106, jan./mar. 1937.

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.

_____. Serviço de Estatística Geral. *Anuário Estatístico de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Oficinas Gráficas da Estatística, ano I, 1937.

_____. Serviço de Estatística Geral. *Anuario Estatistico de Minas Geraes* de 1921. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Anno I, v. 1, 1924.

_____. Serviço de Estatística Geral. *Atlas chorographico municipal*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Anno I, v. 1, 1926.

_____. Serviço de Estatística Geral. *Álbum chorografico municipal do estado de Minas Geraes*. Belo Horizonte: Editora, 1927. Disponível em: <http://www.albumchorografico1927.com.br/>. Acesso em: 02, out. 2013.

_____. Serviço de Estatística Geral. *Notícia estatístico-chorographica dos municípios de Alfenas, Arassuahy, Araxá e Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.

_____. Serviço de Estatística Geral. *Anuario Estatístico de Minas Geraes* (1922-1925). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Anno II, 1929a.

_____. Serviço de Estatística Geral. *Carteira estatística de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929b.

SEGUNDA Exposição de Organização e Estatística do Ensino. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 124, p. 289-290, mar. 1936.

SEGUNDA Exposição Nacional de Educação, Cartografia e Estatística. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 507-514, jul./set. 1942.

SERVIÇO DE ESTATÍSTICA GERAL. *Jornal Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 9, 30 de março de 1927.

SILVEIRA, Victor. *Minas Geraes em 1925*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926. 1492 p. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtbusca/index.php?query=minas+geraes+1925&mid=62&action=showall&andor=AND&start=0>. Acesso em 06, jul. 2015.

SOARES, José Carlos de Macedo. [Telegrama] 5 de março de 1938, Rio de Janeiro [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo. 1f. Comunica decisão da Junta Nacional de Estatística sobre o nome de Azevedo para direção do censo. (BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR 1 VOL.5, p. 70).

_____. Palavras de apresentação. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, p. 817-822, out./dez. 1941.

TEIXEIRA DE FREITAS. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 65, p. 49-51, jan./ mar. 1956.

TEIXEIRA, Anísio, [Carta] set. 1933, [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 4f. Resposta às sugestões de Freitas a respeito da reforma de ensino no Distrito Federal. Disponível em: <http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/documentos.html>. Acesso em 5 set. 2015.

_____. [Carta] 9 dez. 1949, Salvador [para] FREITAS, Mário Augusto Teixeira de, Rio de Janeiro. 2f. Crítica de Anísio sobre proposição de redivisão do país em entrevista dada por Freitas no jornal *A Manhã* e lamenta as condições de vida da população que se alojou ao redor

da construção da Usina de Paulo Afonso a que fez uma visita (Arquivo Nacional: BR. AN. RIO. RR. O. IBGE, COR. 1. VOL.17, p. 236-237).

VARGAS, Getúlio. As estatísticas educacionais no Brasil: uma circular do chefe do governo provisório. *Minas Gerais*, p. 13, 15 dez. 1932.

Artigos, Dissertações, Livros e Teses

ADORNO, Sérgio. A profissionalização da política e o bacharelismo liberal. In:_____. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 157-234.

ANDERSON, Benedict. Censo, mapa, museu. In:_____. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2008. p. 226-255.

ANDRADE, Jusel Piá de. Depoimento: o meu tio, M. A. Teixeira de Freitas. In: INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. *Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira: sua atualidade intelectual*. IBGE/CDDI, Rio de Janeiro: IBGE, 2008, p.93-101.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Fernando de Azevedo, “a cultura brasileira” e a história da educação: notas historiográficas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju/SE, v. 7, n. 14, p. 155- 166, set./ dez. 2014.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. *História do ensino rural em São Paulo e em Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparativa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

AZEVEDO, Cecília. *Em nome da América: os corpos da Paz no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2007.

AZEVEDO, Fernando. Idealismo e espírito público (como eu via Teixeira de Freitas). In: *Figuras do meu convívio*. Obras Completas. Vol. XVII. São Paulo: Melhoramentos, 1960, p. 103-110.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. v. 5.

BARROS, José D’Assunção. Os Campos da História – uma introdução às especialidades da História. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.16, p. 17 -35, dez. 2004.

BARROS, José D'Assunção. Imaginário, Psico-História e Mentalidades: uma discussão historiográfica. *Labirinto* (Porto Velho), Rondônia, Ano. V, nº.7, jan-jun. 2005.

BATISTA, Felipe de Alvarenga; BARBOSA, Lidiany Silva; GODOY, Marcelo Magalhães. *Transportes, modernização e formação regional: subsídios a história da era ferroviária em Minas Gerais (1870-1940)*. Belo Horizonte: UFMG; CEDEPLAR, 2012. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20458.pdf>>. Acesso em 20. out. 2015.

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

_____. A tentação do modo de usar. In: BESSON, Jean-Louis (Org.). *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995b. p. 201-220.

BICCAS, Maurilane de Souza. Um estudo sobre a implantação do cinema educativo em Minas Gerais: 1925-1935. In: IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2007, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, 2007.

_____. *O impresso como estratégia de formação: Revista do ensino de Minas Gerais (1925-1940)*. Belo Horizonte: Argymentvm, 2008.

_____. Roger Chartier: contribuições para a história da educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 2. p. 269-296.

BOMENY, Helena. *Guardiões da razão: modernistas mineiros*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2001. p. 11-35.

_____. O Brasil de João Pinheiro: o projeto educacional. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 137-189.

BONTEMPI JR., Bruno Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41 n. 142, p. 188-207, jan./abr. 2011.

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. *População e nação no Brasil do século XIX*. 1998. 247f Tese (Doutorado em História). São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria. Os serviços estatísticos em Minas Gerais na produção, classificação e consolidação da instrução pública primária (1871-1931). 2008. 245f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Cooperação, estatística e obra educativa: Teixeira de Freitas em Minas Gerais na década de 1920. In: SENRA, Nelson (Coord.). *Organizando a educação nacional: estatística, educação e ação pública na Era Vargas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014a. p.101-133.

_____. Elementos subjetivos na padronização das estatísticas educacionais em 1931. In: 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Técnica. 2014b, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: SBHC, 2014, Disponível em: www.14snhct.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=1883. Acesso em 18 de janeiro, 2015.

CALVINO, Italo. *Coleção de Areia*. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMARA, Sônia. “Progredir ou desaparecer”: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves. *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7letras, 2003. p. 29-44.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Municipalismo e ruralismo: o IBGE e a “organização nacional” na Era Vargas. In: SENRA, Nelson (Org.). *O IBGE na história do municipalismo e sua atuação nos municípios: o pensamento de Teixeira de Freitas e de Rafael Xavier*. Rio de Janeiro: IBGE/CDDI, 2008a. p. 37- 48.

_____. O ideário cívico do IBGE: reformas sociais de base e projeto de Brasil aos olhos da estatística. In: SENRA, Nelson de Castro. *Histórias das estatísticas brasileiras: estatísticas organizadas (c1936-c1972)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008b. p. 371-409. v. 3.

_____. Teixeira de Freitas, educador e ruralista. In: SENRA, Nelson (org.). *Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira: sua atualidade intelectual*. Rio de Janeiro: IBGE/CDDI, 2008c, p.57-74.

_____. Mensuração racial e campo estatístico nos censos brasileiros (1872-1940): uma abordagem convergente *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas*, Belém, v. 4, n. 3, p. 361-385, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v4n3/v4n3a02.pdf>>, Acesso em 28 de dezembro, 2015.

_____. Povoar o *hinterland*: o ensino rural como fronteira entre estatística e educação na trajetória de Teixeira de Freitas. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n° 23, p. 97-132, maio/ago. 2010.

CANDIDO, Antonio. Um reformador. *Revista Instituto Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 37, p. 11-17, 1994.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Os arautos do liberalismo: imprensa paulista 1920-1945*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Multidões em Cena*. Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo. São Paulo: Unesp, 2009.

_____; DUTRA, Eliana Regina de Freitas. Representação política. O reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & MALERBA, Jurandir (orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Textos do Tempo).

CAPONE, Vera Lúcia Punzi Barcelos *et. al.* Os enamorados da educação. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira: sua atualidade intelectual*. IBGE/CDDI, Rio de Janeiro: IBGE, 2008, p.74-91.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro, 1997. p. 401-417

CARVALHO, Daniel de. A estatística brasileira e o regime federativo. *Revista Brasileira de Estatística*. Rio de Janeiro, IBGE: v. 11, n. 44, p. 553-558, out./dez. 1950.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. Ouro, terra e ferro: vozes de Minas. In: GOMES, Ângela de Castro. *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 55-78.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 4-11, 1988.

_____. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989a.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989b.

_____. História da educação: notas em torno de uma questão de fronteira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 26, p. 5-13, dez. 1997.

_____. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. *Revista Educação em Questão*, Natal, Editora da UFRN, v. 21, n. 7, p. 90 -97, set./dez. 2004.

_____. A Cultura Brasileira de Fernando de Azevedo. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Clássicos da Educação Brasileira*. Belo Horizonte: Mazza, 2010, v. 1. p. 63-80.

_____; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A Coleção como estratégia de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In: Seminário Brasileiro sobre o Livro & História Editorial, 1, 2004, Rio de Janeiro. 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 2004. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/mariaritatoledo.pdf>>. Acesso em 09 set. 2015.

CASTORIADES, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de História da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

CAVALCANTI, Lauro. Modernistas, arquitetura e patrimônio. PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o estado novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. p. 179-189.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. O mundo como representação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

_____. Prefácio. In: DAUPHIN, C; LEBRUN-PEZERAT, P; POUBLAN, D. *Ces Bonnes Lettres : Une correspondance familiale au XIXe siècle*. Paris: Albin Michel, 1995. p. 11-15.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. *Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 113-129.

_____. Estado e políticas de financiamento em educação. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2015.

_____. Educação escolar e educação no lar (*homeschooling*). In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 359-380.

D'ÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. Tradução Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: UNESP, 2006.

_____. O Brasil e a diáspora africana. *Coleção Multitextos*, ano 3, nº. 9, Rio de Janeiro: Decanato do CTCH - PUC-Rio, 2009. Disponível em: https://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/ctch/publicacoes/multi_edicoes.html, acesso em 9 de setembro 2015.

DANTAS, Andréa Maria Lopes. *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946)*. 2001. 211f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DANTAS, Maria José. "Não rasguem as cartas!" Intercâmbio epistolar e História da Educação: objetos e fontes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/.../856.doc>. Acesso em 10 nov. 2015.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. *Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII*. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

_____. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

DAUPHIN, C., LEBRUN-PEZERAT, P.; POUBLAN, D. *Ces Bonnes Lettres : une correspondance familiale au XIXe siècle*. Paris: Albin Michel, 1995.

DESROSIÈRES, Alain. Entre a ciência universal e as tradições nacionais. In: BESSON, Jean-Louis (org.). *A ilusão das estatísticas*. Trad. Emir Sader. São Paulo: Unesp, 1995.

DINIZ, Eli. O Estado Novo: estrutura de poder relações de classes. In: FAUSTO, Boris. *O Brasil Republicano*. São Paulo: Difel, 1981. Vol. 3.

DIMAS, Antonio. Os primeiros leitores de *A cultura brasileira*. *Revista Instituto Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 37, p. 19-33, 1994.

DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à nova história*. Campinas: Ensaio; Editora da Unicamp, 1994.

DUARTE, Regina Horta. "Em todos os lares, o conforto moral da ciência e da arte": a Revista Nacional de Educação e a divulgação científica no Brasil (1932-34). *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 33-56, jan.-abr. 2004.

DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Lisboa: Estampa, 1982.

DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, Angela de Castro (Org). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p.109-136.

DUTRA, Eliana de Freitas. *O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos de 1930*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FARIA, Rodrigo Santos de. O Município como unidade política primária entre o planejamento urbano e o planejamento regional - o pensamento urbanístico do eng. José de Oliveira Reis na década de 50. In: Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, 9., 2006, São Paulo. *Anais eletrônicos....* São Paulo: FAU/USP, 2006. Disponível: < <http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/shcu/article/view/1101>>. Acesso em: 05, ago. 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cyntia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

_____. *A publicação das obras completas de Rui Barbosa: edição e sociabilidades intelectuais (1930-1949)*. 2012. 325 f. Tese (Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

_____; BICCAS, Maurilane de Souza. Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850-1930). *Educação e Filosofia*, Uberlândia/MG, v.14, n. 27-28, p. 175-201, jan./jun. e jul./dez. 2000.

_____; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processos de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A Infância e sua educação: materiais práticas e representações [Portugal e Brasil]*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 159-187.

_____; INÁCIO, Marcilaine Soares (Orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____; NEVES, Leonardo Santos; CALDEIRA, Sandra Maria. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: CANDEIAS, António (Coord). *Modernidade, educação e estatística na Ibero América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*. Lisboa: Educa, 2005. p. 219-238.

_____; RESENDE, Fernanda Mendes. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 197-211, mai./ago. 1999.

Fernando de Azevedo. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo>. Acesso em 17 dez. 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. *História inacabada do analfabetismo*. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, Henrique de Oliveira. *Em defesa da ruralização do ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930*. 2014. 159f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FONSECA, Marcos Vinicius. A arte de construir o invisível o negro na historiografia educacional brasileira *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 13, p. 11 – 50, jan./abr. 2007.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. A Inconfidência Mineira e Tiradentes vistos pela Imprensa: a vitalização dos mitos (1930-1960). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 439-462, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. História da educação e história cultural. In: GREIVE, Cynthia Veiga; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. [1979]. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

_____. 1981. “*Omnes et singulatim*”: uma crítica da razão política. In: MOTTA, Manoel Barros da. *Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro, 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 355- 386.

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

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ª Ed. São Paulo: Global, 2003 [1933]. Disponível em: http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/freire_gilberto_casa_grande_senzala.pdf, acesso em 5 de dezembro, 2015.

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

_____; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926 a 1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Em busca de universos mentais estranhos: uma leitura de Robert Darnton. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). *Pensadores sociais e História da Educação*, vol.2. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.241-268.

GERHARDT, Genifer. Caminhando com tim tim. 2015. Vídeo, disponível em: <http://feliciafleck.com/inspiracoes-caminhando-com-tim-tim/>, acesso em 12, julho, 2015.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Natália de Lacerda. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. 2007. 409f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007a.

_____. Interpretação das estatísticas educacionais: um espaço de disputas simbólicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 13, p. 121-151, jan./abr. 2007b.

_____. Teixeira de Freitas e a escola primária brasileira: a questão da qualidade do ensino a partir de análises estatísticas. In: SENRA, Nelson (org.). *Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira*: sua atualidade intelectual. Rio de Janeiro: IBGE/CDDI, 2008, p.45-55.

_____. O que dizem os números de Teixeira de Freitas. In: HAMDAN, Juliana Cesário; XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Clássicos da educação brasileira*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 117-136. v. 2.

_____. Campo Educacional e Campo Estatístico: diferentes apropriações dos números do ensino. *Educação e Realidade*: Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 511-526, maio/ago. 2012.

_____. Ministério da educação e saúde pública e as estatísticas escolares. In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). *Organizando a coordenação nacional*: estatística, educação e ação pública na Era Vargas. Rio de Janeiro: IBGE, 2014a. 201-217.

_____. O convênio, as estatísticas escolares e o discurso político-educacional. SENRA, Nelson de Castro (Coord.). *Organizando a coordenação nacional*: estatística, educação e ação pública na Era Vargas. Rio de Janeiro: IBGE, 2014b. 241-263.

_____. Um olhar histórico sobre o rendimento escolar, o percurso dos alunos e a repetência. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 15-17, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/54806>>. Acesso em 22, nov. 2015.

GOMES, Ângela de Castro. Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro. vai. 6, n. 11, 1993, p. 62-77.

_____. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. *Essa gente do Rio...* modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. (Org.). Apresentação. In: GOMES, Ângela de Castro. *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005a. p. 35-41.

_____. (Org.). Memória, política e tradição familiar: os Pinheiros das Minas Gerais. In: GOMES, Ângela de Castro. *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005b. p. 79-108.

_____. Estatísticas organizadas, ou como se construir uma instituição: o IBGE e o Brasil moderno. In: SENRA, Nelson. *História das Estatísticas Brasileiras: 1822-2002*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. p. 19-31.

_____. População e sociedade. In: GOMES, Ângela de Castro (coord). *Olhando para dentro (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2013. p. 41-89, v. 4 (Coleção História do Brasil Nação:1808-2010, dirigida por Lilia Moritz Shwarcz).

_____.; ABREU, Martha. A “nova” Velha República: um pouco de história e historiografia. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 1-14, 2009. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=54>>. Acesso em 21, mai. 2014.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. O Atlas corográfico e o Centenário da Independência: a representação cartográfica como imagem-monumento. In: Congresso de Ciências Humanas Letras e Artes, 5., 2001, Ouro Preto. *Anais...*Ouro Preto: UFOP, 2001. Tipo de trabalho. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/cms1105.htm>>. Acesso em 15 jul. 2015.

_____. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia. *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 16, p. 67-79, 2004.

_____. *Mapas e mapeamentos: dimensões históricas; as políticas cartográficas em Minas Gerais (1850-1930)*. 2005. 435f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GONDRA, José Gonçalves. Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr., Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 289-318.

_____. Instrução, intelectualidade, império: apontamentos a partir do caso brasileiro. In: VAGO, Tarcísio Mauro et al. (Org.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

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.

HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1995 [1936]. Disponível em: http://fjm.ikhon.com.br/proton/imagemp processo/2013/07/EC3ED65F077EA3F500E4%7Dh_s_b_de_rz_br.pdf, acesso em 5 de dezembro, 2015.

HORTA, José Silvério Baia. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. GOMES, Ângela de Castro. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 143-172.

_____. Direito à educação, obrigatoriedade escolar e extensão da escolaridade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 381-397

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

KUHN, Thomas. Reflexões sobre os meus críticos. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo, Cultrix, 1979.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres. (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997, p. 93-114.

LANARI, Raul Amaro de Oliveira. *O patrimônio por escrito: a política editorial do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional durante o Estado Novo (1937-1946)*. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____. Teixeira de Freitas entre intelectuais: apontamentos de pesquisa. In: 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Técnica. 2014, Belo Horizonte. *Caderno de resumos...*

Belo Horizonte: SBHC, 2014, Disponível em: www.14snhct.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=1587. Acesso em 18 de janeiro, 2015.

LE GOFF, Jacques. Memória e História. In: ROMANO, Ruggiero (Dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. v. 1, p. 11-259.

_____. *O imaginário medieval*. Lisboa: Estampa, 1994.

_____. *São Luis*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

LENHARO, Alcir. *A sacralização da política*. Campinas: Papirus, 1986

LINHARES, Joaquim Nabuco. *Itinerário da imprensa de Belo Horizonte (1895-1954)*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Fundação João Pinheiro, 1995.

LOPES, Ana Amélia Borges M. A expansão/contenção do ensino em Minas Gerais (1931-1934): um jogo político. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000

LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes. História da Educação ou Educação pela História? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº.1, 1985 p.8-12, julho, 1985.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 415-422, dez. 2009.

_____. Uma possível contribuição de Michel Vovelle para a história da educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). *Pensadores sociais e História da Educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 153-169, v. 2.

_____; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Belo Horizonte: DP&A, 2001.

LOURENÇO FILHO, Ruy. Verbete Mário Augusto Teixeira de Freitas. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora MEC-Inep-comped, 2002.

LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MACHADO, Arlindo. *A ilusão Espetacular: introdução à fotografia*. São Paulo: Brasiliense, 1984

MELO, Marcus André B. C. de. Municipalismo, *nationbuilding* e a modernização do Estado no Brasil. In: SENRA, Nelson de Castro (Org.). *O IBGE na história do municipalismo e sua atuação nos municípios: o pensamento de Teixeira de Freitas e de Rafael Xavier*. Rio de Janeiro: CDDI/IBGE, 2008. p. 49-66.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____; XAVIER, Libânia. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-artigo6.pdf>. Acesso em 07, ago. 2015.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). *Anais do Museu Paulista*. História e Cultura Material. São Paulo, nº. 1, 1993, p. 207-309.

MICELI, Sergio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. *O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)*. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, mai./ago. 1992.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. *Dilemas na institucionalização da sociologia no Brasil*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

NERUDA, Pablo. *Livro das perguntas*. Tradução Ferreira Gullar. São Paulo: Cozac Naify, 2008.

NEVES, Leonardo Santos; CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria. A História da Educação e a Estatística Escolar: as representações imagéticas educacionais nos registros oficiais em Minas Gerais (1889-1930). In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES, 5, 2001, Ouro Preto. *Anais.*, Ouro Preto: UFOP, 2001. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1717.htm>, acesso em 10 out. 2015.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *A Escola Primária Noturna nas Políticas Educacionais Mineiras – 1891/1924*. 2009. 453 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NÓVOA, Antonio. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p. 161-186, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/279/287>>. Acesso em 2 fev. 2015.

NUNES, Clarice. História da educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.

_____. A poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 16, p. 5-18, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____. Um manifesto e seus múltiplos sentidos. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves (Org.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003, p. 45-64.

OLIVEIRA, Regina Célia Acioli. *O Instituto Brasileiro de Geografia no projeto político cultural do Estado Novo*. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2005.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, Eduardo França. *História e imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAULILO, André Luiz. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 467-496, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22514.pdf>>. Acesso em 04. jun. 2014.

_____. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. 2007. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Recessão e Controle: a política educacional mineira na Era Vargas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 15, p. 5-13, jun. 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

_____. *Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

PILETTI, Nelson. Verbete Fernando de Azevedo. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Alburquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora MEC-Inep-Comped, 2002. p. 349-353.

PINHEIRO FILHO, Fernando. “A invenção da ordem”: intelectuais católicos no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n. 1. p. 33-49, jun. 2007.

PINHEIRO FILHO, Israel. Prefácio. In: GOMES, Ângela de Castro. *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 7-34.

PINTASSILGO, Joaquim *et al.* *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Colibri/Centro de Investigação em educação – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006.

PINTO, Diana Couto. Verbete Miguel Couto. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Alburquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora MEC-Inep-Comped, 2002. p. 825-832.

PINTO, Jorge Eschiqui Vieira. *O pensamento de Alberto Torres e Andrés Molina Enriquez e a constituição da organização nacional no Brasil e no México: diagnósticos e tratamentos para duas sociedades “enfermas*. 2012. 580 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2012.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Revista Estudos, Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RÉMOND, René. Do político. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Tradução: Dora Rocha. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 2003, p. 441-450.

ROCHA, João Augusto de Lima. Anísio Teixeira, uma vida pela Escola Pública. In: _____ (Org.). *Anísio em movimento*. Brasília: Senado Federal, 2002. p. 13-15. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira)

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1981.

_____. *Grande Sertão: Veredas*. 20ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

REVISTA INSTITUTO ESTUDOS BRASILEIROS, São Paulo, nº. 37, p. 80, 1994.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. A reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha / Sabará (1907-1916). 2008. 144 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SALVADORI, Maria Angela Borges; BICCAS, Maurilane de Souza. Comparar: verbo transitivo: uma conversa com Jürgen Schriewer. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 549-564, abr./ jun. 2014.

SANTOS, Marco Aurelio Martins. Teixeira de Freitas e Rafael Xavier: a montante do municipalismo no Brasil. In: SENRA, Nelson. *O IBGE na história do municipalismo e sua atuação nos municípios: o pensamento de Teixeira de Freitas e de Rafael Xavier*. Rio de Janeiro: CDDI/IBGE, 2008a. p. 9-20.

_____. Teixeira de Freitas: figura solar do sistema estatístico. In: SENRA, Nelson de Castro. *Histórias das estatísticas brasileiras: estatísticas organizadas (c1936–c1972)*. Rio de Janeiro: IBGE, v. 3. 2008b. p. 505-558.

SARLO, Beatriz. *Modernidade periférica*. Buenos Aires 1920 e 1930. Tradução Júlio Pimentel. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Estado novo, um auto-retrato* (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

_____; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro), n.º. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=54>, acesso em maio/2014.

SENRA, Nelson de Castro (Org.). *História das estatísticas brasileiras: estatísticas desejadas (1822-c.1889)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006a. v. 1.

_____. (Org.). *História das estatísticas brasileiras: estatísticas legalizadas (c.1899-22-c.1936)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006b. v. 2

_____. (Org.). *História das estatísticas brasileiras: estatísticas organizadas (c1936-c1972)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008a. v. 3

_____. Os municípios na formação do IBGE. In: SENRA, Nelson de Castro (Org.). *O IBGE na história do municipalismo e sua atuação nos municípios: o pensamento de Teixeira de Freitas e de Rafael Xavier*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008b. p. 21-36.

_____. Teixeira de Freitas, uma excelência brasileira. In: SENRA, Nelson de Castro (Org.). *Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira: sua atualidade intelectual*. IBGE/CDDI, Rio de Janeiro: IBGE, 2008c. p.11-13.

_____. (Org.). *História das estatísticas brasileiras: estatísticas formalizadas (c1972- 2002)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. v. 4

_____. Em Minas Gerais, Teixeira de Freitas ensaia a cooperação federativa (os anos 1920). In: _____ (Coord.). *Organizando a educação nacional: estatística, educação e ação pública na Era Vargas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014a. p. 69 - 100.

_____. (Coord.). *Organizando a coordenação nacional: estatística, educação e ação pública na Era Vargas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014b. Disponível em: <<http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/LivroConvenio.pdf>>. Acesso em 21, jul. 2015.

_____. Por uma “história das estatísticas brasileiras, *Terra Brasilis* [Online], n. 3, p. 1-7, 2014c. Disponível em: <http://terrabrasilis.revues.org/1025>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Quanto aos produtores das estatísticas: como nomeá-los e onde formá-los? O caso do IBGE nos anos 1940 e 1950. In: 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Técnica. 2014d, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: SBHC, 2014d, Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Sandra/Meus%20documentos/Downloads/Nelson%20de%20Castro%20Senra.pdf>, acesso em 21 jan. 2016.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Tradução: Dora Rocha. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 2003, p. 231-270.

_____. *Acaso ou necessidade? Uma história em canteiros: a história dos intelectuais*. Tradução de Ronie Menezes. Texto digitado. 1986. (Publicado originalmente em *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 1986, vol. 9, nº 9, p. 97-108).

SOUSA, Cynthia Pereira de. Infância, pedagogia e escolarização: a mensuração da criança transformada em aluno, em Portugal e no Brasil (1880-1960). *Cadernos Prestige*, n. 23. Lisboa: Educa, 2004.

_____. Os organismos internacionais e o campo educacional: as posições do Brasil e de Portugal nas estatísticas da UNESCO (1964-1972). In: CANDEIAS, Antonio (Coord.). *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*. Lisboa: Educa, 2005. p. 17-52.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Fernando de Azevedo e A Cultura Brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura*. 1995. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A cultura brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 165-170, ago. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 dez. 2015

_____. Pedagogia, política e mercado editorial. Análise da Coleção *Atualidades Pedagógicas*. In: PINTASSILGO, Joaquim et al. *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Colibri; Centro de Investigação em educação – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006. p. 201-231.

VAINSENCER, Semira Adler. *Paulo Afonso (usina hidrelétrica)*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. 2004. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 6 outubro,. 2015.

VARGAS, Héctor Mendoza; GARCIA, João Carlos. A história da cartografia nos países ibero-americanos. *Terra Brasilis* [online], n. 7, 8, 9, p. 1-13, 2007. Disponível em: <<http://terrabrasilis.revues.org/235>>. Acesso em: 20 jul. 2015

VAZ, Aline Choucair. *Política, trabalho e intolerância: ensino primário e as práticas educativas em Minas Gerais (1930-1954)*. 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. A formação dos educadores: entre os mitos e as histórias. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.15, p. 5-13, jun. 1992.

_____. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002a.

_____. Historiografia da educação de Minas Gerais: uma história regional? In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002b. p. 23-37.

_____. História política e história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (org.) *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-47.

_____. Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 67-88.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Cultura e poder político: uma configuração do campo intelectual. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Angela Castro. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 71-108.

_____. *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

VIDAL, Diana. Ensaios para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 185, p. 239-258, jan./abr. 1996.

_____. (org.). *Na batalha da educação: correspondências entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

_____.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31-50, jan./jun., 2002.

_____.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880/1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

_____.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 73-127.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

WARDE, Miriam Jorge. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 47, p. 3-11, jul./ set. 1990.

WIRTH, John D. *O fiel da balança: Minas Gerais na federação brasileira 1889-1937*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

XAVIER, Libânia Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 70-86, 1998. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100005>>. Acesso em 2 nov. 2015.

_____. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

_____. A contribuição de Teixeira de Freitas para a educação brasileira. In: SENRA, Nelson (Org.). *Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira: sua atualidade intelectual*. Rio de Janeiro: IBGE/CDDI, 2008. p. 25-32.

_____. Conhecer, mensurar e educar: O debate sobre estatística e educação brasileira na primeira metade do século XX. In: SENRA, Nelson (Org.). *Organizando a coordenação nacional: estatística, educação e ação pública na Era Vargas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. p. 219-240.

ANEXO

Capa da primeira *Revista Nacional de Educação* publicada
em outubro de 1932

Fonte: DUARTE, 2004, p. 49.