

A HISTÓRIA LOCAL E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Elenice Silva Ferreira¹

Resumo

O presente texto discorre acerca do debate teórico-metodológico na produção historiográfica em nível local/regional sem perder de vista a sua relação com o global, já que há muito a historiografia vem considerando que as realidades criadas pela ação do homem, sobre o espaço e no tempo, não podem ser analisadas apenas a partir de seus aspectos globalizantes, mas, também, a partir de suas particularidades e singularidades manifestadas em seu micro-espaço. Trata-se de uma postura teórica-metodológica que se generalizou por meio da chamada Escola dos *Annales*, sobretudo em sua terceira geração, possibilitando a abertura de novas fronteiras interpretativas, de modo a promover outras vias para as pesquisas no campo da História, em especial, da História da Educação. Nessa perspectiva, a escrita da história da educação na dimensão local não deixa de reconhecer o município como entidade político-administrativa com vida própria, entretanto articulado com as ações políticas e educacionais em nível nacional/global, rompendo com a dicotomia entre o centro e a periferia, o local e o global, posto que um está contido no outro.

Palavras-chave: História Local. História da Educação. *Annales*. Pesquisa.

LOCAL HISTORY AND THE RESEARCH IN HISTORY OF EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Abstract

The present text discourses about the methodological-theoretical debate on historical production at local/regional level without losing sight its relationship with the global, since for a long time historiography has been considering that the realities created by the man, on space and time, cannot be analyzed only from globalization aspects, but also from their particularities and singularities expressed in its micro-space. It is a theoretical-methodological stance that became widespread through the so-called Annales school, especially in its third generation, allowing the opening of new interpretative frontiers in order to promote other routes for History research field, in particular, the History of Education. In this perspective, the writing of the history of education in the local dimension does not cease to recognize the municipality as an political-administrative entity with a life of its own, however articulated with political and educational actions in national/global level, breaking up with the dichotomy

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/Minas, doutoranda em Educação na mesma universidade, Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E.mail: elenicesf@hotmail.com.

between the Centre and periphery, the local and the global, given that one is contained in the other.

Keywords: Local history. History of education. Annales. Research.

INTRODUÇÃO

É consensual o pensamento de que ao fazer pesquisa, nos diferentes territórios epistêmicos, o pesquisador se faz e se refaz, também, ao realizá-la. Na área de História da Educação não é diferente. No ato mesmo de realização da pesquisa, neste caso, o historiador da educação se vê diante de um passado humano que, como afirma Rüsen (2001), “não está estruturado na forma de um constructo que possamos compreender como história” (RÜSEN, 2001, p. 68), de maneira que ao pesquisador está posto o desafio de interpretar o passado e, nesse movimento, fazer dos ‘feitos’, das ações humanas a história (RÜSEN, 2001).

Na tradição historiográfica francesa esse ‘fazer histórico’ ganhou forte impulso com a emergência da chamada *Escola dos Annales*, no início do século passado, cujo movimento inicial foi distanciar-se da história historicizante centrada nos acontecimentos, deslocando o olhar dos aspectos políticos para os econômicos, para a organização social e a psicologia coletiva, além de se esforçar em aproximar a história das outras ciências humanas (DOSSE, 1992; BOURDÉ; MARTIN, 1983). Essa renovação historiográfica ganhou território amplo nas pesquisas em décadas posteriores, abrindo caminhos para o surgimento da chamada Nova História. Esta corrente historiográfica vem propor um novo jeito de “fazer a história”, começando por atribuir protagonismo aos sujeitos, antes ocultados pela narrativa histórica das grandes sínteses, tornando possíveis as investigações voltadas para as particularidades regionais e locais, além de abrir espaço na pesquisa para os “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” (LE GOFF; NORA, 1976).

Nesse horizonte, o presente texto discorre acerca do debate teórico-metodológico na produção historiográfica em nível local/regional sem perder de vista a sua relação com o global, já que há muito a historiografia vem considerando que as realidades criadas pela ação do homem, sobre o espaço e no tempo, não podem ser analisadas apenas a partir de seus aspectos globalizantes, mas também, a partir de suas particularidades e singularidades manifestadas em seu micro espaço. Trata-se de um trabalho resultante de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento, que investiga as políticas públicas de educação no município de Vitória da

Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963, cuja opção teórico-metodológica adveio, sobretudo, dos horizontes abertos pela Nova História. Nesse sentido, buscamos aportes, entre outros estudos, no trabalho de Pierre Goubert (1992), cuja abordagem sobre a História Local, enquanto gênero historiográfico², nos permite voltar o olhar para a realidade local e interpretá-la como a história de “toda uma sociedade, não apenas dos privilegiados que a governaram, julgaram, oprimiram ou ensinaram” (GOUBERT, 1992, p. 48). Goubert optou pela tendência que abordaria o ‘pequeno espaço’ e, nesse movimento, amplia o campo da demografia histórica no âmbito da Nova História, atestando as possibilidades de pesquisa em história local a partir de registros paroquiais. Assim, ele contribuiu para que tais possibilidades teórico-metodológicas trouxessem novas perspectivas de investigação, inclusive, no campo da história da educação. Nessa perspectiva, a escrita da história da educação na dimensão local não deixa de reconhecer o município como entidade político administrativa com vida própria, entretanto, articulado com as ações políticas e educacionais em nível nacional/global, rompendo com a dicotomia entre o centro e a periferia, o local e o global.

1. *La Nouvelle Histoire*³ e o ressurgimento da História Local⁴

Philippe Ariès, um dos nomes notáveis da historiografia francesa, recupera em um de seus escritos a gênese da História Social francesa, quando acontece a renovação da ciência histórica, no início do século XX. Era um tempo em que a “história tradicional se interessava quase exclusivamente por indivíduos, por camadas superiores da sociedade, por suas elites (os

² De acordo com Philippe Ariès (2011), a famosa tese de Goubert, *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 a 1730*, se apresentou como uma contribuição à história social da França do século XVII, servindo como um modelo de história demográfica, criando, assim, a história local como gênero historiográfico. Essa contribuição foi significativa para a historiografia produzida nos anos de 1950 (ARIÈS, 2011, p. 276).

³ A expressão “A nova história” é mais bem conhecida na França. *La Nouvelle Histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada, em 1978, pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. (BURKE, 1992). Na tradução em português a expressão foi invertida no título.

⁴ De acordo com Philippe Ariès (2011), a famosa tese de Goubert, *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 a 1730*, se apresentou como uma contribuição à história social da França do século XVII, servindo como um modelo de história demográfica, criando, assim, a história local como gênero historiográfico. Essa contribuição foi significativa para a historiografia produzida nos anos de 1950 (ARIÈS, 2011, p. 276).

reis, os homens de Estado, os grandes revolucionários), e pelos acontecimentos (guerras, revoluções), ou pelas instituições (políticas, econômicas, religiosas) dominadas por tais elites” (ARIÈS, 2011, p.273). Nesse cenário, a História Social se apresenta como um contraponto à História Tradicional, tendo o seu campo de investigação voltado para a “massa da sociedade, deixada de lado pelos poderes, por todos aqueles em posição de subjugados”. (p. 273). Tratava-se de romper com a história política de viés positivista, a história historicizante ou *événementielle* que, por um lado, era o que Le Goff denominou de uma história-narrativa e, por outro, “uma história de acontecimentos, uma história factual, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas (...)” (LE GOFF, 1990, p.31). É nessa dinâmica que surge, em 1929, a chamada *École des Annales*, movimento historiográfico francês agrupado em torno da revista *Annales d’Histoire Economique et Sociale*, lançada em Estrasburgo e transferida para Paris, em 1936.

Tendo como fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre, a Escola dos *Annales* se consubstancia como uma corrente inovadora que despreza o acontecimento e insiste na longa duração. Ela se ‘evolui’ em várias gerações e, após a Segunda Guerra mundial, em 1946, impõe-se com uma nova sigla passando a chamar-se *Les Annales. Economies. Sociétés. Civilizations* (BOURDÉ; MARTIN, 1983). Nessa nova versão a sua notoriedade se eleva, sobretudo, com a criação de um instituto de investigação e de ensino, a VI Seção da *École Pratique des Hautes Études*, em 1947, presidido por Lucien Febvre e, posteriormente, por seu discípulo Fernand Braudel⁵.

Ao incorporar pesquisadores de diferentes campos de pesquisa em uma busca pluridisciplinar, a Escola dos *Annales* esforça-se por aproximar a História das outras ciências humanas, sobretudo, da Sociologia, da Antropologia e da Geografia. Esta última teve em Braudel o seu mais notável discípulo, a sua obra “O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II” é a expressão de um historiador impregnado das lições da geografia humana, ou seja, a Escola dos *Annales* busca na Geografia a construção de uma nova

⁵ Fernand Braudel, considerado um dos maiores historiadores do século XX e um dos nomes notáveis da chamada *Escola dos Annales*, nasceu em uma pequena aldeia no leste da França, *Luméville-em-Ornois*, em 1902, e faleceu em 1985, em *Cluses*. Em decorrência da 2ª Guerra Mundial, Braudel foi preso, em 1940, e enviado à Alemanha. Enquanto prisioneiro de guerra em um campo perto de Lübeck, Braudel dedicou cinco anos para escrever a sua obra de maior destaque: *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l’époque de Philippe II* (O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico à época de Filipe II), defendida em 1947 como tese de doutorado. Braudel atuou como professor na recém-criada USP, de 1935 a 1937.

abordagem para a interpretação dos fatos históricos, situando-os não apenas em um tempo histórico, mas também, em um espaço. Não por acaso, a revista *Annales d'histoire économique et sociale*, teve como inspiração os *Annales de Géographie*, de Vidal de La Blache (BURKE, 1991).

Depois de 1968, Braudel rodeia-se de um comitê onde figuram Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Marc Ferro, e é na década de 1970 que a Escola dos *Annales* alcança a sua terceira geração, sob o comando do medievalista Le Goff em parceria com Georges Duby. Já em 1974, Le Goff, em parceria com Pierre Nora, propõe um novo “Fazer História”, título de uma coletânea de artigos que trazem em si a essência dos *Annales*, posto que os mesmos colocam “novos problemas”, esboçam “novas abordagens” e distinguem “novos objetos”. Em 1975, a era Braudel ficou para trás quando a VI Seção da *École Pratique des Hautes Études* se tornou a *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, presidida por Le Goff, sendo substituído, em 1977, por François Furet (BURKE, 1991). Aqui a chamada Nova História emerge como a ‘herdeira da Escola dos *Annales*’, conforme apontam Bourdieu e Martin (1983) e ganha território amplo na pesquisa histórica.

Não obstante, a Nova História tem “pais”, conforme afirma Le Goff (1990). Para este historiador as “Novas considerações sobre a história”, de Voltaire, em 1744, já teciam severas críticas a uma história em que ele “só aprendia acontecimentos”, era preciso “saber a história dos homens, em vez de saber-se uma pequena parte da história dos reis e das cortes” (VOLTAIRE, *apud* LE GOFF, 1990). Também o prefácio dos “Estudos históricos”, de Chateaubriand, em 1831, é para Le Goff, um verdadeiro manifesto da Nova História. Nele o pensador se mostrava insatisfeito com os analistas da antiguidade, posto que esses “não introduziam em suas narrativas o quadro dos diferentes ramos da administração: as ciências, as artes, a educação pública eram rejeitadas do domínio da história” (LE GOFF, 1990, p. 38).

Entretanto, Jules Michelet e François Simiand são considerados como os grandes precursores da Nova História. Michelet dirigiu críticas diretas à história como ele a via nos homens eminentes que a representavam. A sua postura tratava-se da “recusa de uma história essencialmente política e a aspiração a uma história total e profunda” (LE GOFF, 1990, p. 41). Para François Dosse, Michelet foi aquele que começou a se interessar pelas bruxas, pelo irracional, pela heresia, pelos excluídos e pela cultura popular (DOSSE, 1992).

Comumente, Simiand em seu memorável artigo “Método histórico e ciência social”, tece críticas aos “três ídolos da tribo dos historiadores”: “o ídolo político”, “o ídolo individual” e “o ídolo cronológico” (LE GOFF, 1990), ou seja, ele denuncia a construção historiográfica em que é dada importância exagerada aos fatos políticos, às guerras, ao estudo de um indivíduo em sua origem particular, ao mesmo tempo em que oculta o fenômeno social, o sujeito comum e as suas relações.

É incontestável que o movimento dos *Annales* se prolongou por sucessivas gerações, a ponto de se falar em uma possível quarta geração, que seria a Nova História Cultural, no final dos anos de 1980. Esta fase, liderada pelos historiadores Roger Chartier, Jacques Revel e Lyn Hunt, além do italiano Carlo Ginzburg que se soma ao grupo, busca a investigação das “práticas culturais”, indo além das “mentalidades”. Nesse horizonte, Jim Sharpe aponta a “história vista de baixo” como mais um projeto nascido da influência dos *Annales* e que se comprovou extraordinariamente frutífero, na medida em que “abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história” (SHARPE, 1992, p. 54). Para esse autor um dos propósitos da história é prover aqueles que a escrevem ou que a leem um sentido de identidade, de sua origem e a “história vista de baixo” pode desempenhar relevante papel nesse processo “recordando-nos que nossa identidade não foi estruturada apenas por monarcas, primeiros-ministros ou generais” (SHARPE, 1992, p. 60).

É nesse movimento de intermitentes gerações que a Escola dos *Annales* abre espaço para o estudo do local. Delimitar, explicar as lacunas, os silêncios da história, e assentá-la tanto sobre os vazios, quanto sobre os cheios que sobreviveram (LE GOFF, 1990) constitui uma das tarefas nobres da Nova História. Nessa perspectiva, Febvre toma para si a lição de Vidal de La Blache e procura lançar uma ponte entre a História e a Geografia. Tratava-se de uma via aberta à geo-história que, por sua vez, atingira a produção Braudeliana, posto que a Geografia lhe permitiu valorizar a longa duração. Em sua obra ela amenizou o peso do homem como ator da história ao substituí-lo por um sujeito espacial, no caso, o Mediterrâneo, transformado ele próprio em sujeito da história. Entretanto, o meio geográfico tem por função manter juntos, agrupar os elementos esparsos do organismo geral, ele produz e determina uma vida comum, assim sendo o meio e o espaço da geografia de Vidal de La Blache, tomada de empréstimo por Febvre e Braudel, legou um campo fértil para o estudo regional e local. Essa

nova tendência que abordaria o ‘pequeno espaço’ se fortalece nos anos de 1950 e ficou conhecida na França como ‘História Local’ (BARROS, 2006).

É nessa esteira que, também, seguem as produções historiográficas no campo da demografia. A Escola dos *Annales* descobre o domínio da história demográfica, que assenta em séries de nascimentos, de casamentos e de falecimentos, logo depois da Segunda Guerra, e encontra-se em várias teses, conforme asseveram Bourdé e Martin (1983). É o que faz Pierre Goubert em uma de suas mais notáveis produções: *Beauvais e o Beauvaisis nos séculos XVI ao XVIII*, cuja contribuição para os estudos historiográficos locais é incontestável.

2. A História Local e a história da educação

Ao longo do século XX, muitas ciências se modernizaram em um setor particular de seu domínio, sem que por isso todo o seu campo fosse modificado. A ciência histórica, em particular, rompeu barreiras, avançou fronteiras, alcançando os mais longínquos rincões das ciências humanas e sociais. Nesse horizonte, um trabalho demasiado rico é o do historiador Pierre Goubert, já mencionado.

A tese de Goubert *Beauvais e o Beauvaisis de 1600 a 1730* (1960) põe em evidência uma façanha da demografia histórica: a de que ela foi capaz de inventar os seus próprios métodos. É nesse trabalho que ele marca uma viragem historiográfica e, ademais, oferece um modelo para avaliar o movimento de populações em um tempo em que não se pensava na precisão das estatísticas. Para Bourdé e Martin (1983), Goubert não renunciou à procura do global, mas quis atingi-lo numa base espacial mais restrita, no âmbito de estudos regionais. Essa premissa se confirma no fato de que em sua obra, o todo de uma sociedade é estudado e apresentado com notável rigor científico e pormenores.

Goubert foi um dos discípulos de Bloch que adotou “o espírito dos *Annales*” e, embora tenha se especializado na história do século XVII, ao estudar com Bloch permaneceu fiel ao estilo da história rural de seu mestre. Todavia, é em seu eminente artigo publicado originalmente na obra *Historical Studies Today* (1972), intitulado “A História Local”, que Pierre Goubert problematiza a pesquisa histórica elegendo como foco de discussão a história local. Nesse artigo, o historiador francês denomina a história local como sendo

aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um *county* inglês, um contado italiano, uma *Land* alemã, uma *bailiwick* ou *pays* francês) (GOUBERT, 1992, p.01).

Segundo ele, a História Local teve os seus tempos áureos na França. Praticada com cuidado, zelo, e até orgulho, ela foi mais tarde desprezada, principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX, pelos partidários da história geral, cujos métodos históricos usuais se ocupavam dos problemas das classes mais altas, ou seja, de uma história “interessada nos que fizeram as leis (...), naqueles que governavam e não nos governados, no clero e não nos fiéis, nas histórias de homens de letras descrevendo suas regiões e não na própria realidade da região” (GOUBERT, 1992, p.48). Não obstante, respaldada pelo novo olhar da Nova História que elege “novos problemas” e “novos objetos” para a pesquisa, a história local ganha território amplo nas pesquisas históricas. Nessa perspectiva, a História Local enquanto possibilidade teórico-metodológica lançada pela Nova História, vem se contrapor a uma história que “foi escrita a partir do centro” (CERTEAU, 1973 *apud* SCHMITT, 1990, p. 261) e busca trazer para a cena histórica o sujeito da “história vista de baixo”. Assim, a História Local retorna à cena a partir de um novo interesse da História Social, qual seja, “a História de toda uma sociedade, não apenas dos privilegiados que a governaram, julgaram, oprimiram, ensinaram” (GOUBERT, 1992, p.48). Em síntese, do macro-espaço que abriga civilizações, a historiografia moderna traz para a pesquisa a possibilidade de examinar os micro-espaços que abrigavam populações localizadas, fragmentos de uma comunidade nacional mais ampla.

Por conseguinte, a História Local não se opõe à história global ou a “macro história”, o seu recorte apenas designa uma delimitação temática marcada por particularidades históricas, culturais, políticas, etc., quase sempre, ocultadas por generalizações maiores. A grande valia da história local está, sobretudo, em seu diálogo fecundo com a história global, posto que

não existe (...) 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. (...) o que o ponto de vista microhistórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais: é uma versão diferente. (REVEL, 1998, p. 16).

Comumente, a história em sua abordagem local abriga também o aspecto regional. Conforme Janaína Amado, região aqui é entendida 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. 13). Outrossim, Pesavento (1990), amparada nos pressupostos do materialismo dialético, afirma ser a história regional a síntese das múltiplas determinações, ou seja, existe uma especificidade localizada que é econômico-social como espaço de exercício do poder e de construção da auto-imagem de um grupo. Sendo assim, o estudo histórico de uma região implica a análise de uma singularidade na totalidade (PESAVENTO, 1990).

Não obstante, em busca de seu reconhecimento enquanto gênero historiográfico, a História Local (e regional) se viu sob olhar exigente de diferentes críticos, como aborda Barros (2005). Segundo este historiador, com o progressivo surgimento dos novos problemas e objetos oferecidos pela expansão dos domínios historiográficos no decurso do século XX, o modelo de região derivado da escola geográfica de La Blache começou a ser questionado, visto que deixava encoberta a questão essencial de que qualquer delimitação espacial é sempre uma delimitação arbitrária, e também de que as relações entre o homem e o espaço modificam-se com o tempo, tornando ‘não-operacionais’ delimitações regionais que poderiam funcionar para um período, mas não para outro, implicando em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites (BARROS, 2005).

Nessa perspectiva, vale salientar que a história local e regional, em sua formulação contemporânea, embora tenha o seu remoto antecedente nas anotações sobre *histoire rurale régionale et histoire locale*, de Marc Bloch (1961, p. XXX-XXXIII), e tenha se desenvolvido, posteriormente, com as monografias dos já citados Le Roy Ladurie e Pierre Goubert, não apresenta a dimensão geográfica como foco, ou lhe atribui o papel de condutora da idéia, como fizera Braudel. O objeto de estudo da História Local e Regional volta-se para o homem no seu cotidiano historicamente construído, e não o espaço, como propunha estudar o paradigma inicial (HUNT, 1992), para situar-se nas ações humanas tecidas no espaço de uma região ou localidade.

É bem verdade que, ao recorrermos ao célebre artigo de Goubert (1992) vemos que o mesmo aponta para o fato de que a emergência da História Local dos anos 1950 havia sido motivada, precisamente, por uma combinação entre o interesse em estudar uma dimensão social mais ampla e alguns métodos que permitissem este estudo para regiões mais

localizadas. Ao trabalhar em suas pequenas localidades, os historiadores poderiam, desta maneira, fixar sua atenção “em uma região geográfica particular, cujos registros estivessem bem reunidos e pudessem ser analisados por um homem sozinho” (GOUBERT, 1992, p.49). Não obstante, a coincidência entre a região examinada e uma unidade administrativa tradicional, como um pequeno município, permite por vezes que o historiador resolva as suas carências de fontes em um único espaço, ali mesmo se apropriando de informações concernentes às relações que plasmaram os grupos sociais investigados, sem, contudo, ‘mirar-se na árvore e, ao mesmo tempo, ocultar a floresta’.

No horizonte da pesquisa em História da Educação, a História Local traz contribuições relevantes, a despeito de ainda haver resistência por parte de alguns estudiosos da História, de não reconhecerem a educação como um domínio da investigação histórica (CORSETTI, 2006; SAVIANI, 1998). Esse novo “modelo” historiográfico possibilitou aos domínios da história trabalhar com novos objetos, novos problemas, novos métodos e novas fontes, de modo que a história da educação ao adotar essa postura “libertou-se” da dependência da filosofia, da teologia, do caráter normativo e doutrinário a serviço da formulação dos ideários educativos com a responsabilidade de explicar as condições em que se desenrolara o fenômeno educativo (SAVIANI, 2008).

Assim sendo, na pesquisa em história da educação, ao pensarmos o local como um espaço de abrangência geográfica restrita, cujos sujeitos e práticas sociais expressam hábitos, costumes, tradições que lhes conferem uma identidade, a educação emerge como uma amálgama social importante, cuja função, em especial na dimensão municipal, está voltada tanto para o desenvolvimento social e econômico, quanto para a legitimação do poder local. Ao definirmos o local como o lugar, o contexto, a agência, os sujeitos/beneficiários, o projeto/ investimento (CARVALHO; CARVALHO, 2012), vemos que a pesquisa histórica, na área de História da Educação em uma dimensão micro, focaliza o município como uma instância do planejamento e consolidação de projetos educativos, escolares, político-pedagógicos com características próprias, além de trazer para a cena histórica os sujeitos que idealizam, planejam, realizam e disputam espaços de poder, por fim, nos remete ao significado da ação histórica protagonizada por esses agentes.

3. A pesquisa em História da Educação na dimensão local

As possibilidades investigativas criadas pela Nova História põem em evidência o valor do ambiente da pesquisa, de modo que fontes, como boletins de educação, jornais, revistas, documentos oficiais ganham outro reconhecimento. É com esse respaldo que, ao elegermos o local como perspectiva de abordagem para a História da Educação no município de Vitória da Conquista-Bahia, construímos um breve “desenho” do que foi a educação no município até os idos de 1945. Trata-se do recorte de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento e que investiga as políticas públicas de educação no município supracitado, no período entre 1945 e 1963. Para darmos conta desse “desenho”, recuamos no tempo cronológico da pesquisa, começando pela criação das primeiras escolas do município, ainda no século XIX. Nesse contexto, Vitória da Conquista apresentava uma realidade educacional precária, com poucas condições de responder às demandas por educação, já que era quase inexistente, nesse período, a presença do Estado na garantia desse direito. Trata-se de um período em que as relações sociais e políticas ainda se manifestavam sob forte apelo ao autoritarismo coronelista, muito em voga naqueles tempos, de modo que essas relações senhoriais inviabilizaram, quase que totalmente, um projeto educacional de maior alcance no município.

Sabe-se que a primeira escola pública no município foi instalada no ano de 1832, pela Assembleia Legislativa da Província da Bahia. Era uma escola de “chão batido”, que funcionava em um

cômodo térreo parecido com um corredor de 3 metros de largura e 10 de comprimento, todo esfumaçado e desprovido de utensílios, pelo que se assentavam os meninos em tábuas, pedras e caixões colocados em roda de uma velha mesa mandada fornecer com dois bancos pela municipalidade. A matrícula dessa escola era de 35 e a frequência de 20. Por não terem livros, liam as crianças em pedaços de gazetas ou manuscritos grudados em papelão. (AGUIAR, 1888, *apud* VIANA, 1982, p. 434).

Conforme Silva (1996), nesse contexto muitos criadores de gado e fazendeiros passaram a residir nos povoados, a fim de colocarem seus filhos na escola. Entretanto, o município adentrou o século XX sem muitos avanços nesse setor, de modo que o cenário educacional só começou a ganhar impulso a partir da década de 1920. Aqui os estudos de Aníbal Lopes Viana (1985), historiador local e jornalista se mostraram ‘material útil’ (GOUBERT, 1992) para esta pesquisa, na medida em que revelam particularidades, mas que, também, refletem ideias mais gerais. Em seus relatos, o autor dedica um espaço à história

da criação de escolas privadas no município, sinalizando, assim, para a força do ensino privado nas primeiras décadas do século XX. Foram 12 escolas privadas criadas entre 1916 e 1940, por professores, professoras, famílias abastadas e fazendeiros, em espaços urbanos e rurais. O ensino oferecido era o das primeiras letras, o primário e o ginásio.

No que concerne ao ensino municipal na escola pública conquistense, Silva (1996) afirma ter ocorrido uma estagnação da educação escolar na sede do município, entre 1908 e 1919. Segundo o mesmo autor, em 1908 havia uma cadeira mista, ou seja, para alunos do sexo masculino e feminino, e que se denominava Aula Municipal da cidade de Conquista⁶, sendo a mesma fechada no ano de 1909, em função de um conflito armado entre facções políticas no município. Somente algum tempo depois, a Intendência veio a providenciar duas escolas para a comunidade urbana: uma estadual e outra municipal.

A chegada de Anísio Teixeira à Inspeção Geral do Ensino, na Bahia, nos anos vinte, veio com certo otimismo. Ao ser nomeado inspetor geral, no governo de Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928), Anísio se mostrou empolgado com a ideia de um “localismo educacional” (ABREU, 1960, p. 14), se empenhando na aprovação da Lei nº. 1.846, de 14 de agosto de 1925, de reforma da Instrução Pública na Bahia, além do Decreto nº. 4.218, de 30 de dezembro de 1925, que aprova o regulamento do ensino primário e normal. Anísio propõe, por meio da lei, a unificação dos serviços educacionais estaduais e municipais, estabelecendo em seu capítulo II (Do Ensino Municipal), Artigos 70 a 73⁷:

a) Ensino primário (a cargo dos municípios e do Estado) constitui-se um só e único serviço, sob a direção geral do Estado; b) A competência de ‘criar, manter, transferir e suprimir escolas de instrução primária’ dos municípios é reconhecida, nos limites da lei; c) Unificados os serviços, todos os professores passam a ser funcionários estaduais. (...); d) O município fica obrigado a destinar 1/6 da sua receita para a educação primária, podendo ainda criar contribuições especiais para a educação; e) O tesouro do Estado

⁶ O nome de Vitória da Conquista só foi adotado pelo município a partir de 1943, com a Lei nº 141. (VIANA, 1985; SOUSA, 2001; MEDEIROS, 2001).

⁷ Nota-se uma sintonia entre tais artigos e o Art. 25, do Decreto nº. 16.782-A, de 13/01/1925, da Reforma Rocha Vaz, a saber: “a) A União obriga-se a pagar directamente os vencimentos dos professores primarios, até o maximo de 2:400\$ annuaes, e os Estados a fornecer-lhes casas para residencia e escola, assim como o necessario material escolar; (...) c) os Estados obrigar-se-ão a não reduzir o numero de escolas existentes no seu territorio ao tempo da celebração do accôrdo, a aplicar 10%, no minimo, de sua receita na instrução primaria e normal, a permitir que a União fiscalize o effectivo funcionamento das escolas por elles mantidas nas respectivas escolas mantidas e adoptar nas respectivas escolas o mesmo programma organizado pela União;(...).” (BRASIL, 1925).

pagará aos professores a partir dos recursos recolhidos mês a mês pelos municípios à Fazenda estadual. (BAHIA, 1925)

Não obstante, a despeito da referida lei prever uma relação mais descentralizada nas questões educacionais entre Estado e município⁸ (Arts. 70 e 71), ela não se materializou no cotidiano da maioria dos municípios baianos como deveria, dada a estrutura deficiente destes, tanto do ponto de vista material, quanto financeiro. No caso de Vitória da Conquista, mesmo após a aprovação da Lei Estadual nº. 1.898, de 4 de agosto de 1926, que “*Autoriza o Poder Executivo a mandar construir nos municípios do estado, prédios destinados às escolas públicas, estações fiscaes, collectorias e cadeias públicas, mediante contractos celebrados entre as respectivas Intendências Municipaes*” (BAHIA, 1926; TEIXEIRA, 1928), não localizamos quaisquer documentos que indicassem a construção de tal estrutura no município, até o final do mandato do Governador Góes Calmon. Ademais, em um relatório⁹ encaminhado ao governo do Estado por Anísio Teixeira, em 1928, supõe-se que a construção dos referidos prédios escolares encontrava dificuldades de custeios, conforme indica o referido relatório:

(...) qualquer outro processo torna a construção do predio escolar excessivamente pezado para os orçamentos ordinarios, e dahi a eterna delonga em satisfazer essa suprema necessidade de um systema escolar em Estado, como o da Bahia, de progresso nascente e de rendas ainda diminutas. (TEIXEIRA, 1928).

No mesmo documento, o município de Vitória da Conquista aparece entre um grupo de 17 municípios com “adiantada construção” (TEIXEIRA, 1928) do prédio escolar, pelo Estado. Entre o fim do governo Góes Calmon na Bahia e o advento do governo Vargas, a

⁸ “Art. 70- O ensino primário, a cargo dos municípios, constituirá com o do estado, um só e mesmo serviço, sob a direção geral, superintendência e fiscalização do Governo do Estado. Art. 71- É reconhecida aos municípios a competência para criar, manter, transferir e suprimir escolas de instrução primária, dentro de sua circunscrição territorial, subentendido, porém, o exercício dessa competência nos limites da presente lei e de acordo com as suas normas e preceitos”. (ABREU, 1960, p. 15)

⁹ TEIXEIRA, Anísio. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, **Imprensa Oficial do Estado**, 1928. 123p.

partir de 1930¹⁰, não há registros no município de Vitória da Conquista da construção de novos prédios escolares pelo Estado. Esse desenho da educação municipal permaneceu precário, pelo menos até a década de 1930. Em uma nota, publicada no jornal “*A Notícia*” (11/04/1930), o redator, professor Euclides Dantas, em apelo ao Secretário do Interior, descreve o quadro como “deficiente o ensino, mesmo primário no município de Conquista. Urge o preenchimento das vagas existentes e a criação de mais escolas, para a cidade e para o interior da comuna (...). Estamos certos de que o nosso apêlo será atendido tal a importância e urgência do caso. (...)”. (Jornal *A Notícia*, 1930, *apud* VIANA, 1985, p. 455).

É bem verdade que a Constituição de 1934 ampliou, consideravelmente, as dimensões político-administrativas dos municípios, revigorando a sua política de arrecadação¹¹, já que sem uma “renda própria” a sua autonomia ficaria mais distante de ser alcançada. Está no Artigo 13, da referida Constituição, não apenas a menção da forma de organização dos municípios, mas também, o conjunto de medidas que lhes garante a autonomia financeira. Entretanto, na década de 1930, o município de Vitória da Conquista ainda não contava com uma *intelligentsia* que definisse os contornos do projeto de educação que atendesse as demandas educacionais da população em seus diferentes estratos sociais. Mesmo que o setor urbano tenha se ampliando, o poder público local não avançou em seu projeto educacional para o município, não indo além da construção de algumas escolas e contratação de professores, sem alterações notáveis, inclusive, na velha estrutura de mando. Esse cenário é apresentado pelo jornal local *O combate* (12/04/1936), que apresenta uma estatística de “mais de cinco mil crianças sem escolas” no município.

Esse desenho da educação municipal, no entanto, não desencorajou alguns sujeitos que se mostraram descontentes com o pouco (ou quase nenhum) investimento do poder público na

¹⁰ Governadores da Bahia que assumiram após o governador Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928) até o advento do Estado Novo: Vital Henrique Batista Soares (29/03/1928 a 21/02/1930); Augusto Frederico da Costa (22/02/1930 a ?); Leopoldo Afrânio Bastos do Amaral (1º/11/1930 a 18/02/1931); Artur Hehl Neiva (18/2 a 15/7/1931); Gen. Raimundo Rodrigues Barbosa (15/7 a 19/9/1931); Juracy Montenegro Magalhães (19/09/1931 a 10/11/1937). (BAHIA. Assembléia Legislativa. Superintendência de Apoio Parlamentar. Divisão de Pesquisa. **Bahia de todos os fatos: cenas da vida republicana, 1889-1991**. Salvador: Assembléia Legislativa, 1996. 384 p.)

¹¹ “Art. 157, § 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei” (BRASIL, 1934).

educação do município. Uma dessas vozes foi a do escritor e poeta Camillo de Jesus Lima que fez uso das páginas do jornal *O Combate* (19/04/1936), na defesa da escola do Grupo Integralista¹² para crianças pobres, que chegava à cidade, possivelmente favorecida pelas lacunas deixadas pelo poder público.

Foi, todavia, na gestão do prefeito Luiz Regis Pacheco Pereira, entre 1938 e 1945, indicado pelo interventor federal no Estado, Landolfo Alves de Almeida, que a educação municipal deu tímidos sinais de crescimento. Embora, vale lembrar que na Constituição de 1937 o federalismo “sai totalmente de cena”, de uma forma que houve um fortalecimento do Executivo federal e o conseqüente enfraquecimento dos governos estadual e municipal. No entanto, os municípios da Bahia, cujos gestores ‘andavam de mãos dadas com a interventoria’ do Estado, como foi o caso de Régis Pacheco, em Vitória da Conquista, as políticas públicas de educação conseguiram alcançar tímido avanço, inclusive após a criação da Secretaria de Educação e Saúde do Estado, pelo Decreto nº. 9.471, de 22/4/1935¹³.

Em um Ato de número 36, assinado em 09 de fevereiro de 1939, o prefeito criou, de uma só vez, cinco escolas, sendo duas na cidade e três na zona rural. Segundo o mesmo documento, o município teria a obrigação de fornecer mobiliário e pagamento de “locação escolar às escolas que houver creado (*sic*)”, conforme exigência de um decreto estadual de nº. 11.121, de 13/10/1938¹⁴.

Em outro Ato, nº 37, datado de 10 de fevereiro de 1939, o Executivo Municipal abre um crédito especial de oito contos de réis (8:000\$000) para cobrir as despesas das escolas criadas, sendo seis contos de réis (6:000\$000) “para pagamento do professorado municipal,

¹² A Ação Integralista Brasileira instalou-se na cidade de Salvador em 6 de junho de 1933, mas só se expandiu para o interior alguns meses depois, com a visita de Plínio Salgado à Bahia. (TAVARES, 2001). De acordo com uma matéria no jornal *O combate* (1935), o Núcleo Integralista chegaria à cidade de Vitória da Conquista, no ano de 1935, através do Sr. Ivan Freire, considerado um dos “entusiastas da Acção Nacional Integralista” na Bahia, adepto das idéias de Plínio Salgado, Gustavo Barroso e outros. (Jornal **O Combate**, 25 de março de 1935).

¹³ BAHIA (1935). Decreto nº. 9. 471, de 22 de abril de 1935. Cria a Secretaria da Educação, Saúde e Assistência Pública. (BAHIA. Legislação. Imprensa Oficial da Bahia. 1941.) Arquivo Público da Bahia, Salvador.

¹⁴ Não conseguimos localizar o referido decreto, entretanto, é possível que ele atenda às determinações da Lei nº. 1.846, de 14 de agosto de 1925, posto que a mesma vigorou até o ano de 1947, sofrendo pequenas alterações. O seu Art. 73 determina que “A despesa com instrução primária municipal relativa aos vencimentos do professorado e locação escolar passará a ser paga pelo Tesouro do Estado, mediante atestados do exercício do magistério nas cadeiras respectivos (*sic*) pelas autoridades com função idêntica relativamente aos professores do serviço do Estado, observadas ainda as demais formalidades e exigências regulamentares a respeito” (BAHIA, 1925).

dos meses de março a dezembro de 1939; dois contos de réis (2:000\$000) para locação escolar e compra do mobiliário para as referidas escolas” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1939). O mesmo documento estabelece uma diferença salarial entre os professores das escolas da sede, que receberiam um salário de cento e cinquenta mil réis (150\$000) mensais; e os da zona rural, um salário de cem mil réis (100\$000) mensais, evidenciando uma valorização salarial dos professores da sede em detrimento dos da zona rural. Não constam no documento analisado as razões que justificam tal política salarial, no entanto, o mesmo sinaliza para a problemática do ensino rural, frequentemente secundarizado no tratamento dispensado a ele pelo poder público.

Já em um Ato de número 121, de 03 de julho de 1939, há uma menção à Cruzada Nacional de Educação¹⁵, a partir da qual se realizava bailes beneficentes para a manutenção de escolas para crianças pobres, em cada uma das municipalidades do Brasil. O Ato assinado pelo Prefeito Municipal declara que a Prefeitura realizou o referido baile na cidade, no dia 02 de julho do corrente ano.

É fato que políticas públicas sem recursos se tornam declaratórias e potencialmente inócuas (CURY, 2007). Nesse aspecto, com vistas à manutenção das escolas municipais, ainda no ano de 1940, o Executivo Municipal encaminha à Câmara de Vereadores um Projeto de Decreto-lei nº 66, de 02 de maio de 1940, cuja proposta seria criar “a taxa de 2% sobre todos os impostos para a manutenção das escolas públicas municipais” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1940). O texto do projeto declara estar em consonância com o Decreto-lei federal nº. 1.202, de 08 de abril de 1939¹⁶, embora este não faça referência à destinação de recursos, especificamente, para a educação.

¹⁵ A Cruzada Nacional de Educação foi criada pelo decreto federal n. 21.731, de 15 de agosto de 1932. Em seus principais artigos, o decreto instituía anualmente a Semana da Alfabetização no Brasil, durante o mês de outubro. Esta campanha mobilizou vários setores da sociedade na possibilidade de abrir mais de 10.000 escolas primárias em todo o Brasil. A Cruzada Nacional de Educação contou com o apoio de, entre outros, interventores federais e prefeitos. As escolas criadas pela Cruzada seriam inauguradas na data de aniversário do presidente Getúlio Vargas e começariam a funcionar no início do ano letivo de 1943. (BICA, Alessandro Carvalho; CORSETTI, Berenice. O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação. **História da Educação** – RHE, v. 15, n. 33 Jan./abr. 2011 p. 170-180).

¹⁶ Art. 12. “Compete ao Prefeito: I - expedir decretos-leis nas matérias da competência do Município; II - expedir decretos, regulamentos, posturas, instruções e demais atos necessários ao cumprimento das leis e à administração do Município; III - organizar o projeto de orçamento do Município, e sancioná-lo depois de revisto pelo Interventor, ou Governador, que o remeterá ao Departamento Administrativo para os efeitos do art. 17, letra b; (...) V - praticar todos os atos necessários à Administração do Município e à sua representação” (BRASIL, 2018).

A despeito da Constituição de 1934 exigir, em seu artigo 156, “nunca menos de dez por cento” da renda resultante dos impostos do município, “na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (BRASIL, 1934), o referido projeto justifica que a aprovação da taxa se deve ao “intuito desta Prefeitura dotar as escolas municipais (...) de material necessário e dotar o município de mais algumas escolas”, além de argumentar que “as rendas deste município não correspondem, em vista de serem relativamente pequenas, às prementes exigências de um aparelhamento escolar municipal como convém e de criação de novas escolas, necessidade de urgência reconhecida” (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 1940).

Nesse sentido, Werebe (1970) aponta que os preceitos constitucionais, no tocante ao financiamento da educação, nem sempre foram encarados com a devida seriedade, inclusive pela própria União. A autora afirma que entre 1940 e 1959, a União deixou de despender os 10% devidos em nove anos. Também as quotas estaduais, no mesmo período, foram inferiores aos 20% constitucionais, em dez anos, mesmo havendo entre eles, alguns que excederam tais obrigações (p. 68). No entanto, Werebe (1970) aponta que os dados globais dos municípios, entre 1940 e 1959, mostraram que as porcentagens (médias) destinadas à educação sempre foram superiores às quotas estabelecidas pela Constituição. Entretanto, os números das rendas tributárias da maioria das unidades (seja estadual ou municipal), segundo a autora, são irrisórios. Além do mais, mesmo que os Estados e municípios mais pobres tenham apresentado uma contribuição muito significativa em termos de porcentagem, isso representou, na realidade, montantes irrisórios e que, segundo a autora, não foram suficientes para enfrentar as suas necessidades educacionais mínimas (WEREBE, 1970).

É bem verdade que a vinculação de percentuais dos impostos federativos para a educação, garantida pela Constituição de 1934, sofreu um ataque pela Constituição de 1937, que impôs a desvinculação dos mesmos recursos, o que representou um retrocesso nas políticas públicas de manutenção da educação. Todavia, a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário¹⁷, em 1942, trouxe certo alívio para a situação orçamentária do sistema educacional, inclusive nos municípios onde as políticas educacionais dos Estados

¹⁷ Decreto-Lei nº. 4.958, de 14 de novembro de 1942: Art. 3º - “Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades”. (BRASIL, 1942).

encontravam eco. O Decreto-lei nº. 4.958, de 14 de novembro de 1942, que criou o referido fundo, estabeleceu o Convênio Nacional do Ensino Primário, assinado em 16 de novembro de 1942 pelo Ministro da Educação e representantes dos Estados.

Assim, diferente da União e dos Estados, no período entre 1940 e 1958, a esfera municipal foi quem mais aumentou as suas verbas educacionais em relação ao crescimento das suas rendas com impostos, ou seja, esse aumento nas rendas “foi vinte e seis vezes, enquanto das verbas com educação foi de quase quarenta e seis vezes” (WEREBE, 1970, p. 70). Nesse aspecto, o Executivo Municipal em Vitória da Conquista, por meio do Projeto de Decreto-lei nº 66 supracitado, buscou a sua justificativa para a criação da referida taxa sobre os impostos, a partir da “necessidade de urgência reconhecida” (*Idem*, 1940), revelando um desejo de criação de novas escolas, face ao orçamento exíguo do município.

Essa foi a nossa “operação historiográfica” (CERTEAU, 2000) possível, situada nesse *espaçotempo*, até os idos de 1945. Sendo ela um discurso sobre o *outro*, ou seja, o passado representado na figura de um morto (CERTEAU, 2000), fomos instigados pela possibilidade de irmos ao encontro das muitas vozes não ouvidas na história local do município. Assim, lançamo-nos no desafio de tornar “pensáveis” os documentos aos quais recorreremos e, assim, partimos para a construção do texto. Construir esse ‘desenho’ da educação no município representou uma condição para avançarmos em nossa investigação a partir do ano de 1945 até o ano de 1963. No entanto, buscamos, tão somente, construir um ponto de partida para a nossa análise, evitando as generalizações tão frequentes nesse tipo de narrativa. Em suma, neste recorte local cada elemento adquire um significado próprio que, em geral, não se constata nas análises macroestruturais. Assim, a pesquisa com História Local ao eleger a História da Educação como objeto propõe um outro ângulo de análise desse fenômeno nos limites da municipalidade, servindo para “alterar nossas percepções sobre o passado” (GOUBERT, 1992, p. 50) e trazendo à tona o que o pesquisador português Justino Magalhães denominou de “município-pedagógico”¹⁸ (*In*: NETO; CARVALHO, 2015, p.45), com todas as nuances do seu campo semântico.

¹⁸ Conforme o autor, o termo *Município-pedagógico* implica em um município administrativo e um município social a partir do que as “autarquias projectaram, idealizaram e puseram em marcha programas de educação e instrução, num quadro de complemento da acção estatal, mas frequentemente também levando a sua autonomia até a criação de uma oferta educativa própria que incluía a rede escolar, os professores, os cursos profissionais” (MAGALHÃES, 2009, *apud* NETO; CARVALHO, 2015, p. 45).

CONCLUSÕES “INCONCLUSAS”

Como toda pesquisa, esta que ora estamos desenvolvendo nasceu de um impulso investigativo provocado pela necessidade de encontrar respostas para algumas questões que nos inquietavam no presente. Uma dessas questões estava relacionada às lacunas sobre a história da educação local e ao silêncio acerca dos sujeitos que imprimiram a sua marca na educação do município, evidenciando o que Saviani (2000, *apud* MIGUEL, 2004) já havia denunciado ao afirmar que a História da Educação brasileira continua sendo, predominantemente, baseada nas fontes do governo central, ou dos Estados hegemônicos, não tendo, por enquanto, maiores condições de refletir as especificidades regionais e locais (SAVIANI, 2000 *apud* MIGUEL, 2004). Esse *modus faciendi* da historiografia da educação, pautado em generalizações maiores, impede que esses sujeitos, e o que eles produziram em um dado tempo e espaço, vençam o cerco do silenciamento pela chamada história tradicional. Daí ser imprescindível não apenas falar dos “silêncios da história”, mas, também, “questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história” (LE GOFF, 1996, p. 109). Ademais, escrever sobre o passado e sobre o *modus operandi* de um determinado conjunto da população de determinado município e, conseqüentemente, sobre suas expressões manifestadas nos documentos de pesquisa, ainda representa um desafio para a construção da memória local, dada a tradição dos “mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 1996, p. 426), tão exaustivamente revelados na história por seus, já citados, esquecimentos e silêncios.

Assim, essa dimensão da pesquisa histórica, ora discutida, contribui para a desmitificação de determinadas “certezas”, ao negar alguns postulados generalizadores, ao mesmo tempo em que nega ser autossuficiente e, embora não se possa sustentar que a História geral ou estadual sejam somas das histórias locais, é certo que as generalizações nunca serão seguras se não se levar em conta os desenvolvimentos locais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: ABREU *et. al.* **Anísio Teixeira, pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. 146 p.

AMADO, J. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, M. A. da. **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; Brasília: CNPq, 1990. p. 41-42.

ARIÈS, P. A História das mentalidades. In: NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. da. (Org.) **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. p. 269-340.

BAHIA. Constituição baiana. **Ministério Público do Estado da Bahia**. 1947. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/institucional/legislacao/constituicao_bahia.pdf. Acesso em: 05 jun. 2018.

BAHIA. Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925. Reforma a Instrução Pública do Estado. Bahia. **Leis do Estado da Bahia**. Imprensa Oficial do Estado, 1925.

BAHIA. Lei Estadual nº. 1.898, de 4 de agosto de 1926. Autoriza o Poder Executivo a mandar construir nos municípios do Estado prédios destinados às escolas públicas. Bahia. **Leis do Estado da Bahia**. Imprensa Oficial do Estado, 1926.

BAHIA. Legislação Municipal de Vitória da Conquista. **Banco de Leis da Câmara Municipal**. Disponível em: <http://www.camaravc.com.br>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

BAHIA. Legislação Municipal de Vitória da Conquista. **Arquivo Público Municipal**. Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

BARROS, J. d'A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. História, Região e Espacialidade. In: **Revista Brasileira de História Regional**. Ponta Grossa: UEPG, vol.10, n.1, 2005, p. 95-129.

BLOCH, M. **Les caractères originaux de l'histoire rurale français**. 3. tirage. Paris: Librarie Armand Colin, 1960, t. I, p. XI - XIII, 1. ed. Oslo, 1931.

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. **As escolas históricas**. Portugal: Forum da História, 1983.

BRASIL. Legislação Educacional Brasileira. **Casa Civil da Presidência da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Decreto-lei federal nº. 1.202, de 08 de abril de 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1202-8-abril-1939-349366-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 24 out.2018.

BURKE, P. (Org.). **A Escrita da História, novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. 352 p.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 690 p.

CARVALHO, C. H. de; CARVALHO, L. B. O. B. de. O município e a educação no Brasil, as ações da Câmara Municipal de Uberabinha-Minas gerais (1890-1920). *In*: NETO, W. G.; CARVALHO, C. H. de (Orgs.). **O município e a educação no Brasil, Minas gerais na Primeira República**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 43-72.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 312 p.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1. n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo Político e Educacional. *In*: FERREIRA, Naura S. Carapeto. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2007. 218 p.

DOSSE, F. **A História em Migalhas**. São Paulo: Ensaio, 1994. 267 p.

GOUBERT, P. História local. **História & Perspectivas**, Uberlândia, n.6, p.51-52, jan/jun., 1992.

HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. *In*: **A Nova História Cultural**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 314 p.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 316 p.
_____. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1996. 476 p.

MIGUEL, Maria Elisabete Blanck. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores

Associados: 2004. p. 47-55.

NETO, W. G.; CARVALHO, C. H. de. (Orgs.) **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2015. 306 p.

NEVES, E. F. **História regional e local: fragmentação e recomposição da História na crise da modernidade**. Feira de Santana: UEFS; Salvador: Arcádia, 2002. 214 p.
_____. História e região: tópicos de história regional e local. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v.1, n. 2, p. 25-36, abr./out. 2008.

PESAVENTO, S. J. História regional e transformação social. *In*: SILVA, M. A. da. **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; Brasília: CNPq, 1990. p. 67-79.

REVEL, J. **Jogos de escalas: a experiência da micro análise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. 276 p.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: Ed. UNB, 2010. 187 p.
_____. **Razão Histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001. 191 p.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 474 p.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Methodológico Atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 286 p.

SCHMITT, J.C. A história dos marginais. *In*: LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 261-290.

SILVA, Luis Carlos da Ibiapaba e. **Currículo pleno das escolas municipais**. Vitória da Conquista, BA: PMVC/SMED, 1996. 112 p.

SILVA, M. A. da. **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; Brasília: CNPq, 1990. 185 p.

SHARPE, J. A História vista de baixo. *In*: BURKE, P. **A escrita da História. Novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 39-62.

TEIXEIRA, Anísio. Relatório do Quatriênio 1924-1928, apresentado ao Exmº. Sr. Conselheiro Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública. Bahia, IOE, 1928.

_____.Anísio. Relatório: **Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado,1949. 80 p.

VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R.(Orgs.). **Domínios da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 189-241.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a história**. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982. 285 p.

VIANA, Aníbal Lopes. **Revista histórica de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista: Brasil Artes Gráficas LTDA, 1985. 230 p.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. 267 p.