

“INOVAÇÕES” METODOLÓGICAS NO CAMPO DA PESQUISA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS.

“INNOVATION” IN THE FIELD OF RESEARCH METHODOLOGY IN THE HISTORY OF EDUCATION: TRENDS AND PROSPECTS.

Carlos Henrique de Carvalho¹
Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho²

Resumo: O presente artigo tem a finalidade de apresentar algumas discussões relativas às “inovações” teórico-metodológicas no campo da História Educação, tendo em vista a ampliação desta área nas últimas três décadas. Tal adensamento decorreu em razão da constituição e consolidação de grupos de pesquisas por todo país, ficando estes devotados aos estudos sobre o processo de formação da sociedade brasileira, a partir dos embates travados no âmbito da criação de um “sistema” nacional de ensino público. Com este horizonte o texto procura demarcar qual foi a contribuição da “revolução historiográfica francesa” aos estudos histórico-educacionais e como esta historiografia educacional incorpora as “novas abordagens”, os “novos objetos” e os “novos problemas” às suas pesquisas. Assim, emerge os debates em torno dos estudos relacionados ao local *versus* o global, da imprensa enquanto fonte de pesquisa, seja esta especializada ou não. Portanto, esta análise busca discutir em que cenário afloram essas tendências e quais são as perspectivas atuais para o campo da História da Educação no país.

Palavras-chave: Historiografia da Educação, Pesquisa, Local versus Global, Imprensa.

Abstract: This article aims to present some discussions on the theoretical and methodological “innovations” in the field of history education, considering the expansion of this area over the past three decades. Such consolidation took place due to the formation and consolidation of research groups throughout the country which remain devoted to studies on the process of formation of Brazilian society, starting from the battles fought in the creation of a national public education “system”. With this perspective in mind this paper intends to point out the contribution of the “French historiographical revolution” to the the historical and educational studies and how this educational historiography incorporates the “new approaches”, new objects” and “new problems” to its research. Thus, the debates on the studies related to the local versus the global media as a source of research emerge, whether specialized or not. Therefore, this analysis intends to discuss the scenario where these trends

¹ Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUB). E-mail: lucianabeatrizcarvalho@yahoo.com.br

Artigo recebido em outubro de 2011; aprovado em dezembro de 2011

emerge and what are the current perspectives for the field of History of Education in the country.

Keywords: Historiography of Education, Research, Local versus Global, Press.

I) Introdução

Pensar no nascedouro e consolidação da História da Educação, enquanto mais um domínio da História, é inseri-la e compreendê-la como o resultado do maior interesse dos historiadores pelas imbricações da sociedade contemporânea e com os problemas educacionais, ao procurarem identificar e situar os impactos dos fenômenos educativos nas várias instâncias das formações sociais. Este fato possibilitou o (re)pensar dos paradigmas explicativos do pensamento historiográfico ligado à educação, já no final do século XIX, principalmente depois da constituição dos grandes sistemas nacionais de ensino na Europa, de características liberais, que incorporaram os avanços científicos à pedagogia³.

Recebe novo impulso nos anos 20 do século passado, com a *Escola dos Annales*, que nesse momento se constitui no principal ponto de ancoragem à renovação historiográfica para as décadas subsequentes, originando, ou melhor, abrindo terreno para a emergência da *História Nova*, que parte de outra perspectiva do “fazer a história”, agora não mais devotada a produzir as narrativas sobre os “grandes homens” ou às “grandes sínteses”, pois coloca em cena pais, crianças, professores, escolas, enfim, um universo pouco explorado pela chamada “historiografia tradicional”.

É na esteira dessas concepções historiográficas que vão aflorar novas interpretações dos fenômenos históricos, em particular, daqueles relacionados às formas educativas, exigindo que se acompanhe seu processo de formação, desenvolvimento e das suas inter-relações/implicações com o Estado, a sociedade e com as instâncias religiosas, isto é, buscam-se diferentes formas de abordagem dos fenômenos educativos, sejam de caráter legal (reformas e leis educacionais), pedagógicos (métodos de ensino e práticas educativas), impressos escolares (manuais didáticos e revistas pedagógicas), instituições escolares (arquitetura e cultura escolar), ou seja, compreender a história da educação é pensá-la como domínio científico com referência à história e à educação. Esta “dupla genética” permite encetar interpretações sobre os movimentos contemporâneos histórico-educacionais, desenvolvidos sob a forma de revolução, reforma ou resistência, constituídos por princípios inseparáveis das circunstâncias históricas.

³ Cf. GASPARD, Pierre. *L'Histoire de l'Education en France*. Paris: Pirren, 1984; PROST, Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Depuis 1930*. Paris: Perrin, 2004.

Seguindo a trajetória dessa renovação historiográfica, pensar, então, no “fazer da história” é, antes de tudo, olhar para o ofício do historiador, ou seja, como este desenvolve seu trabalho nesse campo científico, como ele lida com as “leis” da história e as “transformam” em ciência, a partir dos fatos e dos personagens históricos (econômicos, políticos, sociais, educacionais, culturais etc.), sem que caia nas “armadilhas” de “produzir” meros narrativos generalizados dos acontecimentos do passado (próximo ou distante)⁴.

Paul Veyne, ao explicitar a conexão entre conhecimento histórico e narrativa, problematiza sobre a história vista como ciência pura e objetiva. De acordo com suas análises a história e a narrativa têm muito em comum, pois os recursos que o historiador dispõe não diferem muito daqueles que estão à disposição do romancista, isto é, ambos se apropriam de personagens, acontecimentos e eventos (sejam eles factuais ou não), fornecendo a estes ordem e significado, com a finalidade de envolver o leitor num mundo ao qual geralmente ele não tem acesso, a não ser através da linguagem utilizada por quem narra. Dessa forma, a subjetividade implícita na história vem à tona, revelando suas estratégias de seleção, organização e produção de fatos, em suas palavras:

A história é narrativa de acontecimentos: tudo o resto daí decorre. Dado que ela é no conjunto uma narrativa, não faz reviver, tal como o romance; o vivido tal como sai das mãos do historiador não é o dos actores; é uma narração, o que permite eliminar alguns falsos problemas. Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz resumir um século numa página e esta síntese da narrativa não é menos espontânea do que a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos (VEYNE, 2008, p. 12).

Tais possibilidades histórico-filosóficas e teórico-metodológicas lançadas pela “Nova História” — em especial aquela que se vincula aos estudos do campo cultural — redesenhou, como já sublinhamos acima, não apenas as perspectivas de pesquisar e “produzir a história”, mas os próprios objetos de pesquisa, ao salientar a necessidade de se propor novas formas de olhar, pensar e analisar os fenômenos históricos. É na esteira desse movimento de renovação que a história da educação vai se ancorar, como salienta Justino Magalhães (2004, p. 91):

No âmbito da Nova História (um movimento renovador da historiografia europeia que marcou as décadas de 70 e 80 do século XX), a história da educação aberta à interdisciplinaridade, associada à sociologia, tendeu a

⁴ Sobre a tradição historiográfica francesa, com suas várias gerações de historiadores e múltiplas abordagens depois de 1929, quando foi fundada a *Revista Annales*. Cf.: BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997; CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002; BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. (Orgs.). **Passados Recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV, 1998; BRAUDEL, Fernand. **Escritos Sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1992; FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1989 e LE GOFF, Jacques. (org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

evoluir de uma história institucional (centrada na educação como sistema, como instituição) para uma história problema aberta às relações da educação e das instituições educativas, na sua diversidade sociocultural e pedagógica, com a sociedade, pelo que a historiografia apresenta uma panóplia de conceitos e temas inovadores.

Entretanto, essa nova forma de historiar a educação, que envolve a ampliação do conceito de documento histórico e a expansão dos temas e do arcabouço teórico-metodológico das investigações, abre, ao mesmo tempo, um leque de novas possibilidades de compreensão da realidade educacional. Sobre a relevância de estudos devotados à compreensão das realidades sociais a partir dos modelos educativos e da escola, tendo em vista os interesses da História e da Educação, António Nóvoa (1992, p. 221) escreve:

É fundamental valorizar os trabalhos produzidos a partir das realidades e dos contextos educacionais. A compreensão histórica dos fenômenos educativos é uma condição essencial à definição de estratégias de inovação. Mas para que esta inovação seja possível é necessário renovar o campo da História da Educação. Ela não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social.

Foi com esse horizonte teórico-metodológico e tendo em mente também que o historiador deve, para ser fiel ao seu *ofício*, se resguardar de qualquer conclusão ou julgamento *a priori*; que seus questionamentos ao passado são determinados e condicionados pela sua inserção no presente; que suas abordagens *sempre* estarão sujeitas a revisões, e por isso, não se alcança a suposta *objetividade* a partir de estudos concebidos como *definitivos*, mas sim quando tem a convicção da necessidade de rever seus procedimentos e suas concepções. Somente assim, ancorado nestes princípios, terá condições de compreender e explicar as situações e os problemas investigados, mesmo que estejam localizados em espaços e temporalidades distantes de onde o historiador desenvolve seu *ofício*.

II) Global, Local e Imprensa: desafios à História da Educação.

Em função desse novo referencial, multiplicam-se, inicialmente na França, estudos relacionados à História local, que passa a ser objeto “de monografias sobre regiões específicas [que] podem nos conduzir muito mais longe; podem servir para destruir muitas das concepções gerais que em tempos passados apareceram tão vigorosas”, conforme argumenta Pierre Goubert (1992, p. 51-52).

Posições semelhantes são apresentadas por Marcos Silva, ao defender a importância da história local para uma compreensão mais inclusiva da história, podendo ser encontradas em diversos historiadores brasileiros. Segundo ele, é a partir desses espaços que “ocorrem experiências e vivências pelos grupos dominantes, englobando paisagens, relações pessoais, memória familiar e de grupos de convívio em etapas etárias, condição sexual, profissão, escolaridade, tradições e práticas associativas, dentre outras possibilidades” (SILVA, 1992, p. 60-61).

Portanto, um fazer histórico “visto de baixo”, de acordo com as observações de Jim Sharpe (1992, p. 44) é

igualmente importante a questão do significado mais amplo ou dos propósitos de uma abordagem da história vista de baixo. Os problemas ficam talvez mais bem ilustrados tomando-se por referência o trabalho dos historiadores que escrevem dentro da tradição marxista ou dentro da tradição da história britânica do trabalho. É obvio que a contribuição dos historiadores marxistas, aqui e em qualquer outra parte, tem sido enorme: na verdade, um filósofo marxista declarou que todos aqueles que escrevem a história vista de baixo, assim o fazem na sombra da conceituação marxista da história.

É nessa perspectiva que compreendemos as relações entre o global e o local, ou seja, da “história vista de baixo” para relacionar seus aspectos particulares com aqueles entendidos como pertencentes à “macro história” ou a história globalizante, como bem observam Paolo Nosella e Ester Buffa (1996, pp. 19 e 22):

As críticas às produções teóricas paradigmáticas, genéricas e a maior atenção aos aspectos singulares, específicos são expressão de um movimento metodológico mais amplo que há tempos ocorre em âmbito internacional. [...] É o dilema de quem, ao mesmo tempo, precisa definir os contornos gerais da floresta, mas também, para não torná-la abstrata e genérica, precisa conhecer a especificidade de suas árvores. [...] No entanto, por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, não se pode permitir que a descrição pormenorizada da árvore impeça a compreensão da floresta como um todo.

Ao elegemos o local como perspectiva de abordagem para a História da Educação no Triângulo Mineiro, mais especificamente a cidade de Uberabinha⁵, estabelecemos um recorte, uma fronteira onde algo começou a se fazer presente: sociabilidades diversas, em temporalidades e territorialidades variadas, passaram a ganhar formas retratadas pelos jornais nesta localidade, imersa em transversalidade das mais diversas ordens, ou seja, por dimensões culturais, políticas, econômicas, educacionais etc.

⁵ Pela Lei n° 1126 de 19 de outubro de 1929, sancionada pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, o município, cidade e comarca de São Pedro de Uberabinha, passou a se denominar Uberlândia.

Ancorado nestes princípios teórico-metodológicos, Norbert Elias, em seus estudos devotados ao campo da sociologia, analisa os conflitos ocorridos em uma pequena cidade da Inglaterra. A partir dela procura retratar as múltiplas tensões existentes entre seus moradores, desde os já estabelecidos até os chamados forasteiros *outsiders*, considerados como estrangeiros que não compartilham os valores culturais presentes entre os habitantes mais antigos. Por esse motivo os *outsiders* são mantidos à distância do cotidiano da comunidade tradicional, ao serem excluídos de qualquer forma de participação social. Na verdade, segundo Elias (2000, p. 30), “encontrava-se nesta pequena coletividade, um tema universal, que se apresentava, por assim dizer, em miniatura”, isto é, relações de poder que se manifestam nestes “micro-espacos” se constituem numa expressão das estruturas de poder já estabelecidas no “macro-espaco”. Por isso argumenta que as situações vivenciadas em pequenas localidades podem ser projetadas para o cenário universal, ou do global para o local, mesmo tendo ciência de algumas limitações inerentes a um estudo dessa natureza, conforme observa o próprio Norbet Elias (2000, p. 20):

Estudar os aspectos de uma figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade impõe à investigação algumas limitações óbvias. Mas também tem suas vantagens. O uso de uma pequena comunidade social como foco da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável — microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal — um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala.

Portanto, compreender os domínios da História da Educação é visualizá-los num campo de múltiplas dimensões, as quais abrigam o regional, e este se insere no interior de um cenário espacial e temporal mais amplo, que dialoga com as propostas e discussões no âmbito nacional. Nesta perspectiva, Janaína Amado (1990, p.13), esclarece que:

Partido desse quadro teórico, definem “região” como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaco particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula.

Nessa altura uma interrogação se faz necessária: em que medida a eleição do local, sob a ênfase da valorização das abordagens microscópica das relações educacionais, se antagoniza ou desqualifica escolhas centradas em perspectivas macroscópicas, como as relativas à História Nacional?

Em tempos de globalizações e mundializações, onde fronteiras culturais cada vez mais se deslocam numa vertiginosa circulação de idéias, valores, práticas educacionais e comportamentos, nos parece relevante direcionar nossas análises sobre as relações entre o local e o global, como um dos caminhos possíveis à compreensão da história da educação.

É importante realçar os desafios e, ao mesmo tempo, as possibilidades de aplicação de um diálogo muito profícuo, entre a história local e a história global, pois

não existe portanto hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais: é uma versão diferente (REVEL, 1998, p.16).

Nesses termos, podemos, então, sublinhar que a ênfase sobre a história local não se opõe à história global. O recorte sobre história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva em função das particularidades que se queira determinar, no âmbito do espaço social e temporal escolhido.

A eleição da história local não diminui ou não reduz e, muito menos simplifica, os aspectos relativos às relações sociais. No recorte local, cada detalhe adquire um significado próprio, o que não se constata com as análises macroestruturais, conforme os primeiros estudos sobre a história da educação brasileira. Desta forma, as análises sobre a história local permitem redimensionar o aparente antagonismo entre o centro e a periferia, isto é, o local e o global, ao deslocar a centralidade do problema da discussão para a apropriação de informações concernentes às relações que plasmaram os grupos sociais existentes em Uberabinha, em especial as materializadas por intermédio das iniciativas ligadas ao campo educacional, em particular, aquelas manifestadas pelas falas de Honório Guimarães⁶.

⁶ De acordo com o memorialista Tito Teixeira Honório Guimarães, "organizou a primeira escola primária montada com todos os requisitos da reforma escolar vigente, estabelecendo uniformes escolares, criou uma banda de música infantil, montou um jornalzinho para a escola, com oficina própria, onde eram ministrados aos alunos os conhecimentos tipográficos e instituiu o ensino militar obrigatório, com fuzis e sabres de madeira. Foi premiado com viagem à Capital do Estado, ocasião em que visitou os grupos escolares ali existentes. Durante sua permanência na Capital, teve a iniciativa e com os demais professores instalou o primeiro Congresso dos Professores Públicos Primários do Estado de Minas Gerais... Em 1912 foi nomeado diretor do Grupo Escolar de Araguari, onde se casou com a professora D. Margarida de Oliveira, sendo em 1913 nomeado diretor do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, de Uberabinha até 1920. Além de redator chefe do primeiro jornal diário de Uberabinha, MG, foi inspetor regional do ensino, sendo nomeado em fins de 1920. A sua circunscrição como inspetor de ensino cobria as cidades mineiras de Estrela do Sul, Monte Carmelo, Patrocínio, Patos de Minas e Carmo do Paranaíba. '...no desempenho de suas funções deparou-se com um dispositivo regulamentar que incompatibilizavam esposa ou parentes até o terceiro grau em função sob sua jurisdição'. Atingido no seu caso que, como diretor, mantinha sua esposa como professora, esta exonerou-se, e ele protestando contra tal dispositivo, foi transferido para o Grupo Escolar de Cabo Verde, abandonou o cargo e mudou-se para Belo Horizonte. Diplomado em farmácia, foi revisor do "Minas Gerais" na revolução de 30, 1º tenente do Batalhão

Diante destas colocações iniciais não podemos trabalhar com a História da Educação nacional sem o domínio do processo nas diversas regiões, o que permite aquilatar a extensão das propostas teóricas e promover as necessárias correções, quando for o caso. Da mesma forma, não se pode promover o estudo isolado da realidade regional, desvinculado da interpretação de caráter geral, mais abrangente. Assim, não nos propomos a fazer História da Educação regional, mas sim, História da Educação brasileira com ênfase no regional, utilizando de documentações específicas, no caso a imprensa, que auxiliem no processo de compreensão da realidade nacional. Foi com esta perspectiva que pensamos a Primeira República, que floresceu como uma esperança para a sociedade brasileira, principalmente no que se refere à educação.

Os ideais que haviam mobilizado as forças políticas do final do século XIX e os primeiros anos do XX, estruturavam-se, externamente, com base na lógica mandacionista promovida, entre outras influências, pelo pensamento positivista. Intelectuais liberais, exército e fazendeiros do café formavam uma linha de frente, destaque para os dois últimos, no movimento que daria origem à proclamação da República. Euforia em torno da possibilidade de adequação do Brasil e, conseqüentemente, sua inserção no mundo moderno e civilizado.

A educação era mecanismo prioritário, até porque ela se constituía na alternativa contra a advertência de Rui Barbosa de que a “chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria”⁷, ou seja, era urgente uma política educacional que fosse responsável pela transformação, uma vez que nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século seguinte, a educação era entendida como fonte libertadora, ou conforme Diana Gonçalves Vidal, “uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino” (In: LOPES, FARIA FILHO e VEIGA, 2000, p. 498.). Era o pensamento da chamada *escola nova* que permeava a necessidade de uma reestruturação da educação brasileira. Daí, o fomento de reformas que dessem à nação os elementos fundamentais para a *ordem e progresso* do Brasil.

Mas a educação tomou novos rumos com influência da pedagogia americana, através das escolas ligadas aos protestantes; reformas educacionais em São Paulo, sob influência dos

João Pessoa, farmacêutico em Cercado de Pitangui; exerceu o cargo de professor de uma das cadeiras do 12º e depois do 10º do regimento, regeu uma escola noturna em Carlos Prestes, quando foi mandado para dirigir o Grupo Escolar de Divinópolis, reintegrado por sentença do tribunal de apelação.” Cf. TEIXEIRA Tito, **Bandeirantes e Pioneiros do Brasil Central: História do Município de Uberlândia**. Uberlândia, vol. II: s/d, 1970, pp. 223-224.

⁷ Rui Barbosa. Reforma do ensino primário. In: Lourenço Filho. **A pedagogia de Rui Barbosa**, p. 42/3.

positivistas e liberais com suas tentativas de pensar o processo educativo com maior praticidade. A última reforma educacional do Império, apesar do parecer de Rui Barbosa, segundo seus críticos, estar mais próximo de uma obra literária do que de um projeto munido de concreticidade, não deixou de revelar preocupações com as necessidades provocadas pelos novos tempos. Assim, Rui estudara a questão da “estatística e situação do ensino popular; a ação do Estado (Ministério da Instrução Publica); despesas com o ensino público, sua incomparável fecundidade; da obrigação escolar; da escola leiga; liberdade de ensino; métodos e programas escolares” (MOACYR, 1937, p. 221). É interessante notar que

Já no fim do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo “escolanovismo” nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (VIDAL, 2003, p. 497).

A República, que correspondeu ao encontro de interesses opostos, sobretudo, de duas forças, Exército e fazendeiros do café, significou, inicialmente, a possibilidade de mudanças, porém “o coronelismo foi o formador da base da estrutura do poder no Brasil e que sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República” (NAGLE, 1974, p. 3).

Várias razões explicam o êxito das oligarquias dos grandes Estados. As duas forças em atrito não se equivaliam ao nível dos projetos que visavam a dar ao país uma nova fisionomia. Os militares não viam com bons olhos a autonomia estadual, pretendiam melhor pagamento e a ampliação dos efetivos das Forças Armadas, adotavam uma vaga postura nacionalista e de estrato protetor da República que haviam implantado. Para São Paulo e Minas tratava-se de assegurar a supremacia política da área agrário-exportadora e de estabelecer mecanismos tributários e financeiros capazes de garantir sua expansão (FAUSTO, 1974, p. 118).

Com o domínio das oligarquias, a Primeira República, nos primeiros trinta anos, pouco fez pela educação, apesar das cinco reformas entre 1890 e 1925. Segundo Fernando de Azevedo (1963, p. 189),

A política dos governadores, a organização de polícias militarizadas, como pequenos exércitos capazes de fazer face ao governo central, o apelo freqüente à força e à indisciplina e as crises militares, produzida pela exploração política dos quartéis, denunciavam não só a fraqueza do Estado, em luta com forças tão disparatadas, mas “a ausência de um sentimento público em que as instituições políticas pudessem apoiar-se e ganhar, por sua vez, outra ascendência no sentimento e no ideal coletivo”

As mudanças aceleram-se, na sociedade brasileira, após a Primeira Guerra Mundial. O mundo ocidental abraçou novos valores e a ordem econômica e política sofre alterações. Entre nós, verifica-se uma intensa efervescência ideológica e uma crise no seio das elites que comandavam a vida da nação. Estrutura-se e toma corpo uma classe média desejosa de aproximar-se do poder e, aos poucos, vai surgimento um proletariado urbano, em consequência do esforço de industrialização. Economicamente, esgotara-se o velho modelo e a necessidade de industrializar o país começou a fazer parte do pensamento dos setores dominantes. Intelectuais repensam o Brasil, enaltecendo sua cultura e valores, conquistados ao longo de sua história. Militares recomeçam a luta pelo controle político. Tais aspectos criam situações concretas capazes de jogar por terra o poder das oligarquias exclusivistas e excludentes. O Brasil vive um processo sutil de transformação. E na educação um dos elementos suscetíveis de alavancar mudanças, contribuindo para uma revolução no pensamento pedagógico e fundamentando ideologicamente as lutas pela expansão do ensino, foi a Escola Nova, “um movimento que reuniu personalidades de diversas tendências, unidas sob a maneira comum de colocar a educação a serviço da cidadania” (CUNHA, 1986, p. 59).

Na primeira metade dos anos 20, início do processo de desintegração do regime oligárquico e marco simbólico das diversas tentativas de reformar o sistema nacional de ensino, educadores e intelectuais em geral, preocupados com a educação brasileira, pensam em fundar uma Federação de Associações de Ensino e, até mesmo, na criação de um partido político, a Ação Nacional. Em vão, naquele instante, tais ações e manobras políticas. Entretanto, os ideais esolanovistas, entre nós, muito mais ligados aos aspectos técnicos da educação do que à educação popular, propriamente dita, continuavam a dar o tom entre aqueles que pensavam a educação. E a Escola Nova que *começa de forma fracionada nos Estados, onde alguns dos seus futuros dirigentes chegaram a assumir posições de destaque na Administração*, aos poucos e depois das tentativas acima citadas, no Rio de Janeiro, “adquire feição estruturada, em torno da Associação Brasileira de Educação” (CUNHA, 1986, p. 59), buscando “promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos e cooperarem todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo” (CARVALHO, 2000, p.55).

Os fundadores da ABE buscaram na *National Education Association*, dos Estados Unidos, o modelo de uma instituição que tivesse, em cada Estado, um departamento independente do carioca e viesse, em conjunto, formar um

órgão legítimo de opinião das classes cultas, prontas a colaborar em perfeita harmonia com os governos e aplaudir-lhes os acertos, mas capazes de falar-lhes de frente, de apontar-lhes quando necessário os erros e as lacunas de suas leis de educação e de ensino e de defender vigorosamente, neste terreno, os grandes interesses do Brasil⁸.

Por um lado, criando uma imagem apolítica, a Associação Brasileira de Educação tinha, na atuação de seus membros, diretores e dela própria, uma contradição. Esta auto-definição talvez estivesse ligada à necessidade de “escapar à repressão política do governo Bernardes”⁹. Entretanto, o seu Conselho Diretor estava eivado de resíduos positivistas, além de alguns de seus membros participarem, por exemplo, como diretores, do Club dos Bandeirantes do Brasil, “organização de caráter tendencialmente fascista e nitidamente belicista”¹⁰. Por outro lado, as discussões e disputas políticas no seu interior eram intensas. Com a fundação, em 1927, do Partido Democrático do Distrito Federal, um grupo, ligado ao seu Conselho, participou desta organização partidária, aliás, “o privilégio conferido à educação pelo Partido fez com que este surgisse como espécie de prolongamento da Associação”¹¹.

Olhando na perspectiva das lutas pelas transformações na educação brasileira, o papel da ABE foi significativo, porém, como mostramos acima, e não poderia ser diferente, estava profundamente influenciada pelas disputas ideológicas que caracterizavam aquele momento histórico. Não podemos esquecer de que, no quadro internacional, as chamadas democracias capitalistas ocidentais disputavam com as idéias totalitárias do nazifascismo alemão e italiano que, por sua vez, conflitavam com os princípios do socialismo implantado por Lênin na Rússia em 1917, a hegemonia política e econômica do mundo¹². É com esse pano de fundo que em 1922, no Brasil, foi criado o Partido Comunista.

Por um lado, é bom lembrarmos a existência de duas outras instituições: a primeira, em São Paulo, Sociedade Paulista de Educação, aliás, antecessora da ABE e nem sempre sua parceira; a segunda, Federação Nacional das Sociedades de Educação, fundada em 1929, sem o apoio da Associação Brasileira de Educação. Por outro lado, a chamada obra educacional da ABE

⁸ Discurso pronunciado na ABE, 19 nov. 1925, por Heitor Lyra Silva, apud. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Op. cit.

⁹ Ibid. p. 56

¹⁰ Ibid. P. 88

¹¹ Ibid. p. 72/3

¹² Cf. HOBBSAWM. Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX; 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, com especial atenção para a primeira parte do livro, intitulada “A Era da Catástrofe”, onde são abordados os principais acontecimentos que ocorreram entre 1914 a 1945.

tinha como denominador comum o empenho na moralização dos costumes, proposta como obra de civismo: pregações; festas pedagógicas; controle do lazer por procedimentos vários, que abrangiam a seleção e a censura de filmes, a elaboração de listas de livros recomendáveis e a organização de divertimentos infantis; constituição de Círculos de Pais destinados a alargar o raio de ação formativa da escola etc. [...] Somente a Seção de Ensino Técnico e Superior, em que estava sediado o grupo Labouriau, é que se diferenciava nitidamente desse tipo de intervenção cultural, promovendo cursos e conferências de “alta cultura” para realizar uma “demonstração prática” da viabilidade do ensino universitário no país. [...] À exceção das Conferências Nacionais e dos inquéritos sobre o ensino secundário e superior, o trabalho de estudos e debates ficou limitado às conferências e palestras que a Associação promoveu na cidade do Rio de Janeiro, com intensidade considerável nos anos de 1927 e 1928, sem dúvida, os anos em que a ABE gozou de maior prestígio na década¹³.

Neste contexto, verificamos que a imagem que as elites intelectuais faziam do povo brasileiro era a de uma gente degenerada, endêmica, viciosa. Categorias sintetizadas na figura do Jeca Tatu, *em cuja representação exemplar confluem determinismos cientificistas de ordem vária*. Ao mesmo tempo em que se lastimava tal realidade determinista, também se “esperava superar o Jeca Tatu no trabalhador hiper-produtivo, tarefa da educação, excogitada no determinismo, como alteração do meio ambiente”¹⁴. Deste modo, é possível compreender porque o entusiasmo pela educação, em setores da ABE, se resumia, fundamentalmente, na trilogia “saúde, moral e trabalho - três pilares principais em que se assentava a convicção a respeito da importância da educação”¹⁵.

Respirando esses ares de mudança Minas Gerais não ficaria alheia ao processo de transformação em curso. Do ponto de vista político e econômico, o Estado de Minas era um dos pilares da forma de governo republicana, instaurada no país e logo dominada pelas forças econômicas de maior presença no modelo de economia vigente, desde o Império: agrário-exportador. A República café-com-leite alijou os aliados de menor força política e se consolidou no poder, embora houvesse sempre aqueles, como Rui Barbosa, que buscavam no industrialismo, por exemplo, um novo caminho a seguir, rumo à modernização do país. “Nestas condições, como esperar o progresso, se o progresso de um povo depende antes de tudo, do amor a instrução?”¹⁶. E Minas busca adequar-se aos novos tempo, quer reformando o seu ensino no início do século XX, com João Pinheiro, quer implantando os grupos escolares.

¹³ Ibid. p. 60 e 63.

¹⁴ Ibid. p. 141.

¹⁵ Ibid. p. 147

¹⁶ Em Prol da instrução. **O Progresso**. Uberabinha, anno II, n° 99, 14 de agosto de 1909, p. 01.

No contexto das transformações que já se verificavam nos dez primeiros anos do século passado, dois aspectos não podem deixar de ser levados em conta: o aumento da população urbana e um pequeno crescimento industrial. Estas duas questões suscitaram debates que refletiam as preocupações com a educação brasileira, frente à modernidade. Minas Gerais, apesar do domínio das oligarquias, não ficou quase que imune a estas inquietações. Diga-se que Minas, província mais populosa e que, como todo o país, no início do século XX, tinha um enorme contingente de analfabetos, porém, apesar disto, sempre buscou novos caminhos para resolver a questão educacional. Desde 1870, vamos encontrar a legislação escolar mineira interessada pelo ensino primário. Em 1887, o Presidente Carlos Augusto de Oliveira Figueiredo faz uma severa crítica às escolas normais, mostrando que essas instituições não produziam os resultados esperados. Três anos depois, um decreto reformava a instrução pública mineira e extinguiu os externatos. A Reforma Afonso Pena, através da Lei n.º 41/1892, “estabelecia que o programa de ensino deveria ser adaptado à região em que a escola estivesse localizada”. Francisco Silvano de Almeida Brandão sancionou a Lei n.º 281/1899 “que organizou e estabeleceu novas diretrizes para o ensino público em Minas Gerais”. No primeiro ano do século XX, a Lei n.º 318 reformulou o currículo do ensino normal. Em 1906, o Presidente Francisco Antônio Salles, pelo Decreto n.º 1908, definiu *a distribuição das cadeiras no curso normal*, unificando *o currículo em todas as escolas normais*. Aqui, podemos constatar uma preocupação com dois seguimentos educacionais: o primário e o curso normal. O primeiro, como instrumento de inserção do homem brasileiro na sua cidadania; o segundo inquieta-se com a formação daqueles que iriam desenvolver o trabalho nas escolas primárias e na escola do professor (ZUIN apud LOPES et al., 2002, p. 427-430).

João Pinheiro promove, por meio da Lei n.º 439 de 28/09/1906¹⁷, a reforma do ensino primário em Minas, com a instituição dos grupos escolares, cuja finalidade era estabelecer uma educação para a massa trabalhadora, isto é, um sistema de instrução que a capacitasse, até porque, ela precisava ser produtiva e, para isto, era necessário qualificá-la, adequá-la às necessidades dos novos tempos. Temos aqui, três questões significativas: primeira, o conceito elitista e determinista, inclusive partilhado por intelectuais, em relação à massa popular (o Jeca Tatu, mencionado acima), suscitando, conseqüentemente, a urgência de arrancar o povo da ignorância, civilizando-o e preparando-o para a modernidade, através da educação (recurso

¹⁷ Cf. ARAUJO, José Carlos Souza. Os Grupos Escolares em Minas Gerais como Expressão de uma Política Pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

usado para conduzir e orientar o processo de transformações sociais, econômicas e políticas), tarefa da qual a República se incumbiu, pois seu objetivo era

materializar as representações sobre as possibilidades da educação escolar era fundamental para os republicanos, pois eram “de muita longínqua data os vícios que ela veio corrigir” para que se pudesse tê-los por “definitivamente removidos”, como anota em seu último relatório (de 1910), o Secretário do Interior Carvalho Brito. Regenerar a sociedade, tendo como alvo principal as crianças pobres, evitando que desde muito cedo fossem impregnadas dos muitos males que estariam disseminados entre as populações pobres: essa a façanha que a escola agora deveria realizar [...] Uma verdadeira revolução se operará nos costumes, sob o ponto de vista moral, atingindo os benefícios dela a própria vida econômica, pois “teremos em vez de um exército de analfabetos a povoarem as oficinas, um pessoal operário suficientemente preparado para exercer os seus misteres com inteligência e aptidão” [...]. A consequência desejada era que esse operário alfabetizado oferecesse “garantias de economia e incremento” à indústria que se tentava organizar em Minas Gerais. “Reinventar os sujeitos sociais”, sendo a escola afirmada como local legítimo de transmissão do saber considerado como necessário ao cidadão republicano¹⁸.

Os princípios básicos da Reforma João Pinheiro, em 1906, tinham como preocupação principal “o desenvolvimento da educação popular sob o tríplice aspecto físico, intelectual e moral”¹⁹.

A reforma cogitou de organizar pedagogicamente a escola, estabelecendo regras e modelos para a construção de prédios escolares e para o fornecimento do mobiliário e material didático. Criou a instrução manual. É a grande preocupação atual, que torna a instrução primária a questão fundamental de um povo civilizado — fazer com que a escola não se detenha na instrução abstrata, vá além e represente justamente a educação física, moral e intelectual do homem. Daí o natural desenvolvimento que vão tendo os métodos de programas de ensino, acrescidos da ginástica, exercícios físicos e evoluções militares; dos trabalhos manuais; canto coral; noções elementares de ciências físicas e naturais; de agronomia, etc.²⁰

Vê-se que os reformadores não se restringiram ao puramente ideológico e teórico, ao contrário, ao binômio instruir-educar, acrescentaram uma outra meta, prática, voltada para uma política ampla de desenvolvimento do Estado e verdadeiro “intuito das escolas, segundo os métodos da democracia: instrução, educação e profissão”²¹.

É nesse quadro de múltiplas faces que o estudo do local ganha relevo, ao compartilhar de perspectivas semelhantes que norteavam o debate nacional acerca da educação brasileira.

¹⁸ VEIGA Cynthia Greive, 1997. In: Op. cit. p. 45.

¹⁹ Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906. In: Secretaria da Educação. Loc. cit. p. 38.

²⁰ Secretaria do Interior. **Relatório do Secretário ao Presidente do Estado**, 1911, p. 26. In: Secretaria da Educação de Minas Gerais. Op. cit. p. 43/44..

²¹ Secretaria do Interior. **Relatório do Secretário ao Presidente do Estado**. 1909, p. 46. In: Op. cit. p. 41. Grifo do autor.

Por isso, a imprensa, enquanto fonte de pesquisa, contribuiu para a ampliação da compreensão do processo de expansão da educação na então Uberabinha, inserida numa vertente de “entusiasmo pela educação”, da difusão e incorporação de concepções metodológico-educacionais, por alguns intelectuais uberabinhenses, dentre eles se destacava Honório Guimarães, que fazem referência à categoria de “otimismo pedagógico”, categoria que, por sua vez, se tornou elo para a compreensão da História da Educação, no que tange às práticas educativas, as relações entre a política e a educação da região, as transformações sócio-culturais, as incorporações/contestações das ideias pedagógicas nacionais de caráter geral, o compartilhamento das idéias e perspectivas de progresso material e intelectual, dentre outros vieses possíveis de interpretação.

No entanto, no tratamento da fonte jornalística, buscamos nos ater para o fato de que o jornal atua como uma indústria de formação de opiniões, carregado de interesses e de objetivos de uma dada ordem. Ele influencia pessoas, mobiliza grupos, movendo e sendo movido por contradições inerentes às estruturas da sociedade. Neste sentido, José Marques de Melo acrescenta que

a seleção da informação a ser divulgada através dos veículos jornalísticos é o principal instrumento de que dispõe a instituição (empresa) para expressar a sua opinião. É através da seleção que se aplica na prática a linha editorial. A seleção significa, portanto, a ótica, através da qual a empresa jornalística vê o mundo. Essa visão decorre do que se decide publicar em cada edição privilegiando certos assuntos, destacando determinados personagens, obscurecendo alguns e ainda omitindo diversos (MELO, 1994, p. 207).

A partir deste quadro, o historiador deve estar atento tanto para a leitura do que foi selecionado por estes impressos, quanto para analisar o que foi descartado. No caso do trabalho teórico-metodológico com os jornais de relevante circulação em Uberabinha-MG, foi uma escolha ler a intensidade que foi dada a cada notícia, para podermos identificar a intencionalidade da sociedade política em formar uma opinião e, mais do que isso, uma justificativa legitimadora das suas ações, no âmago da população uberabinhense. Através disso, tem-se que a sugestão colocada para a sociedade, consistia em fazer os cidadãos uberabinhenses se sentirem como co-partícipes do projeto de modernização da cidade, devendo, então, colaborar com os projetos sociais e compreender os métodos pedagógicos adotados como os mais eficientes e eficazes para a educação de seus filhos.

Convém ainda deixar claro que, ao definirmos esses caminhos de interpretação da História Educacional, passando pelo crivo da imprensa, pudemos concluir que a cidade de

Uberabinha foi povoada pelos mesmos ideais pedagógicos que circulavam pelo país e viam a esteira da construção e da disseminação de escolas como sinônimo de melhoramento da vida local.

Este processo permitiu estabelecer determinadas interligações entre as concepções educativas em âmbito Nacional (até mesmo internacional, como é o caso da disseminação das idéias liberais e positivistas) e as suas devidas repercussões em estâncias distantes dos grandes centros urbanos, pois,

enquanto a História Nacional e mesmo a Regional oferece uma visão de macros acontecimentos e de narrativas que abarcam períodos históricos maiores, a História local tem-se preocupado com as circunstâncias cotidianas, com o fragmento, o inusitado, o particular, o específico (RODRIGUES, 1996).

Desta forma, o nosso estudo se direcionou para a História Regional, dentro de uma dimensão espacial e temporal que dialoga com as propostas de ensino de cunho Nacional. A definição do conceito de *região*, abordado por Janaína Amado, dentro de um pressuposto geográfico, poderá esclarecer qual é o alcance espacial conseguido em nosso trabalho de pesquisa e até que ponto pôde sistematizar os pensamentos e ações educacionais uberabinhenses:

a partir da chamada “geografia crítica” (que incorpora as premissas do materialismo dialético e histórico), alguns geógrafos têm proposto um novo conceito de região, capaz de apreender as diferenças e contradições geradas pelas ações dos homens, ao longo da História, em um determinado espaço... a organização espacial sempre se constituiu em uma categoria social, fruto do trabalho humano e da forma dos homens se relacionarem entre si e com a natureza. Partindo desse quadro teórico, definem “região” como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade; assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula (AMADO, 1990, p. 15).

Com relação à clareza de idéias que as análises locais podem oferecer ao estudo, percebemos que “a historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças” (AMADO, 1990, p. 9), ou seja, esta apresenta o cotidiano, o ser humano em sua direta relação com o social, como ele interpreta as situações que lhes são apresentadas e como age diante desta interpretação. A micro-história está, assim, em uma abordagem de grande preocupação analítica, centrada em temas específicos, entretanto, não necessariamente se configura em uma história marginal ou centrada em discussões exclusivamente teóricas.

É por esta razão que não se pôde perder de vista a compreensão do cenário político, econômico, social e cultural da sociedade brasileira da época. Assim, o entendimento do processo de crescimento material (fundação de grupos escolares e escolas isoladas, ampliação de instituições escolares etc.) e proliferação-interpretação-assimilação de ideologias (positivismo, liberalismo, escolanovismo, os discursos de poder, nacionalismo etc.), necessitaram de fazer parte da nossa metodologia de análise das fontes, como formadora de uma base teórica que construa um respaldo, para a compreensão dos acontecimentos regionais como produto e como produtores de ações sociais, culturais, políticas e ideológicas mais amplas.

Este procedimento metodológico nos permite identificar que a busca pela civilização da população, entendendo-a como referência de equiparação às regiões mais modernizadas do território nacional, traz consigo o movimento pela criação de um grande número de escolas (dos Grupos Escolares, principalmente, para tornar mais racionalizado o processo ensino-aprendizagem), o investimento em métodos pedagógicos e formação de associações e sociedades anônimas responsáveis pela subvenção de recursos a esses projetos.

As falas de Honório Guimarães se incumbem da tarefa de reproduzir, com o recurso da imprensa, o ideário republicano, capaz de atingir a prosperidade, valendo-se das notícias dos progressos locais para justificar os meios utilizados pela sociedade política no processo de modernização da cidade. Assim, população e os governantes são responsáveis pela prosperidade intelectual, material e social de Uberabinha.

Mas estes atores sociais, promotores do desenvolvimento da nação, não estão sós. Eles têm companhia da agencia católica, atuante no imaginário social, que estabelece as suas formas de educação proporcionadas pelo ensino da moral e fé católica. Desta maneira, percebemos encontros e embates entre os grupos que se propõe a levar a sociedade ao devido progresso. Notamos o uso da moral católica pelos liberais para a educação de jovens, assim como um ideal de progresso da república utilizado pelo grupo religioso de Uberabinha-MG.

No entanto, ambos trabalhavam com a formação de opiniões favoráveis a seus projetos, através da imprensa e para elite, pois ela seria a encarregada de proporcionar e reinterpretar essas idéias junto aos outros setores da população.

Uma nova educação, baseada nos modelos pedagógicos positivistas e liberal-progressistas, que valorizavam a disseminação de estabelecimentos escolares, bem como a crença do poder regenerativo das técnicas pedagógicas de alfabetização e profissionalização, seria aquela que, dialogando com os princípios políticos de progresso e com os valores morais de uma sociedade do início do séc. XX, capacitaria Uberabinha à mínima equiparação com as

sociedades mais desenvolvidas da época, aos grandes centros urbanos, neste caso, tomados como padrão de progresso, intelectualidade e, acima de tudo, de civilidade. Assim, percebemos a possibilidade deste progresso pela prática pedagógica realizada nos grupos escolares, que se tornam realidade em Uberabinha em 1914, mas que estão em discussão nos artigos desde meados de 1907²².

Existem assim, os grupos que defendem que a prática escolar no interior das escolas tem o dever de formar cidadãos, e os grupos que defendem que a verdadeira educação deve ser ministrada no interior das famílias, berço de ideais tradicionais de repercussão da fé católica. Tanto moral religiosa quanto moral social, ainda nos dias de hoje se mesclam em determinados objetivos, e em Uberabinha dos inícios do Séc. XX percebemos as continuidades, aproximações e descontinuidades e embates, à medida que certo grupo percebe que seu projeto está incompleto, ou seja, que não está abarcando toda a completude de relações e subjetividades das consciências locais. Então, um recorre a certos paradigmas do outro, a fim de conseguir validar suas propostas entre liberais, positivistas e católicos.

Observamos, nos próximos artigos, o embate entre a moral católica e a ciência, posto que aquela se sobrepunha no lugar desta como promoção da ‘ordem e progresso’:

a perfectibilidade suprema das acções Moraes acha-se reunida n’um centro unico, mas verdadeiro – a escola da família. O christianismo ...a história da humanidade registra em letras de ouro, em pagina diamantina, os benéficos resultados della colhido, e que mais do que nenhum, tem concorrido para a formação do sumptuozo monumento, levantado em prol da civilização e do progresso! [...] A instrução adquirida durante a puberdade nos bancos escolares deve ser, e é, o complemento da educação alcançada no regaço da família. [...] Livres [do catolicismo] divisa o prazer, o roubo e a faca! Eis o que constantemente se vê. Eis as consequencias resultantes da completa, falta de uma boa direção na infância. Faltou-lhes o conveniente guia, que os fizesse desenvolver; faltou-lhes a verdadeira escola, que, quando guiada pelo evangelho, é de todas a mais salutar...a escola da família [...] (SILVA, 1907, p.01).

As falas de Honório de Guimarães, no mesmo jornal, contrapõem-se a este ideal, visto sua posição sobre o sentido de Nação e Pátria, responsáveis pela formação de uma identidade republicana na sociedade. Sempre envolvido com as causas educacionais, segundo sua

²² O jornal *O Progresso* surgiu em 1907, fundado e dirigido pelo major Bernardo Cupertino que exerceu ainda a função de editor-chefe do jornal. Com o passar do tempo este periódico encontrou bom acolhimento junto ao público leitor, se transformando no principal veículo de comunicação da cidade. Durante sua existência **O Progresso** se constituiu em um aguerrido divulgador das idéias positivistas e liberais, as quais ditavam a tônica de seus editoriais, tendo por objetivo consolidar, entre o seu público leitor, os ideais de *ordem e progresso*, como bem expressa o seu próprio nome. *O Progresso* encerrou suas atividades em 1914, após o falecimento do seu proprietário. Devemos lembrar ainda que este periódico apresentava tiragem semanal de, aproximadamente, 1.000 exemplares, contendo quatro páginas, com vários anúncios de escolas, editoriais e artigos ligados à discussão, política, econômica, educacional e pedagógica etc.

concepção, era urgente que Uberabinha se dirigisse ao grau de modernização que já havia nos grandes centros urbanos, através da construção de Grupos Escolares, meio de racionalizar os tempos e os espaços,

as escolas isoladas, esse ramo da instrução publica só destinado aos pequenos centros, sem população escolar nem recursos locais para manterem um grupo.(...) Basta só imaginar-se que na escola [isolada, único molde até então existente]um professor lecciona em quatro horas aos quatro annos do curso, por um mesmo programma que é o do curso primario; e que nos grupos este mesmo serviço é feito por quatro docentes, dispondo cada um das quatro horas do dia, leccionando cada professor uma classe - basta só isto para arredar-se qualquer julgamento disparatoso neste sentido (GUIMARÃES, 1911, p.1).

Estes artigos nos revelam também certo otimismo acerca das possibilidades, mesmo que a laicidade esteja posta como um projeto, criando as condições necessárias para o indivíduo promover sua ascensão social (com liberdade de religião); em alguns momentos percebemos a presença do Catolicismo como forma de viabilizar alguns interesses do ideal de Modernidade da cidade de Uberabinha, mas somente no que tange à manutenção de uma moral, pois para o projeto liberal, o amor a Deus deveria ser, gradativamente, substituído pelo amor à Nação.

Com a apresentação desses artigos do jornal *O Progresso*, reafirmamos que a importância dos estudos que utilizam a imprensa como referência para a compreensão da realidade brasileira, tanto regional como local, nos últimos tempos, têm se desenvolvido muito nos meios acadêmicos, notadamente na área de História. Como demonstram os estudos desenvolvidos por Ana Maria de Almeida Camargo, ao fazerem importantes reflexões acerca da utilização da imprensa como fonte para o trabalho do historiador:

o jornal, principalmente quando formativo, é um tipo de documento que dá aos historiadores a medida mais aproximada da consciência que os homens têm de sua época e de seus problemas; mesmo quando informativo, não está livre de manifestações críticas e opinativas, e omissões deliberativas [...] A imprensa como um meio de expressão das mais diferentes tendências reivindicatórias apresenta os problemas como foram vistos e sentidos pelos participantes – coloridos, portanto, pela própria vivência da situação (CAMARGO, 1975).

A conjugação da informação jornalística com a metodologia histórica tem se mostrado produtiva para ambas as áreas. Tanto a imprensa ganhou na forma de tratar suas informações e no enriquecimento de sua própria história, como a história propriamente dita encontrou um novo manancial de dados, a partir do qual pôde ampliar seu ângulo de visão e promover interpretações mais abrangentes e que consigam reproduzir de forma mais eficiente a dinâmica social. Da mesma forma,

também no campo educacional têm surgido importantes trabalhos que tomam como objeto de estudo a imprensa educacional, dando um grande contributo tanto em termos de percepção da realidade como de demonstração metodológica de novas formas de se compreender a educação através da utilização de outras fontes de informação. O universo da imprensa é ricamente diversificado, permitindo múltiplas aproximações, mas as que mais têm se destacado são aquelas que tratam especificamente das publicações voltadas diretamente para as questões educacionais.

Este veio tem se mostrado, por um lado, excepcional para o aprofundamento de questões relativas à prática docente, aos métodos e técnicas utilizados nas escolas em épocas distintas, a nuances da organização dos profissionais da educação, e também em momentos mais recentes retrata em parte os debates em torno da laicização do ensino e da reação de grupos ligados ao pensamento católico. Por outro lado, esses periódicos retratam, principalmente, o trabalho docente e vão além da interpretação da lei, da crítica ou defesa de políticas governamentais, da presença ou omissão do Estado.

De acordo com Capelato (1994), os “jornalistas” da época tinham uma missão pedagógica: ensinar os cidadãos a atuar politicamente e, ao mesmo tempo, impedir que se rebelassem. Ou seja, tinham uma dupla função: criticar e controlar os abusos do poder cego, de um lado e segurar as “massas” revoltadas de outro lado. Daí considerarem-se superiores. Sua missão educadora e política, neste sentido, seria conscientizar, disciplinar, transformar o povo bronco em cidadãos conscientes e ordeiros. Exatamente por esta riqueza implícita aos conteúdos informacionais é que os periódicos locais foram privilegiados durante o desenvolvimento deste trabalho.

Quanto à opção por uma história local e regional isto não quer significar um menosprezo ou uma oposição à história geral. A idéia de se trabalhar com uma imprensa local, praticamente inexplorada enquanto fonte histórica, apenas nos faz pressupor novas interpretações. Ou seja, nos depararmos com determinados artigos que nos obrigaram a questioná-los também de forma mais profunda. Entender como a educação era pensada, as preocupações que se tinha e quem levantava os problemas a ela relacionados, quais as saídas eram propostas, do que ou de quem dependia colocar em prática esta ou aquela solução. Isto tudo numa localidade que tinha pouca importância (se formos pensar no âmbito nacional) naquele contexto; as respostas para estas perguntas e outras ainda, se somadas, desvelaram um outro Brasil, uma outra Minas Gerais, um outro Triângulo Mineiro e outra Uberabinha, esta sim amalgamada pelas concepções educacionais de Honorio Guimarães, que as fez repercutirem aqui como uma verdadeira caixa de ressonância, daquilo que grassava no contexto dos grandes centros país.

São novos sujeitos e novos problemas que, por sua vez, vão compor outros caminhos para se entender a História da Educação no Brasil. Trata-se de desnudar outras experiências e outras visões que também não deverão servir simplesmente para compartimentar a história, mas sim acrescentar outros elementos à sua compreensão. A educação torna-se tema geral, inclusive na Primeira República, mas que pôde ser tratado a nível local, justamente para mostrar a presença das peculiaridades entre os debates que envolveram católicos e republicanos no interior do Brasil, como ainda suas diferenças, suas individualidades e, por que não, para promover comparações com outras localidades, com outras regiões.

III) Considerações Finais.

Tais pressupostos abrem importantes perspectivas para as pesquisas no campo da História da Educação. Em decorrência desses novos horizontes metodológicos ganham centralidade os estudos que têm na imprensa seu principal foco de análise, seja como fonte ou objeto, pois ela desempenhou um relevante papel à compreensão dos debates travados em torno da questão educacional, ao apresentar os fundamentos dos planos educativos republicanos, seja no fato não menos importante de ter discorrido também a respeito dos princípios filosóficos da educação, ao delegar à escola, como a única argamassa capaz de cristalizar e disseminar o ideário republicano, ou seja, foi “projetada” com a escola da República para a República (SOUZA, 1998).

Imbuídos deste “espírito” os jornais do interior brasileiro abraçam essa causa, passam a divulgar a necessidade de se criar escolas em cada cidade, pois elas eram vistas como verdadeiros “templos de civilização”. Sobre a importância dos jornais, numa dimensão local, John Wirth (1982, p. 131) os caracteriza da seguinte forma:

A imprensa local foi outro marco do regionalismo mineiro. De maneira geral, um jornal de cidade pequena continha notícias políticas e anúncios comerciais numa edição semanal de menos de 500 cópias. Geralmente pertencia ao chefe político do local, cujo domínio era disputado por um chefe rival com sua própria imprensa. Fica evidente que os jornais desempenharam uma função primordial na política local. Como foro para o debate verbal, a imprensa deu às celebridades locais um meio de sustentar a violência em nível menor, sem tiroteios ou assassinatos (...) o números de jornais (quase sempre efêmeros) dedicados à literatura e ao humor estavam em segundo lugar dentre as publicações de interesses especializado, depois da imprensa religiosa. A imprensa foi um pilar para a política, comércio e cultura no centro de gravidade do estado, a nível local.

Em contraposição a uma concepção conservadora encontram-se os princípios republicanos de educação, considerada um fator de promoção social capaz de promover o

enquadramento dos indivíduos à sociedade. Nos jornais, havia um forte apelo para a criação de escola, porque seria através da instrução que se atingiria o mais alto patamar de progresso e civilidade, ao contrário daquilo que os ideólogos católicos propugnavam, ou seja, os princípios do catolicismo não deveriam interferir na formação escolar das crianças, futuros cidadãos da República.

Portanto, os artigos publicados pelos jornais são a expressão de um difícil equilíbrio entre a força da tradição, que transforma toda ação educacional em uma secular obra de apostolado, e a viabilidade do moderno, no caso a República, concebida como elemento mobilizador de novas potencialidades no campo educacional.

Estas e outras características, apresentadas acima, demonstram os desafios e as possibilidades que se apresentam para os historiadores da educação em articularem os recortes locais com os aspectos mais globais da história da educação, na tentativa de se estabelecer uma interlocução, entre esses dois espaços, que seja capaz de ampliar os conhecimentos produzidos no âmbito da história da educação. Ao mesmo tempo se alargam as possibilidades de utilização de novas fontes para os estudos histórico-educacionais, tendo destaque a imprensa, que nos últimos anos torna-se referência para a compreensão do universo educacional e se dissemina nos meios acadêmicos, notadamente no âmbito da Educação e da História²³.

A conjugação da informação jornalística com a metodologia histórica se mostra produtiva para ambas as áreas. Tanto a imprensa ganhou na forma de tratar suas informações e no enriquecimento de sua própria história, como a história propriamente dita encontrou um novo manancial de dados, a partir do qual pode ampliar seu ângulo de visão e promover interpretações mais abrangentes e que consigam reproduzir de forma mais eficiente a dinâmica social, pois os jornais possibilitam ao investigador acompanhar o percurso de um determinado fenômeno social e são capazes de fornecer ao pesquisador uma multiplicidade de informações reunidas e organizadas cronologicamente sobre os vários momentos e acontecimentos de uma dada época.

Tudo isso nos anima a continuar seguindo por essa caminha epistemológica, buscando análises complementares que nos permitam compreender com maior clareza o processo de desenvolvimento da educação no Estado Brasileiro, entendido como espaço regional, inserido num contexto nacional, ou global, mas essa compreensão se inicia a partir do local, no caso em estudo da cidade de Uberabinha, como se pode perceber ao longo da exposição realizada. Portanto, o global e o local se apresentam muito mais como perspectivas teóricas e

²³ Cf. LUCA, Tânia. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005; LUCA, Tânia. **Imprensa e Cidade**. Bauro: UNESP, 2006; LUCA, Tânia. *Imprensa e o Mundo Letrado no Início do Século XX*. In: LUSTOSA, Isabel (org.). **Imprensa, História e Literatura**. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2008.

metodológicas desafiadoras para os historiadores e não como categorias de análises que inviabilizam estudos que se direcionam para os espaços micro (local) em oposição aos macros (global) na esfera da História da Educação brasileira.

BIBLIOGRAFIA

AMADO, Janaína. História e Região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos (Org.) **República em Migalhas: História Regional e Local**. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed. rev. ampl. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos Sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BURKE, Peter. **A escrita da História Novas Perspectivas**, São Paulo: Unesp, 1992.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. **A imprensa periódica como objeto de instrumento de trabalho**: catálogo da hemeroteca Júlio de Mesquita do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1975 (Dissertação).

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**. São Paulo: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

CUNHA, Fátima. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986.

ELIAS, Nobert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FAUSTO, Boris. Pequenos Ensaio de História da República (1889-1945). In: FENELON Dea Ribeiro. **50 textos de História do Brasil**. São Paulo, HUCITEC, 1974.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

GASPARD, Pierre. **L'Histoire de l'Education en France**. Paris: Pirren, 1984.

GOUBERT, Pierre. "História Local". **História & Perspectivas**, nº 6, 1992.

GUIMARÃES, H. Uberabinha, MG, **O Progresso**, anno IV, nº. 191, de 06 de junho de 1911. Editorial: “Grupo Escolar”.

HOBSBAWM. Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX; 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. (org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães, GONÇALVES, Irlen Antônio, FARIA FILHO Luciano Mendes de, XAVIER e Maria do Carmo (org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte, FCH/FUMEC, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 498.

LUCA, Tânia. **Imprensa e Cidade**. Bauro: UNESP, 2006.

LUSTOSA, Isabel (org.). **Imprensa, História e Literatura**. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2008.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MELO, José Marques de. **A opinião do jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1994.

RODRIGUES, Jane de Fátima Silva. História e Memória Local: desafios e perspectivas. In: **Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa em História**, Uberlândia-MG. Vol. 16, 1996.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1937.

NAGLE Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, E.P.U./EDUSP, 1974.

NOSELLA, Paolo & BUFFA, Ester. **Schola Mater: a antiga Escola de São Carlos 1911-1933**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

NÓVOA. Inovações e História da Educação. **Teoria e Educação**. Campinas, nº 6, 1992.

GOUBERT, Pierre. “História Local”. **História & Perspectivas**, nº 6, 1992.

PINSKY, Carla (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PROST, Antoine, **Histoire générale de l’enseignement et de l’éducation en France, Depuis 1930**. Paris: Perrin, 2004.

REVEL, Jacques. **Jogos de escolas: a experiência da micro análise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SHARPE, Jim, A História vista de baixo. In: BURKE, Peter. **A escrita da História Novas Perspectivas**, São Paulo: Unesp, 1992.

SILVA, Marcos, "A história e seus limites". **História & Perspectivas**, n. 6, 1992, p. 60-61.

SILVA, Marcos (Org.) **República em Migalhas**: História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

SILVA, Alzira Dias da. Alforge da moral: educação na família. **O Progresso**, nº12, anno1, 08 de Dezembro de 1907, p.01.

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

TEIXEIRA Tito, **Bandeirantes e Pioneiros do Brasil Central**: História do Município de Uberlândia. Uberlândia, vol. II: s/d, 1970.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. Lisboa: Edições 70, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta; FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

WIRTH, John. **O fiel da balança**: Minas Gerais na Federação Brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.