

Texto e contexto: questões metodológicas da pesquisa em educação e comunicação

Ademilson de Souza Soares*

Resumo

O artigo discute questões metodológicas que envolvem a interpretação das notícias sobre escola pública divulgadas no jornal *Estado de Minas* entre 1930 e 1934. Afirma-se que a reciprocidade dialética entre o texto da notícia e o contexto de sua produção e veiculação deve ser considerada. Para isso, propõe-se uma hermenêutica das notícias a partir da releitura da “revolução de trinta” no Brasil como revolução passiva, conceito formulado por Antonio Gramsci para explicar processos de modernização capitalista feita pelo alto, com participação popular controlada, vigiada e dirigida pelas elites dominantes. O jornal e a escola surgem, naquele contexto, como espaços de disputas ideológicas entre diferentes grupos sociais visando a conquista da hegemonia política e cultural. As notícias sobre escola pública, divulgadas nas páginas do jornal, expressam de forma viva e contraditória as transformações de um país que dava apenas seus primeiros passos no caminho da democracia política e social.

Palavras-chave: Hermenêutica. Escola Pública. Jornal *Estado de Minas*. Brasil. Notícias. Reportagens Impressas. Revolução no Brasil em 1930.

Text and context: methodological issues in Education and Communication Research

Abstract

The article covers methodological issues involving the interpretation of press reports (news) regarding the public school, published by the newspaper “*Estado de Minas*” between 1930 and 1934. It has been determined that the dialectical reciprocity between the wording of the press reports and the context of its production and news conveyance should be taken into account. For this, the article proposes a hermeneutics of the press reports, starting with a reconstruing of the “1930 Revolution” in Brazil as a *passive revolution*, a concept devised by Antonio Gramsci to describe capitalistic modernization processes carried out from above, with controlled popular participation, watched and directed by the dominant elites. The newspaper and the school act, within this context, as a space for ideological disputes between different social groups aiming at taking control of political and cultural hegemony. Press reports, regarding the public school, published by the newspaper, express in a lively and contradictory manner the changes of a country just starting its first steps towards social and political democracy.

Keywords: Hermeneutics, public school, Estado de Minas (Brazilian newspaper), Brazil, press reports, news story, press, 1930 Revolution in Brazil.

* Prof. do Centro Universitário de Belo Horizonte, Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação - UFMG, e prof. da educação básica das escolas públicas de Belo Horizonte.

1. Introdução

Buscamos nas páginas que se seguem destacar a relação dialética entre texto e contexto, confrontando o que foi dito e escrito sobre a escola na primeira metade da década de trinta com os dados que saltam das páginas do jornal *Estado de Minas*. Mas como passar do texto ao contexto e deste àquele? Como articular o todo a suas partes correspondentes de modo que a pesquisa produza algo a ser considerado na constelação dos objetos de conhecimento que constituem o período analisado? Essas perguntas constituíram o problema metodológico de nossa pesquisa, o qual abordamos neste artigo.

Nosso texto é a notícia bruta sobre escola da página do jornal. Nosso contexto é o Brasil de trinta e a literatura educacional produzida sobre o período. Nosso texto é a educação. Nosso contexto é o jornal como veículo de divulgação e debate dos projetos de escola para a sociedade brasileira. Nosso texto são as ideologias produzidas pelas diferentes forças sociais e intelectuais no âmago do processo revolucionário da década de trinta. Nosso contexto são os interesses em jogo na sociedade complexa. Ela mesma composta de conjuntos igualmente complexos. Recuperando a natureza constitutiva, essencial e funcional de tais complexos situamos nosso objeto de pesquisa no horizonte mesmo da globalidade do processo histórico em que ele se fez. A maior intenção foi a de superar dualidades e antagonismos. Texto e o contexto não podem ser compreendidos isolando as condições materiais e econômicas (estruturais) de sua produção das condições políticas e ideológicas (superestruturais)¹ de sua circulação. É no fluxo entre os dois pólos, as duas faces da mesma moeda, que o homem se humaniza e mantém sua história no leito da globalidade complexa.

Guiados por estudos culturais de inspiração gramsciana, fomos levados à literatura acerca dos movimentos políticos e educacionais do período. A partir do conceito de revolução passiva, formulado por Gramsci (1978b), adotado por Werneck Vianna (1997), relemos o contexto brasileiro e reposicionamos a problemática da escola nas páginas do jornal *Estado de Minas*. Diferentes grupos sociais disputavam espaços no jornal com o objetivo de divulgar suas idéias sobre a “melhor maneira de educar o nosso povo”. Tais disputas manifestaram-se nos projetos de escola defendidos e veiculados. Analisando o discurso presente nas entrelinhas das notícias, indagamos: até que ponto esse jornal agiu de maneira transformista no contexto da revolução brasileira caracterizada por nós como uma “revolução passiva”?

O objeto em foco na análise é essencialmente cultural e, por isso mesmo, ideológico. Cultura e ideologia vistas aqui não como reflexos passivos das condições materiais da vida, mas como componentes fundamentais das relações sociais. Mas, como abordar tal objeto? Como descobrir a razão de ser, a gênese e a função social desse objeto concebido como fenômeno sócio-cultural? A cultura é uma resposta humana a questões emergentes da existência social, questões duradouras e válidas no tempo. Assim, o fenômeno das ideologias, como parte fundante da cultura humana, só pode ser analisado no terreno das relações do todo com as partes e das partes com o todo (CHASIN, 1999; KONDER, 2002). A partir dos estudos de Gramsci, Konder questiona o sentido pejorativo que a palavra ideologia recebeu dentro das correntes marxistas de pensamento. Ele contesta os equívocos dessas interpretações e revaloriza a ideologia como aspecto decisivo das construções supra-estruturais. De acordo com Gramsci, nós não podemos ter uma visão “ideológica” das ideologias. Isso poderia nos levar a uma desqualificação dos fenômenos ideológicos o que nos

impediria de identificar matizes e diferenças significativas no interior do debate das idéias. Não há filosofia, ciência e política puras, imunizadas contra os efeitos supostamente “perversos e enganadores” das ideologias. Todos estamos imersos nas circunstanciais vicissitudes de uma determinada “cosmovisão”. Reavivamos essa noção de ideologia confrontando-a com concepções que se rendem facilmente aos modismos pós-modernos. Estes, em nome de uma crise radical da razão, afirmam o primado único e exclusivo da subjetividade em oposição às estruturas sócio-históricas e políticas. Para nós, não há estruturas sem sujeitos, nem sujeitos sem estruturas. Por isso, assumimos aqui que, na produção de uma hermenêutica das notícias de um jornal, texto e contexto se implicam reciprocamente.

2. O jornal como fonte de pesquisas educacionais

A pesquisa das notícias do jornal pretendeu sair dos muros da escola. O objetivo foi o de perceber o debate feito pela sociedade através das páginas do jornal, espaço considerado polifônico (DOLABELLA, 1997; FRANÇA, 1998) e contraditório (SOARES, 2000). O *Estado de Minas*, marcado pelo viés do jornalismo político, expressa as disputas entre forças sociais e intelectuais para exercer a direção política e cultural sobre a sociedade. São notícias que estariam a favor ou contra quê tipo de escola? Quais posições elas fortaleciam no debate nacional a respeito das reformas da escola pública? Como os espaços do jornal eram disputados por aqueles que almejavam a conquista de uma hegemonia política e cultural? As respostas devem considerar a inserção do texto jornalístico na globalidade complexa do contexto histórico brasileiro.

Assumir e defender as notícias do jornal como fonte de pesquisa requer cuidados, pois sabemos o quanto elas estão banhadas pela fluidez do cotidiano. No entanto, as escolas invisíveis que buscamos recuperar fizeram daquele lugar o seu recanto. Assim, foi lá mesmo que fomos recuperá-las. Autores como Peixoto (1983), Melo (1994), Nóvoa (1997), Catani e Bastos (1997), Martins (1999), Máximo e Carvalho (2002), Weber et. al. (2002) e Lopes (2003), dentre outros, nos ajudaram a perceber o quanto a notícia da imprensa é útil para a compreensão do processo histórico. Apesar do grande analfabetismo e da pouca tiragem dos jornais na década de trinta, suas páginas eram cobiçadas, desejadas e lidas com avidez. A grande quantidade de informações, a proximidade dos acontecimentos, a velocidade e a polêmica na abordagem dos temas noticiados, além do poder de intervenção da imprensa sobre a realidade, fazem das páginas do jornal um excelente canal para a recomposição das imagens de escola pública com as quais a sociedade operava naquele período de nossa história. Segundo Antonio Nóvoa

[...] é difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, ente os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação... São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia (NÓVOA, 1997: 31).

Vistas com profundidade, as “folhas mortas” da superfície de um jovem jornal transformam-se em pérolas. Transformam-se em folhas encarnadas que emergem do subsolo da vida, das batalhas subterrâneas pelo poder da memória, que é o poder da história. É isso que confirma essa passagem de Vesentini.

Muitas dessas páginas, amadas por nós e prediletas na seleção para exame (...) não são textos nada neutros (...) Pretendem muitíssimo mais que a descrição da sociedade e da política (1997: 76).

É a partir dessa perspectiva que lemos as notícias sobre escola pública nas páginas do jornal *Estado de Minas*. As propostas educacionais debatidas ali não podem ser vistas como manobras ideológicas inescrupulosas, mas como estratégias políticas de disputa pela hegemonia cultural sobre o conjunto da população. Por isso, pretendemos captar as escolas invisíveis por trás da notícia visível, a escola real para além da escola proclamada, as propostas pedagógicas para além das imagens de escola pública fixadas pela notícia jornalística.

3. Antonio Gramsci como fonte conceitual

Na concepção Gramsci (2000), o jornal e a escola são duas instituições da sociedade capitalista contemporânea nas quais se realiza um trabalho que poderíamos chamar de “veiculação de idéias”, que, como diz Gramsci, movimentam ideologias. Lugares onde se busca “educar” a população, convencer as classes subalternas e elevar sua consciência civil.

A classe dominante, segundo Gramsci, busca manter sua hegemonia. As classes subalternas constroem suas próprias estratégias de conquista do poder político e da hegemonia cultural sobre o conjunto da sociedade. Elas sabem discriminar o possível e o provável dentro de uma sociedade dividida em classes e desnivelada culturalmente. “Conviver” com a cultura dominante não significa submeter-se-lhe acriticamente. Segundo Lopes (1990: 54), Gramsci afirma que as classes subalternas cultivam representações, valores, concepções e comportamentos que não são “deduzidos” da cultura hegemônica. Por isso, podemos perceber a ambigüidade da cultura dita “popular”. Nela convivem o progresso e a conservação, o massivo e o “culto”. Numa expressão cara aos modernistas, poderíamos dizer que as classes se entre-devoram antropofagicamente: umas comem pedaços da cultura das outras. É um movimento complexo de permutas culturais que permite compreender os mecanismos da produção social da hegemonia e do domínio de classe. É o que explica o novo nascendo do velho, o moderno do antigo, o urbano do rural no Brasil, na escola e no jornal.

É uma contradição que está presente no discurso do jornal e pode ser compreendida quando consideramos as formulações de Antonio Gramsci (1978a) sobre o papel do jornalismo e dos intelectuais no seio de uma determinada formação social. Segundo o pensador italiano, a análise da política editorial de jornais e revistas deve estar atenta aos movimentos e centros culturais do lugar onde ela se desenvolve. “Antes de mais nada, deve-se *desenhar* o mapa intelectual e moral” da comunidade em que a publicação analisada se insere. Essa atenção deve considerar o trabalho de Sísifo das chamadas “pequenas revistas”, pois muitas vezes as “grandes direções”, quando desligadas de um movimento disciplinado e de base, tendem a se tornar igreja de profetas desarmados ou a se dividirem em movimentos inorgânicos e caóticos (Gramsci, 2000).

Mesmo que, no Brasil dos anos trinta, as organizações da sociedade civil ainda se mostrassem incipientes e que o “governo revolucionário” se mostrasse nada afeito aos processos de democratização (Nogueira, 1998), consideramos que o jornal *Estado de Minas*, apesar da tentativa dos governos de tutelar, controlar e censurar

toda a imprensa, foi um espaço polifônico de expressão e comunicação de idéias e de projetos. Analisar e entender as notícias sobre escola pública na polifonia desse espaço requer a compreensão do nexos estreito entre o texto jornalístico e o contexto de sua produção.

4. A relação entre texto e contexto: questões metodológicas

As práticas sociais do educador, do jurista, do escritor, do jornalista, do político, que ocupavam espaços na tribuna “livre” das páginas do jornal para discutirem a “educação do povo” e a escola pública, têm uma significação fundamental na interpretação da notícia. Assim, não é possível falar do **texto** em si sem considerar o **contexto** em que foi produzido. Para arrancar as notícias brutas e cotidianas, contidas nas páginas do jornal, da aparente neutralidade ingênua, é preciso ultrapassar seu nível imediato e compreender a correlação de forças entre educadores, políticos e intelectuais na década de trinta. Essa compreensão exige adequada metodologia.

Concebida como “um caminho para”, a metodologia não pode ser reduzida a uma “técnica” de pesquisa, como destaca Adam Schaff (1978) em suas reflexões sobre a produção científica no campo da História. Ali, o autor, que é um filósofo, deixa muito claro que a metodologia de pesquisa encerra, também e principalmente, uma dimensão filosófica própria à produção do conhecimento, embora muitas vezes não seja, como tal, assumida pelos historiadores. Muitos tentam até expulsar a filosofia pela porta, mas ela volta pela janela. Schaff afirma que “é preciso denunciar furiosamente” aqueles que dizem “sou apenas um historiador, de modo nenhum um filósofo”, pois a Filosofia se faz presente e marca a produção do conhecimento. Assim, a escolha de uma metodologia envolve diferentes concepções – filosofias – sobre a relação entre sujeito e objeto.

Esse é também o enfoque de Soares (1982; 1989 e 2000) quando afirma que o método a ser adotado em determinada pesquisa pressupõe escolhas teóricas e políticas. Não apenas a metodologia envolve a dimensão filosófica, afirma a autora reforçando a tese de Schaff, mas também é e expressa uma prática social. E, considerando que toda prática social é historicamente produzida, além da metodologia implicar questões teóricas e políticas, implica também uma dimensão histórica. É por isso que, segundo a autora, o método depende de uma concepção de mundo (SOARES, 2000).

Desenvolvendo a idéia de que o método supõe uma concepção de mundo, ou seja, de que não é possível assumir uma metodologia como um conjunto de instrumentos técnicos assépticos e neutros a serviço de determinado propósito científico, isento de interesses políticos e ideológicos, a autora introduz as reflexões de Gramsci sobre a filosofia como concepção de mundo. Se um método depende uma concepção de mundo, e se a filosofia é uma concepção de mundo, o método depende de uma filosofia.

A metodologia, portanto, não é uma mera técnica de pesquisa. Isso porque o meio (o caminho, o modo de pesquisar) já traz em si a concepção mais geral, a teoria, os pressupostos filosóficos. Metodologia é muito mais do que pesquisa de campo, técnica de pesquisa ou coleta de dados. Ela envolve a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para os idealistas, o sujeito é tudo. Para os positivistas, o objeto é tudo. Embora haja nuances entre essas duas posições extremas, elas não

conduzem a uma boa compreensão da relação dialética entre quem conhece (o sujeito) e a coisa conhecida (o objeto). É a abordagem dialética que permite compreender a complexidade da relação entre sujeito e objeto, através do nexos fundamental admitido e reconhecido entre metodologia e filosofia. A falta de clareza sobre o alcance da abordagem dialética tem gerado confusões e dificuldades para a pesquisa educacional, como atesta, por exemplo, Alves-Mazzotti (1998).

Segundo a autora, entre empiristas (que buscam apenas fazer o conhecimento progredir com critérios cientificamente “claros”) e críticos (que buscam apenas transformar a sociedade e emancipar os homens com métodos ideologicamente “corretos”) é preciso encontrar um caminho metodológico que supere subjetivismos reducionistas e objetivismos estreitos. Entre os excessos das duas correntes, é preciso superar ambigüidades, confusões e discordâncias que paralisam as pesquisas. Entre o “vale-tudo” relativista e o dogmatismo positivista, seja político ou epistemológico, o pesquisador deve zelar pela clareza do discurso científico, explicando quando descreve e descrevendo quando explica. E isso só é possível através do nexos entre metodologia e filosofia, compreendido e assegurado pela abordagem dialética. Assim, a grande efervescência da produção científica no campo educacional significará efetivamente muito mais do que uma falsa suspensão do sentimento de paralisa das pesquisas, pois, como alerta Alvez-Mazzotti,

No que se refere especificamente à pesquisa educacional no Brasil, as inúmeras avaliações disponíveis apresentam muitos pontos em comum, entre os quais destacam-se: (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou ‘exploratórios’; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas (ALVEZ-MAZZOTTI, 1998: 144).

São preocupações semelhantes às de Alves-Mazzotti que levam autores como Soares (2003) a enfatizarem a importância de recuperar a dimensão teórica das pesquisas educacionais, no sentido de superar o “empirismo grosseiro” em que muitas vezes ficamos mergulhados². Nesse sentido, a partir de sua leitura da obra de Gramsci, a autora também estabelece uma fecunda relação entre Filosofia e História, extremamente importante a uma perspectiva de investigação metodológica que proponha apreender o real como movimento (SOARES, 2003). Segundo a autora, apesar do aparente “caos” em que a realidade imediata se apresenta aos olhos do observador, existem nexos, existem relações que, no entanto, são “invisíveis”. Cabe ao pesquisador identificar os nexos e as relações que nos fazem perceber que o real existente com sua lógica e sentido imanentes. Evidentemente, essa perspectiva está ancorada numa teoria de que é possível compreender o real³. E é a lógica que, de acordo com a autora, nos permite estabelecer relações inteligíveis, possibilitando compreender e interpretar o real.

O pressuposto dessa formulação é a idéia filosófica mais geral de que realidade “em movimento” exige que os conceitos para compreendê-la estejam, eles mesmos, “em movimento”. Se o conceito se torna fixo, paralisado, converte-se num dogma. Somente é conceito científico se é capaz de apreender novas determinações do real, do real em movimento. Assim, para compreender o objeto num mundo em movimento, é fundamental admitir que as ferramentas necessárias aos sujeitos que

buscam “interpretar” o mundo das coisas estão também em movimento.

A pesquisa sobre a escola pública, através das notícias do jornal *Estado de Minas* entre 1930 e 1934 exige a compreensão dos nexos entre a notícia sobre a escola e do contexto do debate educacional no Brasil, naquele significativo período de nossa história. Exige, ainda, a percepção da sintonia fina entre filosofia e método, entre história e filosofia, entre realidade empírica da notícia e conceito nascido da hermenêutica do texto escrito. Por isso, é preciso considerar, com a mesma importância, o texto da notícia e o contexto de sua produção.

5. O contexto brasileiro na década de 1930

A interpretação das notícias sobre escola pública no jornal entre 1930 e 1934 depende, assim, de uma clara compreensão do contexto brasileiro daquele período. Em sua análise sobre a Revolução de trinta, Werneck Vianna (1997 e 1999) sustenta a tese de que ela foi uma “revolução passiva”. O conceito de “revolução passiva”, “revolução restauração” ou “transformismo” foi formulado por Gramsci para estudar, dentre outros fenômenos, os movimentos nacionais e liberais ocorridos na Itália no século XIX, que levaram à independência e à unificação do país em 1870. Um cenário de lutas sociais bastante elástico permitiu que a burguesia ascendesse ao poder sem rupturas drásticas, ou seja, através de “revoluções passivas” não só na Itália, mas em outros países. Uma revolução passiva acontece em momentos de crise nos quais se associam situação internacional favorável e escassas forças progressistas e burguesas. Em contextos assim, atrás do aparente imobilismo, ocorrem transformações moleculares nas relações sociais fundamentais. Para isso, elites políticas e intelectuais de classes adversárias são absorvidas, suas propostas assimiladas, retrabalhadas e reconfiguradas de acordo com a perspectiva hegemônica das classes dominantes. Expressões comumente adotadas na política, tais como “entregar os anéis para não perder os dedos” ou “façamos a revolução antes que o povo a faça”, ilustram o ambiente mais geral de ocorrência de processos históricos de revolução passiva em que os dominantes se aliam, aceitam mudanças pontuais apenas com o objetivo tático (transformismo) e estratégico (inovação-conservação) de impedir os avanços das classes populares e, desse modo, manterem-se no poder.

Falamos todos de uma revolução brasileira em 1930 (FAUSTO, 1988; FERNANDES, 1975), mas, de acordo com Werneck Vianna (1997), de fato, essa revolução nunca existiu. Marcas invocadas de nossa história como 1822, 1930 e 1964 emprestam animação a corriqueiros processos de nosso passado que ganham, na voz comum, força de símbolos emblemáticos. Tais datas, porém, marcaram movimentos conservadores que sempre necessitaram reivindicar o seu contrário – a revolução – para se estabelecerem como “antíteses de si mesmos”. Na vida brasileira, destaca o autor, a “tese” parece se autoneomear representante da “antítese” para, evitando a revolução, realizá-la de alguma maneira. O “pacto” feito entre as frações burguesas que sustentaram o Estado entre 1930 e 1934 não incluía as classes subalternas e caminhou, definitivamente, rumo à ditadura do Estado Novo. A “revolução passiva” brasileira, feita pelo alto e sem participação popular, propunha a “mudança” com o objetivo de deixar as coisas como sempre estiveram, ou seja, a ordem pré-existente foi mantida, apesar do discurso de mudança proferido pelos “revolucionários” (cf. WERNECK VIANNA, 1997: 13-4).

A conjunção entre crise mundial de 1930 e revolução interna gerou o que Vianna chama de modernização capitalista conservadora. O urbano nasceu “do” rural,

a economia industrial nasceu da “economia de subsistência”. Foi esse o modo brasileiro de operar uma grande e expressiva revolução no âmbito da economia, afirma Vianna, sem uma correspondente e clássica revolução burguesa. O “atraso produtivo” da economia de subsistência, agrária e periférica, para o autor, funcionou como condômino da expansão capitalista. Era o novo moderno se nutrindo do velho arcaico. As classes dominantes do campo e da cidade se aliaram e souberam tirar riqueza dessa iniquidade. Uma curiosidade ressaltada por Vianna é a de que, desde o século XIX, a economia brasileira experimentou taxas seculares de crescimento sem paralelo em nenhuma outra economia capitalista do mundo. A “iniquidade” de uma agricultura atrasada acabou por financiar a agricultura moderna e a industrialização. O autor chama a atenção para um aspecto fundamental a esse processo: a inclusão da política como elemento estruturante da articulação das formas econômicas e não como mera externalidade. As classes em disputa se constituíram no bojo das lutas travadas por elas mesmas. Elas não estavam prontas antes da ação, mas se fizeram agindo. Muitas vezes contraditoriamente.

A “modernização” da sociedade brasileira, iniciada em 1930, foi conservadora. Conjugou elites tradicionais e modernas em torno de um projeto de urbanização e industrialização. As massas urbanas e a questão social foram incorporadas, segundo Vianna, como “fermento revolucionário”. Por meio de um capitalismo de Estado, as elites políticas advogaram (e realizaram) os princípios de uma nova nação como uma comunidade orgânica. A novíssima nação brasileira que começava a nascer mudou conservando, pois, das forças envolvidas diretamente nos acontecimentos em 1930, nenhuma conseguiria, sozinha, realizar todas as mudanças esperadas. O transformismo da revolução passiva garantiu o caminho seguro para a modernização conservadora no Brasil. É o que atesta a seguinte passagem do texto de Werneck Vianna:

No binômio conservação-mudança, o termo mudança passa a comportar conseqüências que escapam inteiramente à previsão do ator, gerando expectativas de que a via do transformismo poderia ser concebida como a melhor passagem para a democratização do país (...) A vitalidade do processo transformista empresta, por suas realizações, principalmente econômicas, legitimidade às elites políticas (1997: 18-9).

O governo da revolução, devido aos compromissos assumidos com as frações da burguesia agro-industrial e com a igreja católica, exerceu funções de gerência dos conflitos, com crescente autonomização política do Estado em uma conjuntura de ecletismo e transitoriedade. A burguesia agrária não-exportadora aliou-se aos setores urbanos emergentes, conferiu ao Estado uma dimensão universalizadora, ainda que precária, não alterou o monopólio da terra para não desagradar às velhas classes dominantes derrotadas, mas vitais economicamente, consultou reivindicações dos industriais, estimulou o consumo interno, melhorou a vida das classes médias e encaminhou a chamada “questão social”. Para isso, as leis trabalhistas e do corporativismo tiveram papel fundamental. Funcionaram como importantes componentes do trânsito que o país fazia para o industrialismo e como instrumento institucional de dissimulação do conflito entre as classes sociais fundamentais da sociedade. Tudo conduzido “pelo alto”, apostando na fórmula corporativa, abrindo canais de participação controlados e manipulados pelo Estado.

6. O debate sobre a educação e a escolarização do povo

A educação “respirou” o ar desse ambiente econômico, social e político. A composição de forças sociais no Estado, com a “revolução” de trinta, também se manifesta no debate educacional que, a partir de então, teve lugar na sociedade brasileira. Trata-se do confronto entre intelectuais liberais e católicos, que tem início quando ocorre uma divergência entre eles, no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada na década de vinte e que congregava educadores de diferentes matizes (NUNES, 1998; RIBEIRO, 1987 e ROMANELLI, 1978).

A IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação em dezembro 1931, tinha por objetivo discutir as “grandes diretrizes da educação popular”. O grupo católico, que controlava a ABE desde 1929, batalhou na Conferência pela manutenção do sentido dualista do sistema escolar e pela orientação religiosa da educação (CARVALHO, 2002: 14). Percebendo a manobra católica, um outro grupo, liderado por Nóbrega da Cunha, defensor da idéia de uma escola laica e única, encaminha para a próxima Conferência a tomada de decisões mais polêmicas. Esse encaminhamento é aprovado. O racha entre os dois grupos estava apenas adiado, mas já ficava anunciado. Desde a sua fundação em 1924, observa Carvalho (1986 e 2002), a ABE sempre caminhou unida em torno da idéia de que a educação era essencial ao desenvolvimento nacional e de que seu papel seria o de modelar o povo, sob a direção das elites. Com a “revolução”, as divergências entre elas se acentuaram, mas, na interpretação da citada autora, ainda pareciam ser apenas conjunturais.

Em vista da fragilidade das frações burguesas que se organizaram no Estado em 1930, forçando-as a solicitar o apoio da igreja católica, esta instituição passou a ser reforçada no campo do debate educacional. O grupo dos intelectuais liberais, que expressava os setores urbanos e industriais emergentes no debate educacional não era monolítico e muito menos fechado em torno de uma única posição. Eles oscilavam entre posições democráticas e autoritárias. A escola pública por eles defendida, que também era desejo das maiorias sociais, era contraditória: expressava e não expressava os interesses de amplas parcelas da população, historicamente excluídas do acesso à escolarização. Identificados com o ideário escolanovista, defendiam a escola única, pública, comum, obrigatória e gratuita. O grupo dos intelectuais católicos, por sua vez, posicionavam-se contra os princípios laicos da Escola Nova e defendiam a “liberdade de ensino”: os pais tinham o direito de oferecer às suas crianças uma educação cristã. Para isso, deveriam ter a chance de optar pela escola de sua preferência. Só dessa maneira estaria garantida a liberdade de ensino

A partir da “revolução” de 1930, o conflito entre católicos e liberais começa a tomar contornos mais definidos, até explodir com a cisão no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE), à qual já nos referimos. Mostrando-se contrários às diretivas sustentadas pelo grupo católico, os intelectuais liberais procuraram se articular. Expressavam o sentimento das forças urbanas emergentes e nada satisfeitas com o rumo das coisas. Por isso, organizaram um movimento para barrar a força da “concordata” que se estabelecia entre o Estado e a igreja e produziram um documento que demarcou as suas diferenças. Foi quando Fernando de Azevedo redigiu o Manifesto de Reconstrução da Educação Nacional, conhecido como Manifesto dos Pioneiros, cujo lançamento se deu em 1932.

O Manifesto causaria impacto significativo na comunidade dos educadores e seria um marco na história da educação nacional. Segundo Pagni (2000), os Pioneiros

podem ser chamados de “reformadores liberais”. Reafirmando uma velha interpretação⁴ sobre a atuação dos Pioneiros, Pagni alega que eles acreditavam que a realidade nacional poderia ser alterada por meio da educação. Os republicanos não cumpriram suas promessas de democratizar a sociedade e a escola. A crise social tinha aumentado após a Proclamação da República. Fenômeno evidenciado na revolta da vacina, nas greves operárias da década de dez e nas insurreições militares dos anos vinte (PAGNI, 2000: 58). Na opinião do autor, os Pioneiros entendiam que essa situação temerária só poderia ser resolvida com um projeto de educação centrado em uma nova escola, orientado pelo espírito do método científico, capaz de formar um povo ordeiro e produtivo. Para isso, consideravam imperiosa a superação da mentalidade tradicional que sempre dominou a escola no Brasil. Não obstante defendessem teses liberais, afirma Pagni, os Pioneiros fizeram uma revisão nas idéias do liberalismo clássico e reivindicaram maior intervenção do Estado brasileiro no sentido de organizar a educação nacional. Achavam que “os princípios e as instituições republicanas” não poderiam ficar só no papel. Por isso, o Estado deveria intervir no sentido de assegurar a formação cultural e a educação de homens, adaptando-as às exigências da civilização contemporânea.

Somente a formação cultural e a educação poderiam garantir o progresso material, a ser desenvolvido dentro da ordem social, tirando a maioria da população desorganizada e anárquica, produzindo cidadãos ordeiros e produtivos, capazes de conformarem-se à estrutura social existente, de internalizarem os valores morais e as exigências da civilização, enfim, de auto-dominarem seus próprios impulsos e emoções (PAGNI, 2000: 61).

Certamente o apelo ao intervencionismo estatal mostra alguns aspectos do movimento dos Pioneiros não destacados na análise de Pagni. Mostra os pontos de contato entre o ideário liberal dos Pioneiros e o movimento internacional da escola nova, cujo nascimento se dá no final do século XIX, quando há uma revisão do liberalismo em decorrência das crises desse ideário, com a capitulação da burguesia e o surgimento das concordatas, frente ao crescimento e à organização do movimento operário. Como parte dessa revisão, houve a absorção da demanda por escolarização, vinda das organizações dos trabalhadores. Essa é a interpretação de Soares, de acordo com a qual a escola nova, como resposta burguesa ao novo contexto econômico e político, expressa a correlação de forças sociais que marcou a reorganização do Estado na virada do século XIX para o XX (SOARES, 1996: 141-2). Desse modo, a escola nova é um projeto contraditório, pois, de um lado, representa uma conquista das massas e, de outro, a estratégia da burguesia para manter sua hegemonia, através de um movimento *transformista*: a incorporação de demandas do movimento social para submetê-las e controlá-las⁵.

Assim, herdeiros daquela tendência pedagógica que se desenvolve num contexto de confrontos entre a burguesia e a ascensão do movimento operário, especialmente na Europa, os Pioneiros aprendem também a importância de discutir publicamente suas idéias, num esforço para torná-las uma referência democrática no debate sobre a educação. Não é por acaso, portanto, que Fernando de Azevedo reivindica que as leis da educação sejam elaboradas a partir de debates, consultas e coleta de sugestões (HAMDAN, 2001). O povo deveria ser ouvido. Os governantes deveriam buscar o apoio da comunidade para as propostas educacionais. São essas mesmas preocupações que aparecem no Manifesto, por ele redigido. Era nessa direção que caminhavam as teses dos liberais lançadas pelo Manifesto dos Pioneiros ao

povo e ao governo. Parafrazeando Euclides da Cunha, que cunhou a frase “progredir ou desaparecer”, Fernando Azevedo, redator do Manifesto, disse: “educar-se ou desaparecer” (PAGNI, 2000).

A visão ampla do fenômeno educacional brasileiro, revelada pelos Pioneiros, mostra que eles alcançaram uma maior compreensão dos problemas educacionais. Embora as reformas constituam um desejo de todos os que, percebendo o novo contexto social brasileiro, reconhecem a necessidade de mudar a escola, segundo Azevedo (1958), a maioria dos espíritos se arrasta sem convicções, através de um labirinto de idéias vagas. Os Pioneiros pretendiam, de acordo com seu *Manifesto*, imprimir uma firme direção ao movimento nacional pela escola nova, aproveitando-se da efervescência intelectual que se produziu no professorado a partir das reformas que aconteceram principalmente em Minas, São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Ceará, dentre outras, e da “hostilidade disseminada” nas associações de educadores, na imprensa e nos meios acadêmicos contra a escola tradicional (AZEVEDO, 1958: 62).

No quadro de disputas entre as forças sociais pela hegemonia na direção do Estado brasileiro entre 30 e 34, os intelectuais católicos e os Pioneiros participam ativamente, formulando propostas educacionais para a Constituição de 1934. No entanto, sendo fraca, a fração industrial da burguesia não conseguiu sustentar a política educacional anunciada no Manifesto, voltada para a crescente complexidade de uma sociedade de base industrial. Condicionada politicamente pela fração agrária, que se aliou aos católicos, a burguesia industrial também não conseguiu apoiar os intelectuais liberais, que viram suas propostas serem atacadas e destruídas. As reformas do ensino secundário, por exemplo, conduzidas por Anísio Teixeira no Distrito Federal⁶, foram desmontadas e os liberais isolados. O país caminhava a passos largos para a ditadura do Estado Novo.

E qual foi a posição dos políticos e intelectuais mineiros que debatiam as questões educacionais de 1930 a 1934 como, dentre outros, Mário Casassanta, Francisco Campos, Gustavo Capanema, Cláudio Brandão, Carlos Drummond de Andrade, quando consideramos que apenas o primeiro foi signatário do Manifesto dos Pioneiros? A reforma das escolas de Minas Gerais foi “pioneira”. Francisco Campos foi feito Ministro da Educação do governo revolucionário de Getúlio Vargas. Por que, então, os intelectuais mineiros não assinaram em peso o texto do Manifesto pela “Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”? Nas páginas do jornal *Estado de Minas* encontramos alguns sinais que ajudam na tentativa de responder a estas questões.

7. O debate no jornal: política, cultura, educação e escola

Os mineiros bebiam em outras fontes. Também elas contraditórias. A leitura das notícias do *Estado de Minas* revela isso. No entanto, é preciso olhar com bastante atenção o texto das notícias efetuando uma hermenêutica de seu significado mais profundo. O jornal, ao tratar da cultura, da escola e da educação do povo, surge como poderosa ferramenta no debate ideológico travado nos bastidores das chamadas “classes intelectuais”, dos chamados “pensadores das elites”. Todos andavam com a última notícia debaixo do braço. Ninguém queria ficar sem a mais nova “carta na manga”.

A imprensa era um dos mais novos ingredientes da sociedade brasileira urbanizada e “moderna”. Aliás, o debate livre de idéias através dos jornais sempre foi visto com desconfiança por parte das elites tradicionais. A demanda por uma nova escola era concomitante às lutas por uma imprensa livre. As frações de classes que conduziram o processo político e econômico brasileiro na década de trinta, cientes do papel da escola e do jornal, operaram no sentido de “formar” jornalistas e educadores que fossem aliados da ação transformista do Estado buscando efetivar mudanças econômicas sem turbulências políticas.

A configuração das forças sociais em jogo naquele momento histórico é bastante complexa. Os mineiros revolucionários, por exemplo, eram mais católicos e conservadores do que os paulistas que se opuseram à “revolução”. O liberalismo burguês dos cafeicultores paulistanos não respaldara a intenção de Vargas de tomar o poder e, muito menos, de quebrar a normalidade constitucional. A incipiente burguesia industrial se aliara ao tenentismo e aos movimentos do operariado e das classes médias urbanas, buscando influir junto ao poder conquistando novos espaços que a “revolução”, porventura, viesse a conceder.

É a partir desse contexto, e somente a partir dele, que podemos compreender as políticas educacionais do governo Vargas e as notícias do jornal *Estado de Minas*⁷ sobre escola pública entre 1930 e 1934. Não podemos isolar a notícia do contexto que a produz e a torna possível. Há um movimento dialético que vai do geral ao particular e deste àquele. O jornal e a escola não se reduzem aos embates das estruturas políticas, econômicas e sociais. Por outro lado, estas estruturas não dizem tudo sobre a ação do jornalista e do educador. Gramsci (2000: 133) afirma, inclusive, que em contextos de revolução passiva, de modernização capitalista pelo alto, os intelectuais, com suas novas idéias e concepções sobre a sociedade e o Estado, se constituem em importante e decisiva classe dirigente em função do vácuo político que se estabelece. As velhas classes políticas perdem, paulatinamente, sua legitimidade. As novas classes econômicas, por sua vez, ainda não se tornaram hegemônicas. Nesse ambiente, juristas, educadores e jornalistas atuam em favor da reforma moral e intelectual necessária ao desenvolvimento da ordem social capitalista.

Em Minas e no Brasil, as elites políticas e intelectuais sempre tiveram papel de destaque na condução dos negócios do Estado e da economia. Alguns ex-diretores e colaboradores do jornal *Estado de Minas* como Dário Magalhães, Pedro Aleixo, Milton Campos, Tancredo Neves, Afonso Arinos, dentre outros, se tornaram influentes lideranças no cenário político nacional. Naquele contexto, a educação sempre foi tema de preocupação recorrente. São inúmeros os exemplos que atestam o envolvimento dos jornalistas, repórteres e editores com os temas educacionais. Em todos eles, percebemos polifonia, contradições, antagonismos e até paradoxos. O jornal, como espaço vivo do debate democrático, dos interesses do mercado da notícia, mostra sua intenção de não ficar distante do debate nacional que se fazia em torno da educação e da escolarização do nosso povo.

Além disso, foi de Minas Gerais que veio a condução da política educacional do Governo Vargas. Não foi do Rio de Janeiro (berço político do país), nem de São Paulo (berço econômico) que brotaram as linhas mestras da educação do Brasil “moderno e revolucionário”: os políticos e intelectuais mineiros Francisco Campos, Washington Pires e Gustavo Capanema foram os ministros da educação do Presidente Getúlio Vargas. Minas selava, através da educação, a aliança entre a novidade do futuro e a conservação do passado. A reforma moral e intelectual do nosso povo seria

conduzida sem açodamento, como convém à modernização capitalista feita pelo alto, acolhendo e controlando as demandas populares. Nesse sentido, a aliança entre Igreja e Estado foi estratégica em função da fragilidade das novas forças dominantes.

O discurso proferido pelo referido Ministro da Educação, Francisco Campos, nas comemorações do dia 21 de abril de 1931, expressa bem a posição dos mineiros e o sentido do acordo estabelecido entre o governo Vargas e a Igreja Católica. Um povo essencialmente católico e religioso, diz o ministro em seu discurso, só pode andar de braços dados com suas mais altas autoridades eclesiásticas (*Estado de Minas*, 22 abr. 1931: 3). A cruzada da fé e da política exige *inteligência e braços* dispostos ao combate contra o materialismo, que foi o maior erro da velha República. A ressurreição do Brasil, para ele, dependeria de um idealismo prático que não fosse poético nem romântico. Com sentimento sincero, espontâneo e verdadeiro, prossegue o Ministro, poderíamos educar a nossa mocidade no caminho da fé, de acordo com os princípios morais da fé cristã e longe do materialismo político. Por tudo isso, e com muita sinceridade, o Ministro pede a proteção das mais altas autoridades da igreja católica no Brasil.

Por outro lado, como expressão das vozes descontentes com este estado de coisas, o jornal *Estado de Minas*, publica artigo interessante e polêmico. Escrito por Honorio Gomes, o artigo traz uma posição contrária à linha editorial daquele Jornal, evidenciando parcialmente a nossa hipótese de que o espaço da imprensa é polifônico e contraditório, assim como o são a sociedade, a política, a escola, a economia e, porque não dizer, a própria religião. Honorio Gomes nos alerta para os sofismas do clero. Com o catecismo católico nas escolas primárias, os pais e os alunos ficam impotentes frente à Igreja Católica. Em 1889, as asas do clero foram cortadas. A Igreja ficou no seu campo preciso. Seus membros não foram reconhecidos nem como brasileiros. Para Honorio, a Igreja Católica é romana e não brasileira. “A Igreja e os padres não contribuem para os cofres públicos (...) ao contrário: sangram sempre a Nação e os Estados com pesados donativos para seus adornos”. Honorio Gomes afirma que brasileiros altivos, observadores e fiéis não podem ficar “conformados com as artimanhas do clero”, pois o clero, com sua manha e sagacidade “subjuga e invade as consciências, as leis e os governos” (*Estado de Minas*, 21 mai., 1931: 7).

A educação brasileira que necessitava de aprofundar as reformas iniciadas na década de vinte conviveu, na década de trinta, com a intensa discussão sobre a volta do ensino religioso às escolas públicas. Jornalistas e educadores acompanhavam de perto o debate desta e de outras questões.

As imagens de escola tecidas, fabricadas, construídas por esse jornal montanhês que é o *Estado de Minas* falam da expectativa contraditória dos mineiros em relação à escolarização do nosso povo. De um lado, ao ler as notícias da época, percebemos uma preocupação “sincera” por parte de alguns articulistas com a educação do povo visando ao desenvolvimento econômico, social e cultural da nação. De outro, identificamos um sentimento de que é a ignorância do próprio povo que provoca o subdesenvolvimento do país. Alguns chegam a acusar o brasileiro de atrasado, ignorante e pouco inteligente. As raízes desse problema seriam as nossas origens étnicas: somos descendentes de portugueses, índios e negros: é esse o nosso maior problema! Por isso, somos preguiçosos e indolentes. Teorias autoritárias, racistas e estrangeiristas compareciam e demonstravam desprezo pelo povo brasileiro. Mas o que se evidencia claramente é a ambigüidade e a contradição do jornal.

Um exemplo dessa contradição são as expectativas reveladas quanto às possibilidades de escolarização e à própria “índole” do brasileiro. Em editorial, publicado em 04 de fevereiro de 1931, cujo título é “A próxima reforma do ensino”, o jornal o *Estado de Minas* parte do pressuposto de que nós, brasileiros, somos diletantes, dispersivos e imaginosos. Gostamos de começar coisas novas antes mesmo de haver concluído as já iniciadas. No caso do ensino, segundo o editorial, isso não é diferente. “Vivemos a reformar a complexa engrenagem de que depende a alfabetização do nosso povo (...) Essa incerteza tem sido perniciosa á nacionalidade, (...) lança confusão no espírito ao invés de lhes indicar uma diretriz segura” (*Estado de Minas*, 04 fev., 1931: 02).

Ao mesmo tempo, o jornal, em outro editorial, conclama a todos a participarem e discutirem a proposta de mudança do ensino secundário a ser encaminhada pelo ministro da educação Francisco Campos. “O que se desejaria (...) era que essa reforma não chegasse ao conhecimento público em vésperas de ser aplicada, criando dificuldades e situações embaraçosas (...) já que interessa a um avultado número de estabelecimentos. (...) Por isso, deve-se preponderar a urgência em dar publicidade” (*Estado de Minas*, 12 de fev., 1931: 02). O jornal adverte o leitor para os riscos do reformismo, mas, contradizendo-se, exalta as iniciativas de reformar o ensino. Ambíguas imagens se entrelaçam.

Em outra reportagem, comemorando os 25 anos do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, fundado em 1906, o jornal afirma, por um lado, que “a nossa formação étnica, principalmente, não nos auxilia na parte do desenvolvimento intelectual”. Por outro, diz que, “enquanto outros países americanos cuidaram com afinco da instrução generalizada, no Brasil pensava-se mais na seleção de castas⁸. E isto veio repercutir profundamente nos nossos destinos” (*Estado de Minas*, 30 out., 1931: 8). O repórter e seu editor acreditam que a escola tenha força para ajudar a corrigir os rumos do nosso destino (que trás em si a marca indelével da origem étnica), desde que sejam evitados os vícios da “seleção de castas”. O jornal opera na encruzilhada do velho com o novo. O velho aqui é nossa origem e a seleção de castas. O novo seria uma escola que propiciasse o desenvolvimento intelectual e cultural.

Mas a contradição entre acreditar no povo brasileiro ou não acreditar, apoiar as reformas ou não apoiar, defender a democratização do ensino ou não defender é permanente. O *Estado de Minas* dá ampla cobertura a uma palestra proferida pela professora Helena Antipoff defendendo, dentre outras coisas, que o desenvolvimento mental e físico das crianças acontece segundo “momentos matematicamente precisos (...) de modo notavelmente preciso” (*Estado de Minas*, 15 out., 1931: 7). Os famosos “tests” de inteligência e aptidão, fundados na pretensa precisão matemática e realizados no laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, poderiam funcionar como lastro científico da “seleção de castas” que o próprio jornal viria posteriormente a condenar.

Todos os textos das notícias sobre as reformas da educação, a volta do ensino religioso às escolas, a expansão dos cursos técnicos, secundários e superiores, a promoção automática, o Manifesto dos Pioneiros e do escolanovismo só podem ser entendidos se os interpretarmos considerando o contexto em que estava inseridos, inclusive os limites da imprensa e do jornalismo.

8. Referências

- ALVES MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AZEVEDO, F. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (Obras completas v. XVI)
- CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. 1986. Tese (doutorado), Universidade de São Paulo/USP, São Paulo.
- _____. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 13-26.
- CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. *A imprensa periódica e a história da educação*. Educação em Revista. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHASIN, J. *O integralismo de Plínio Salgado*. Belo Horizonte: UNA. São Paulo: Ad Hominem, 1999.
- DOLABELLA, A. R. V. *O discurso relatado na imprensa brasileira*. Jogo de estratégias de apropriação de vozes e construção de efeitos. 1999. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1999.
- FAUSTO, B. A revolução de 1930. In: MOTA, C. G. (Org.). *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 227-255.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FRANÇA, V. *Jornalismo e vida social: a história amena de um jornal mineiro*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- GRAMSCI, A. *Il materialismo storico e la filosofia de Benedetto Croce*. Turim: Einaudi, 1966.
- _____. A. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975. 4 v.
- _____. A. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- _____. A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.
- _____. A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.
- _____. A. *Cadernos do cárcere (6 vols.)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 6 v.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

HAMDAN, J. C. *O perfil do docente do ensino técnico industrial no Brasil (1930-1945): a formação pelo alto* 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

IANNI, O. A sociedade mundial e o retorno da grande teoria. In: Lopes (Org.). *Epistemologia da comunicação*. São Paulo: Loyola 2003, p. 331-345.

JORNAL ESTADO DE MINAS, notícias publicadas entre 1930 e 1934, Belo Horizonte, Minas Gerais.

KONDER, L. A questão da ideologia em Gramsci. disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv61.htm>>. Acesso em: 2004.

LOPES, M. I. V. *Pesquisa em comunicação: formulação de um modelo metodológico*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. (Org.). *Epistemologia da comunicação*. São Paulo: Loyola, 2003.

MARTINS, F. *Senhores ouvintes, no ar... a cidade e o rádio*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

MÁXIMO, C. G.; CARVALHO, C. H. Da ordem educacional ao progresso: a concepção de educação veiculada pela imprensa (Uberlândia, MG: 1920-1945). In: LOPES; GONÇALVES; FARIA FILHO; XAVIER (Org.) *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FUC/FUMEC, 2002, p. 374-385.

MELO, J. M. *A opinião do jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.

NOGUEIRA, M. A. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B; BASTOS, M. H. C. *A imprensa periódica e a história da educação*. Educação em revista. São Paulo: Escrituras, 1997.

NUNES, C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun.

PAGNI, P. A. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PEIXOTO, A. M. C. *Educação no Brasil (anos vinte)*. São Paulo: Loyola, 1983.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1987.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SAVIANNI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1985.

SCHAFF, A. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1978.

SOARES, R. D. *Formação de técnicos de nível superior: do engenheiro de operação ao tecnólogo 1982*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1982.

_____. *Lutas em defesa da escola pública*. Belo Horizonte: UFMG. 1989. (mimeo).

_____. Escola nova versus escola unitária: contribuições para o debate. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: ano XVII, n. 54, jan. 1996.

_____. *Gramsci, o estado e a escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova. In: GONÇALVES (Org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VESENTINI, C. *Na teia do fato*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

WEBER, Maria Helena, BENTZ, Ione e HOHLFELDT, Antonio (Orgs.). *Tensões e objetos da pesquisa em comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

WERNECK VIANNA, L. J. *A revolução passiva*, Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WERNECK VIANNA, L. J. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

Notas

¹ Segundo Antonio Gramsci (1966, 1975 e 1976), estrutura e superestrutura estão diluídas no conceito mais abrangente de bloco histórico, no qual há um relacionamento dialético entre aqueles dois níveis, sem prioridade do econômico (estrutura) sobre o fenômeno político-ideológico (superestrutura) ou vice-versa. Tendo a noção de que a luta ideológica é fundamental ao processo de transformação social, Gramsci vai examinar atentamente o papel dos intelectuais, que difundem ideologias na sociedade civil, bem como o das instituições da sociedade civil em que as idéias são veiculadas e nas quais se dá a luta hegemônica, dentre as quais a escola e o jornal.

² Em suas observações sobre a pesquisa em educação no Brasil, Soares assinala que um dos maiores desafios é o problema conceitual, pois sem um referencial teórico claro, sem uma espécie de "óculos" teórico, o investigador não consegue elaborar uma interpretação consistente dos dados empíricos que coleta (Soares, 2003: 66).

³ Otávio Ianni, em artigo publicado em 2003, intitulado "A sociedade mundial e o retorno da grande teoria", afirma algo que citamos aqui em favor da direção teórica que estamos assumindo. Segundo ele, "a interpretação dialética da história, da realidade social vista em sua historicidade, implica possibilidades de *apreensão dos nexos e movimentos, das configurações e tensões* com os quais se forma, conforma e transforma a realidade social em sua complexidade, seus dilemas e seus horizontes" (Otávio Ianni, 2003: 342, grifos nossos).

⁴ Trata-se de uma interpretação segundo a qual a proposta dos Pioneiros seria reacionária e teria contribuído para despolitizar a questão educacional, quebrando o "entusiasmo" pela educação e inaugurando o chamado otimismo pedagógico, a era dos especialistas. Essas categorias, introduzidas por Jorge Nagle

Ademilson de Sousa Soares

(1974) quando analisa a educação brasileira na Primeira República, converteram-se numa espécie de “cânone de interpretação” do movimento da escola nova e foram assumidas por diversos outros autores, tais como Paiva (1973), Savianni (1983 e 1985) e Ghiraldelli (1987), produzindo o que Soares chama de “efeito suflê”, ou seja, a absorção acrítica e a repetição descuidada de categorias e conceitos, como se a simples e insistente repetição de um argumento pudesse dar-lhe o estatuto de cientificidade (cf. Soares, 2003, p. 95, nota 51). Os Pioneiros, na perspectiva de Nagle (1974), reforçaram os aspectos didáticos e técnicos da relação pedagógica, enfatizando a qualidade do ensino, em detrimento da luta política que, segundo o autor, a sociedade brasileira fazia pela expansão da oferta de vagas durante os primeiros anos da República.

⁵ No transformismo, os intelectuais burgueses, ao articularem sua proposta de escola nova, tentam fragmentar a sua antítese, que era a proposta dos trabalhadores, para melhor absorvê-la e submetê-la à sua direção hegemônica. “O vínculo entre escola e trabalho representava, para os trabalhadores, uma estratégia para construir uma formação que unisse ciência e técnica, cultura e produção, rompendo também com a divisão entre uma escola voltada à elite e outra dirigida à força de trabalho” (Soares, 2003: 74). Os liberais burgueses incorporam essa idéia em sua proposta de escola ativa, absorvendo o conceito de trabalho como atividade criadora e recriadora, dando-lhe, contudo, um conteúdo idealista.

⁶ A dualidade existente na instituição escolar, que gerava a segregação social, foi denunciada por Anísio Teixeira. Para ele, educar a “mente” e as “mãos” concomitantemente era fundamental. Por isso, o ensino para o povo deveria ser único, ministrado em uma escola única, que superasse a formação meramente livresca e teórica. A fusão entre trabalho e cultura em todos os níveis do ensino seria o caminho para a necessária reforma da educação brasileira.

⁷ Como empresa capitalista que surgia e se modernizava, parte integrante dos Diários Associados, o *Estado de Minas* funcionou como canal de expressão do desejo de mudanças dos novos agentes que surgiam na sociedade, principalmente da burguesia emergente, das classes médias urbanas, dos profissionais liberais e dos funcionários públicos. No entanto, a maioria de seus jornalistas, repórteres, diretores e redatores eram “filhos” das tradicionais famílias mineiras, plenamente inseridas na política do café-com-leite da velha política da República brasileira. Assim, o *Estado de Minas*, como todo o país, vivia uma grande contradição: apostava nas mudanças e tentava preservar as “tradições”. A via passiva da revolução brasileira, com seu característico processo transformista, possibilitou ao jornal equacionar seus dilemas e deixar sua parcela de contribuição para a história de Minas e do Brasil.

⁸ Ao mesmo tempo em que o jornal questiona em editorial a seleção de castas, destaca e comenta a suposta base científica de tal seleção.

Correspondência

Ademilson de Souza Soares - Rua Coronel José Benjamin, 1063/203 - Pe. Eustáquio - BH/MG.

E-mail: paccosoares@yahoo.com.br

Recebido em 17 de dezembro de 2004

Aprovado em 10 de fevereiro de 2005