

Urbanização e escolarização nos estudos sobre instituições escolares

Renan Gonçalves Bressan (*in memoriam*)*

Resumo:

Difunde-se e intensifica-se, cada vez mais, no cenário científico brasileiro, a ideia de compreender os processos de urbanização das cidades por intermédio da apreensão das trajetórias históricas de instituições escolares. Ao mesmo tempo, ocorre a fértil possibilidade de compreensão dos ciclos de vida das instituições escolares por meio dos estudos sobre urbanização. Essa dialetização dos temas vem proporcionando aos pesquisadores da História da Educação oportunidades de estudos sobre os processos de escolarização e urbanização como duas temáticas que se complementam. Assim, este artigo traz uma pertinente problematização dos temas, na intenção de apontar novas possibilidades de pesquisa que se ocupam da história das instituições escolares.

Palavras-chave:

História; micro-história; urbanização; escolarização; instituições escolares.

* Graduado em História e mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisas “Observatório de Cultura Escolar” e bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em virtude do falecimento do autor, a Profa. Dra. Eurize Pessanha realizou a revisão final do artigo.

Urbanization and schooling in the studies on educational institutions

Renan Gonçalves Bressan

Abstract:

The idea of understanding the processes of urbanization of cities through the seizure of historical trajectories of schools is becoming increasingly widespread in the Brazilian scientific scenario. At the same time, there is the possibility of fertile understanding of the life cycles of educational institutions through studies on urbanization. This dialectic of themes has provided researchers of History of Education study opportunities on the processes of urbanization and education as two themes that complement each other. Thus, this article provides a relevant inquiry on the issues, intending to point to new possibilities for research dealing with the History of Educational Institutions.

Keywords:

History; microhistory; urbanization; schooling; educational institutions.

Urbanización y escolarización en los estudios sobre instituciones escolares

Renan Gonçalves Bressan

Resumen:

Cada vez más se difunde y se intensifica en el escenario científico brasileño la idea de comprender los procesos de urbanización de las ciudades a través de la aprehensión de las trayectorias históricas de instituciones escolares. Al mismo tiempo se da la fértil posibilidad de comprensión de los ciclos de vida de las instituciones escolares por medio de los estudios de urbanización. Esa dialéctica de los temas proporciona a los investigadores de Historia de la Educación oportunidades de estudios sobre los procesos de escolarización y urbanización como dos temáticas que se complementan. Por lo tanto este artículo trae una problemática pertinente de los temas con la intención de señalar nuevas posibilidades de investigación de la historia de las instituciones escolares.

Palabras-clave:

Historia; micro historia; urbanización; escolarización; instituciones escolares.

Notas Introdutórias

Os estudos históricos têm mostrado, principalmente desde as produções de Carlo Ginzburg, que a preocupação pelo desvendamento de trajetórias de vida singulares é um dos caminhos metodológicos mais fecundos, que permitem, tanto ao pesquisador quanto ao leitor, visualizar as peculiaridades que envolvem o cotidiano, o vivido, sem perder a noção de como esse vivido é projetado e influenciado pelos movimentos universais. A história, quando auxiliada pelo recurso metodológico da micro-história, torna-se um campo de estudo que fornece possibilidades de compreensão de um processo histórico singular, concreto, na medida em que tal processo é colocado em parâmetro com o universal, o abstrato.

Considerando que a História da Educação e, mais especificamente, a história das instituições escolares são campos de estudo da área da educação que se utilizam das ferramentas historiográficas tanto para a compreensão das ações educativas quanto para a produção escrita desses processos, é possível afirmar – e várias pesquisas vêm confirmando essa premissa – que o estudo de micro-história é um importante espaço de leitura e escrita das trajetórias históricas de instituições escolares.

O estudo sobre as instituições escolares implica em conceber novas maneiras teóricas e metodológicas de compreender o papel da escola em determinados contextos históricos, estabelecendo um diálogo entre os âmbitos que constituem a estrutura social. Para Ágnes Heller (2008, p. 115), “a função ‘papel social’ não nasce casualmente, nem do nada, mas resulta de numerosos fatores da vida cotidiana dados já antes da existência dessa função e que continuarão a existir quando ela já estiver se esgotado”. Ao exigir uma espécie de renovação metodológica, tal empenho se caracteriza pelo estudo dos casos singulares que atentem principalmente aos seus micromovimentos, como, por exemplo, a relação entre suas propostas educativas e as políticas educacionais (WERLE; BRITTO; COLAU, 2007). Compartilhar dessa ideia exige aqui a postura de um partícipe da “reconstrução” da História da Educação, inclinado a usufruir das teorias utilizadas pela área da história cultural mais comprometida em compreender “estudos de caso”, a micro-história.

Magalhães (1999, p. 71) afirma:

As instituições educativas têm uma estrutura física, uma estrutura administrativa, mas também uma estrutura social, ou melhor, sócio-cultural. Se as funções básicas de uma instituição educativa se objetivam na produção e na transmissão de cultura, seja pela matriz científica e tecnológica, seja pela matriz de comportamentos, atitudes, valores, bem se compreende a importância da dimensão sócio-cultural. É uma dimensão cuja abordagem não se obtém senão inquirindo a acção, os sentimentos e o sentido de participação dos actores. Se é necessário conhecer e caracterizar de forma aprofundada as atribuições e os papéis que cabem e se esperam de cada actor, não menos necessário é inferir sobre o grau de empenhamento e o sentido que nortearam a acção. Este desafio hermenêutico, em que as acções e os destinos de vida dos actores dão corpo às realizações institucionais, é porventura a via fundamental para a construção da identidade histórica das instituições educativas.

As propostas de Magalhães indicam a fecundidade que os estudos de micro-história fornecem a esse campo de pesquisa. Carlo Ginzburg (1989b, p. 177-178) proporciona a forma analítica – inserida no âmbito da história cultural –, mais adequada ao processo de investigação e escrita da história das instituições escolares, por tal prisma:

“Por um lado, movendo numa escala reduzida, [a micro-história] permite em muitos casos uma reconstrução do vivido impensável noutros tipos de historiografia. Por outro lado, propõe-se indagar as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula”.

Os procedimentos teóricos e metodológicos oriundos da micro-história, quando utilizados na área da educação, em específico no campo da história das instituições escolares, aliam-se às ferramentas providas dos estudos que lançam mão da cultura escolar como objeto e categoria de pesquisa, para entender os micromovimentos das escolas. Essas investigações que se debruçam sobre o processo histórico de instituições escolares objetivam apreender o ciclo de vida de seu objeto, a escola, que, por possuir uma cultura que lhe é única, deve ser considerada como um corpo vivo. Sendo um corpo que age movido pelos interesses particulares e em resposta aos movimentos externos que a influenciam,

a própria instituição escolar promove estratégias de preservação de sua cultura – caracterizada principalmente pelas suas ações educativas. As formas nas quais se delineiam e são utilizadas tais estratégias são alguns dos interesses que instigam esse tipo de investigação.

Dado o atual estágio de desenvolvimento dos estudos produzidos pela História e pela História da Educação, que enxergam a cultura e a cultura escolar como fatores predominantes no desenvolvimento das manifestações sociais e escolares, é preciso definir ambos os conceitos, que, embora colocados aqui separadamente, se imbricam, quando se pretende apreender a relação entre comunidade e escola.

Cotidianamente o ser humano é cercado de regras simbólicas que orientam e organizam sua forma de agir em sociedade. Por serem simbólicas, produzem-se e reproduzem-se socialmente e por intermédio de valores gerados no decorrer do processo histórico de espaços específicos, embora não estejam inscritas em lugar algum, fator que as diferencia das regras juridicamente formuladas. Portanto, tais normas fazem parte de um sistema de símbolos e signos socialmente compartilhados entre os sujeitos de um determinado tempo e espaço e, no entanto, transmitidos de geração em geração, constituindo parte do que se denomina aqui de “herança cultural”. Obviamente, as gerações nunca são as mesmas, pois o contexto histórico e social que produz o sujeito se transforma – daí a referência sempre à história como processo. No entanto, a história somente se transforma devido a uma mudança nos valores, nos objetivos, nos conceitos, etc., que são compartilhados entre as pessoas.

Nas ciências sobre a escola, as pesquisas se preocupavam em estudar a instituição, primordialmente, como um objeto de pesquisa. No sentido de considerar a escola como um objeto somente, a propensão de cair na armadilha de isolá-la do contexto social, cultural, político e econômico exterior ao ambiente é muito maior. Nessa construção, o pesquisador tende a torná-la uma ilha, isolando-a por todos os lados.

Ao se debruçarem sobre perspectivas de análise teórico-metodológicas da *macro* e/ou da *microabordagem* e ao tomarem a escola como objeto de pesquisa, os pesquisadores a tornam protagonista desta, ou seja, o estudo se concentra somente nela, escola.

Na *macroabordagem*, a preponderância das investigações se baseia em discutir as legislações que prescrevem e/ou gerenciam a escola e seus processos de ensino e aprendizagem. Essa acepção se debruça sobre os

sistemas que influem de uma forma ou de outra na educação (regulamentos, legislações, Estado, etc.) e, portanto, apenas discute os processos ou os sistemas de *escolarização*. A partir da década de 1970, percebe-se uma primazia nas investigações que se concentram nas relações internas da educação no Brasil. Parte-se para o estudo da dinâmica dentro da sala de aula, problematizando as relações entre professor e alunos, as práticas educativas (produção dos conhecimentos), as técnicas de ensino, as relações entre os alunos, etc. Nesse sentido, as perspectivas teórico-metodológicas concentram-se na *microabordagem*, preocupando-se com a *escolaridade*.

Essas perspectivas (longe de querer impor barreiras cronológicas ao caso) tornaram-se preponderantes até a década de 1990. No final do século XX, iniciou-se, de forma mais incisiva, no caso brasileiro, a proposta de estudo da escola a partir da cultura escolar, que propõe considerar a escola como objeto e categoria de análise. Em nenhuma situação essa abordagem exclui a importância da escola estudada somente como objeto, porém se torna mais coerente na relação com a realidade exterior da escola, fazendo dela também uma categoria. Para os autores que tinham a escola como centro de suas atenções, essa perspectiva de abordagem da escola se configurou no Brasil a partir da década de 1990, quando

“interrogava-se sobre a eficácia das reformas educativas, considerando que era no interior da sala de aula que se decidia o destino das políticas públicas, pelas resistências oferecidas por professores às mudanças e pelas alterações efetuadas nos padrões de trabalhos vigentes” (FARIA FILHO et al., 2004, p. 141).

A escola e a cultura escolar (perspectiva de abordagem *meso*) orientam-se na dimensão de entender a escola como objeto de pesquisa, quando consideram que ela possui uma cultura própria, que emerge a partir de uma interlocução com os caracteres da escolarização (*macro*) e da escolaridade (*micro*). As formas pelas quais se formula historicamente em seu interior tal cultura se tornam o interesse do pesquisador. Desse modo, a escola e a própria cultura escolar, como processos possuidores de uma historicidade, se fazem objeto de pesquisa. Assim,

“[...] ver a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço. Implica também definir a transmissão como elemento central desse processo” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 63).

Ao conceber “não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria” (SILVA, 2006, p. 202) e, portanto, possuidora de particularidades, a perspectiva da *mesoabordagem* sobre a escola vai na contramão do pensamento que considera a escola um tipo universal, cada uma delas indistinta da outra, “como se tratasse de uma realidade objectiva para a qual bastasse remeter o leitor para que a comunicação entre autor e leitor se desse, sem dificuldades de maior” (LIMA, 2008, p. 82).

Nessa concepção, a tendência de construção de uma “objetividade” desvia-se dos caminhos da análise da cultura escolar, e torna-se, somente nesse desvio, possível. Nesse sentido, a possibilidade de uma realidade objetiva fornecida ao leitor configura-se como um *senso comum*, no qual predominam “os movimentos ‘realistas’, materialistas, isto é, produto imediato da sensação bruta” (GRAMSCI, 1984, p. 144), ou seja, manifesta-se como uma filosofia que ignora sua historicidade; portanto, uma concepção parcial do processo que ocorre na relação entre o *macro* e o *micro*, desconhecendo a *meso* (a cultura escolar).

Considerar a cultura escolar como uma categoria, logo, como um procedimento teórico-metodológico, implica em conhecer as formas de concebê-la como tal. Como categoria, a cultura escolar possui denotações e possibilidades de estudos teórico-metodológicos que não são únicos. Tomando por base as especificações de Licínio Lima (2008), a cultura escolar como categoria tem por variações ou possibilidades teórico-metodológicas: a) *a escola como categoria jurídico-formal*; b) *a escola como reflexo*; c) *a escola como invólucro*; d) *a escola como coleção*; e) *a escola como mediação*. Ao entender como pertinentes tais distinções, cabe esclarecer que este trabalho, por conduzir a orientação teórico-metodológica de forma que faça uma interlocução entre os espaços formal e prático, encaixa-se na perspectiva da *escola como mediação*¹.

Em suma, a partir da perspectiva *meso*, o pesquisador se preocupa em estabelecer relações, procurando compreender como procedem os agentes da escola, partindo do pressuposto de que, em um primeiro estágio, se

1 Não serão neste espaço discutidas as outras conotações da cultura escolar como categoria, tal como preconizado pelo autor Licínio Lima. Para saber mais, consultar Lima (2008).

propõem, por exemplo, as diretrizes a serem seguidas pela escola e/ou pelo professor, essas que são formuladas tendo em vista interesses da sociedade (*macro*); e, num segundo momento, materializam-se, em sala de aula, essas diretrizes, levando em consideração as subjetividades dos profissionais da educação e dos alunos (*micro*). No caminho ou no “*intermeio*” entre o primeiro e o segundo estágio, delinea-se a cultura escolar como objeto de pesquisa. Desse entendimento conclui-se que, em hipótese alguma, os sistemas de escolarização e escolaridade são independentes uns dos outros, pois possuem um laço que os une: as culturas escolares, que poucas vezes são percebidas pelos partícipes desses processos.

Desse ponto de vista, torna-se impossível apreender a cultura escolar, sem considerá-la também como uma categoria, no sentido de utilizá-la como um meio teórico-metodológico para problematizar os enfoques *macro* e *micro*, numa constante interlocução, para assim compreendê-la como objeto de pesquisa. “Trata-se de uma espécie de um ‘meio-campo’, a partir do qual é possível reconstruir a totalidade do social, integrando as perspectivas relevantes, e no entanto parcelares, das visões *macro* e *micro*” (LIMA, 2008, p. 84).

A principal característica da abordagem *meso* é a preocupação com a forma como se dão os processos das práticas educativas, e não somente com elas. Assim, os modelos *macro* e *micro* são indispensáveis para tal análise, uma vez que a cultura escolar (como mediação) se dá no cruzamento desses fatores, permitindo a única possibilidade de apreensão da cultura escolar. Cabe lembrar que, ao priorizar (no seio da análise *meso*) a investida no clima organizacional, o pesquisador dará forte ênfase ao *macro*, esvaziando, conseqüentemente, o *micro*. O mesmo se dá de forma inversa, ou seja, ao priorizar as relações professores-alunos, a perspectiva *macro* se perde de vista. Esse fator não significa que não possa haver uma singela desproporção na análise de ambas. Porém, essa deve ocorrer de forma consciente e coerente; ao olhar de Gramsci, filosófica.

Nesse sentido, a cultura escolar somente pode ser apreendida a partir de uma interlocução entre o espaço *macro* – as propostas e as diretrizes a serem obedecidas pela instituição – e o espaço *micro* em que essas diretrizes já foram adaptadas, pelos seus profissionais, às suas respectivas realidades.

Porém, para considerar a cultura escolar como uma categoria de pesquisa, ou seja, num âmbito mais relacionado à perspectiva teórico-

metodológica, faz-se necessário evidenciar o enfoque de análise sobre o objeto cultura escolar.

Nos estudos que se encontram na *mesoabordagem*, existem, basicamente, segundo a concepção deste trabalho, dois enfoques/campos de investigação: o histórico e o sócio-histórico. Embora possa haver, à primeira vista, uma cisão entre tais referenciais na análise e na discussão da cultura escolar como objeto de pesquisa, um diálogo profícuo entre ambos se torna primordial, uma vez que, na construção do estudo, os enfoques de um fornecem a complementaridade ao outro. Nessa perspectiva, percebe-se um afinamento do quadro teórico-metodológico na vontade de produzir os estudos sob a efigie da “ciência da educação”.

Na perspectiva histórica, trabalha-se com dois conceitos-chave: tempo e espaço, que precisam ter interpretados os significados sociais e culturais da escola, a fim de desconsiderar a sua suposta neutralidade e inocência. Isso leva a entender que essas não são dimensões gratuitas para a educação, ou seja, possuem interesses que devem ser buscados, identificados e problematizados em sua historicidade. Nesse mesmo sentido, Silva considera que

as possibilidades [...] consistem em pluralizar a investigação do tempo e do espaço exigindo uma atualização contínua de observação da formação dos fenômenos educativos, no decorrer das mudanças dadas no cruzamento das esferas cultural, escolar e econômica. Para essa observação entendemos imprescindível a consciência da historicidade desse cruzamento, dos processos em que se apóiam, da manifestação do real e dos resultados a que, num dado momento, dá corpo. (SILVA, 2006, p. 210).

O ciclo de vida de uma instituição escolar é caracterizado, segundo Décio Gatti Júnior e Eurize Caldas Pessanha (2005), pela sua cultura escolar, ou seja, pelo prédio escolar, pelo corpo docente, pelos alunos, pelo saber veiculado na instituição. É a partir da reflexão sobre essas chaves de análise, com destacada ênfase nas regularidades e nas transformações desses aspectos no decorrer da trajetória da instituição, que é possível compreender suficientemente a constituição histórica da escola. Assim, os movimentos apreendidos a partir desses instrumentos de análise são a cultura escolar em sua manifestação objetiva. Possuidora de uma cultura, a escola tem uma dinâmica de vivência que é influenciada pelos

movimentos universais, ao mesmo tempo em que atua, por meio do processo de escolarização de seus alunos, na constituição, na consolidação e na transformação desses macromovimentos. Neste ínterim, o estudo de uma instituição escolar deve lançar mão da cultura escolar como categoria de pesquisa, na medida em que, para problematizar e compreender como se delinea o ciclo de vida desta instituição, se utiliza das práticas internas da escola, tais como as atividades de ensino e aprendizagem; e das dinâmicas externas a ela, como as políticas educacionais, por exemplo.

Cultura escolar e micro-história apresentam significados próximos de uma produção do conhecimento, de uma prática historiográfica que parte do estudo de caso para revelar as dinâmicas sociais, econômicas, culturais, religiosas – enfim, históricas, que promovem um intenso diálogo, quase sempre permeado de tensões, entre a cidade e a instituição escolar.

“A análise micro-histórica é, portanto, bifronte. Por um lado, movendo-se numa escala reduzida, permite em muitos casos uma reconstituição do vivido impensável noutros tipos de historiografia. Por outro lado, propõe-se indagar as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula” (GINZBURG, 1989a, p. 177-178).

Olhando pelo ponto de vista metodológico, a micro-história possibilita ao investigador utilizar, de diversas formas, as ferramentas oferecidas por ela própria, devendo ser exploradas de formas bastante específicas. O manuseio desses instrumentos exige que o pesquisador defina de maneira criativa e cautelosa os procedimentos de análise da instituição escolar e de sua matéria-prima; afinal, a própria singularidade do objeto exige peculiaridade em sua análise.

A escola se mostra, segundo esse entendimento, semelhante a uma obra de arte que, colocada sob investigação, deve ter os seus pormenores examinados, pois a micro-história busca na sua excepcionalidade o traço que lhe confere um significado social. É preciso acionar o instinto de caça (GINZBURG, 1989b), seguir as pistas deixadas no caminho trilhado pela instituição escolar, pois somente elas permitem captar uma realidade que se construiu na relação com o seu tempo social, a cidade. Trata-se, então, de conectar as bases teóricas com as metodológicas e buscar os indícios deixados pelas instituições escolares, na tentativa de “[...] mostrar quantas

coisas importantes podemos ver acontecer enquanto aparentemente nada acontece” (REVEL, 2000, p. 24).

Esses estudos permitem aos interessados compreender tanto as peculiaridades restritas ao desenvolvimento histórico de uma instituição escolar, que quase sempre é o ponto de partida do pesquisador, quanto os traços do período histórico de uma cidade. A efetivação de um esboço que se pretende histórico – pois alia os aspectos micro e macro, numa constante dialética para compreender o *meso*, ou seja, o modo de vida de uma instituição escolar – também possibilita perceber como a cidade que a abriga enxerga a educação; e, mais do que isso, como providencia formas de escolarização num determinado momento. Assim sendo, parece claro que as pesquisas que projetam estabelecer a relação entre urbanização e escolarização, para escrever a história de uma instituição escolar, devem levar em conta tais assertivas.

Por serem históricos, esses estudos levam, como ferramenta principal de pesquisa, as categorias tempo e espaço. Alguns trabalhos (PESSANHA; GATTI JÚNIOR, 2012) recentemente mostraram que a relação entre o tempo citadino e o espaço escolar é uma das maneiras mais apropriadas para compreender os processos educativos de uma determinada cidade, bem como os anseios colocados socialmente ao processo de escolarização de seus alunos; e explicaram, por sua vez, o papel que a instituição escolar ocupou num determinado momento naquele ambiente. Tal papel ocupado pela escola em certo contexto pode ser demonstrado pelo estudo do desenvolvimento de urbanização da cidade, ou seja, esse tipo de relação ajuda a desnaturalizar o tecido social em que a instituição está inserida (GINZBURG, 1989a).

No entanto, a simples escolha do objeto de estudo, de uma escola, envolve reflexões bastante profundas, pois os processos de escolarização do nível de ensino primário denotam movimentos sociais significativamente diversos dos níveis de ensino secundário e superior.

O processo de expansão do sistema escolar primário do estado de São Paulo na Primeira República demonstra que o investimento feito nesse nível de ensino por aquela federação correspondia aos projetos de alfabetização de uma população que era vista fora “dos padrões” de uma sociedade republicana, moderna. O aumento do número de instituições escolares e os investimentos em uma formação docente baseada em

novas propostas pedagógicas ocorreram na tentativa de transformar, pela educação, os rumos da nação brasileira. A sociedade seria automaticamente reformada, na medida em que sua população fosse inserida no caminho das letras, da moral e da civilidade.

Por outro lado, o sistema de ensino secundário mostrou-se, nesse mesmo período, como um nível de ensino restrito a formar os potenciais dirigentes da nação, os filhos da oligarquia. Direcionado à parcela da população economicamente mais favorecida, servia, em muitos casos, como trampolim para a entrada no ensino superior.

O número de instituições escolares que ofereciam o primeiro nível de ensino era consideravelmente maior do que os de ensino secundário e superior, o que fornece lastro para compreender a relação entre uma sociedade hierarquizada e o processo de escolarização oferecido à sua população. Pelo ponto de vista republicano, o cidadão deveria ver-se como parte constituinte da nação brasileira. Assim, seria necessário ampliar o sistema de ensino responsável por popularizar a utilização da língua portuguesa – haja vista o grande número de estrangeiros residentes no estado – e transmitir os conhecimentos necessários para o desenvolvimento econômico, político e social da nação. Os níveis de ensino posteriores, secundário e superior, deveriam oferecer aos “selecionados” conhecimentos mais bem elaborados e mais ajustados à sua posição na estrutura política e econômica local. Esse cenário iria modificar-se paulatinamente durante o governo Vargas e no período pós-Segunda Guerra, momentos nos quais “a diversidade de saberes introduzida nos programas de ensino da escola primária extrapolava o ensino de leitura, escrita e cálculo”, mas ainda as escolas continuavam a manter uma “função social e política e contribuíam para manter as hierarquias sociais” (PASSOS; PAVAN, 2012, p. 236-238).

Diante de tais considerações, pode-se perceber que os desafios de uma produção científica alocada no campo da história das instituições escolares, que procura estudar a relação entre a escola e a cidade, iniciam-se no procedimento de escolha e construção do objeto a ser investigado. Tal escolha direciona todo o processo de investigação empreendido a um caminho bastante específico.

Urbanização e Escolarização

A cidade, desde a revolução industrial, tem sofrido significativas transformações, que foram, e ainda são, motivadas pela multiplicação das indústrias. Atentos a essa situação, os pesquisadores que se propõem a compreender historicamente os processos de urbanização das cidades partem dos fenômenos econômicos para construir sua análise sobre o objeto de estudo, no caso, a cidade. A partir de então, os dados demográficos, as intenções políticas, as organizações sociais e as manifestações culturais passam a ser também problematizadas, na medida em que asseguram a dinamicidade da vida cidadina. Fica bastante claro, então, que os processos de urbanização se desenvolvem a partir de uma íntima relação com os processos de industrialização local.

No entanto, como salienta Henri Lefebvre (1969), a cidade preexiste à industrialização. Portanto, é preciso considerar que, na sociedade moderna, dois são os conceitos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento urbano, devido a sua recíproca atuação: industrialização e urbanização.

Esses dois momentos consubstanciam os estudos sobre a cidade no Brasil, que, segundo tal análise, entra na modernidade somente no período republicano. Por esse ponto de vista, a cidade brasileira possui dois períodos de destaque: o primeiro circunscreve-se ao momento em que a escravidão ditou os rumos econômicos; o segundo caracterizou-se pelo incentivo ao desenvolvimento industrial; portanto, na passagem da década de 1910 para 1920.

O Brasil, no período pré-republicano, tinha cidades, mesmo as mais desenvolvidas, voltadas para uma atividade econômica importadora. O País, até então, não havia desenvolvido as atividades econômicas do segundo setor. Sua economia era sustentada pelas plantações de café e de cana-de-açúcar, o que criava uma sociedade plenamente hierarquizada, formada por senhores e escravos. A cidade naquele momento acumulava as riquezas oriundas do campo. No entanto, o Brasil deixaria de ser um país exclusivamente dependente da economia agrícola somente quando assistiu à ultrapassagem da concentração urbana sobre a rural na década de 1970.

As escolas primárias, após a proclamação da República, passaram a fazer parte mais constante da vida urbana – constituída pelo divórcio

entre oligarcas e homens pobres livres –, atendendo somente a uma pequena parcela, diga-se, abastada da sua população. Vistas como um templo (SOUZA, 1998), essas instituições eram erguidas com base numa concepção saudosista do trabalho a ser ali desenvolvido; afinal, era um instrumento de formação dos dirigentes da nação. A escola, naquele momento, deveria fazer-se ver (CARVALHO, 1989). Esse clima pode ser suficientemente visualizado por meio de um estudo mais apurado dos prédios escolares, que possuíam os ares mais refinados da cultura arquitetônica clássica europeia. A sua localização no clima cultural da cidade ocupava um lugar de destaque, pois a inacessibilidade da população pobre à escola produzia um significado social que a tornava um sonho a ser alcançado, restando a esses sujeitos somente a contemplação. Essas escolas ocupavam, no sentido geográfico, o centro da cidade; no sentido social, eram templos do saber. Essa situação permaneceria, principalmente, até a década de 1930, quando efetivamente o País passou a centrar suas atenções no processo de industrialização e a utilizar-se das instituições de ensino como instrumentos de capacitação técnico-científica da mão-de-obra nacional.

Essa condição explica o cenário educativo relatado por Leôncio Basbaum (1968), quando afirma que, em 1889, o sistema educacional atendia a 12% de toda a população brasileira. Só quando o País entrou no rumo das imigrações e passou a investir no setor industrial – principalmente em São Paulo, a partir da década de 1910 – puderam os centros urbanos assistir a um significativo aumento nos investimentos que visavam a sua adequação estrutural para acomodar a crescente população que para ali ocorreu.

O processo de industrialização de uma área pouco habitada demanda força produtiva para a continuidade e a expansão de suas atividades. À medida que essa mão-de-obra precisa ser importada de outros lugares, a cidade vai quantitativamente se desenvolvendo. Nesses estudos, a questão demográfica é primordial, pois permite visualizar a dinâmica populacional de um espaço geográfico-social que, muitas vezes, não se encontra adaptado para uma situação de expansão. Certamente, nesse momento do processo, industrialização e urbanização não tornam o crescimento populacional e o econômico sinônimos de desenvolvimento social, pois a industrialização atua de forma negativa no primeiro estágio de crescimento de uma cidade, na medida em que a torna um simples receptáculo de trabalhadores.

Somente no decorrer do processo pelo qual a cidade se torna o centro de decisão da sociedade e precisa intervir no desenvolvimento social para manter a força de trabalho das suas indústrias é que a situação se modifica, e é possível encontrar uma relação mais íntima entre a industrialização e a urbanização (LEFEBVRE, 1969).

A industrialização, geralmente ligada ao setor privado, e a urbanização, dependente do setor público, são responsáveis pelo crescimento quantitativo e qualitativo de uma cidade. No entanto, não é preciso esforçar-se para perceber que há um intenso descompasso nessa relação. Quase sempre o montante populacional se expande numa velocidade maior do que as adaptações urbanas necessárias para fornecer à população uma qualidade significativa de vida. Os órgãos públicos não conseguem investir os recursos necessários para a criação de espaços habitáveis, providos de centros de saúde, tratamentos sanitários e escolas, porque há uma efetiva confusão – aqui no Brasil, herdada do Império – entre o que é de interesse público e o que é de interesse privado. Nesse cenário, a hierarquia econômica e social – construída pela própria indústria que se mantém lucrativa à custa da população operária cada vez mais pobre e sem condições de habitação e sobrevivência – produz as benfeitorias necessárias somente para uma parcela da população, qual seja, as camadas economicamente superiores.

Diante disso, estereotipam-se significativamente os bairros, divididos entre centro – local em que se concentram os recursos mais volumosos ligados à urbanização e à organização das manifestações culturais, educacionais, sociais e políticas – e periferia, espaço de habitação da parcela mais pobre da cidade e geralmente desprovido de espaços para socialização, politização e educação. Por um lado, o centro é visto como civilizado; por outro, a periferia é tida como reduto de bárbaros. Como já dito, a partir da década de 1930, o governo passou a investir fundos no segundo setor, exigindo, então, das autoridades municipais maiores investimentos em urbanização. Na passagem das décadas de 1920 e 1930, a escola, principalmente o ensino primário, deixou de ser uma regalia e tornou-se uma realidade para grande parte da população urbana. Foram criados grupos escolares em espaços densamente ocupados. A população até então marginalizada, trabalhadora, passou a frequentar os espaços que tinham por objetivo alfabetizá-los, moralizá-los e civilizá-los de acordo com os padrões pedagógicos republicanos (SOUZA, 2000). O ensino secundário e o ensino profissional mostravam-se mais restritos e visavam

melhor preparar o trabalhador nacional. Somente uma pequena parcela desses alcançava o ensino superior, que mantinha o seu *status* de reduto do saber científico.

O ponto de partida das investigações que buscam essa convergência entre urbanização e escolarização é a própria ideia de que, embora as relações entre os caracteres que dinamizam tanto a cidade quanto a instituição escolar não sejam mecânicas, “[...] é a sociedade que produz a escola e, portanto, a escola tem as feições que a sociedade lhe imprime” (BUFFA, 2008, p. 64).

Escolarização e Urbanização

Os diferentes níveis de ensino ocupam, na memória da cidade, espaços e significados bastante peculiares. Na cidade de São Paulo, por exemplo, desde a chegada em massa de imigrantes, que passaram a residir no espaço urbano, foram construídas inúmeras instituições escolares particulares e estrangeiras. A cidade foi se desenvolvendo demograficamente pela ocupação de espaços distantes um do outro e com grande concentração de pessoas de uma mesma origem étnica. Geralmente longe do centro, esses lugares – bairros – tiveram, por meio de seus próprios moradores – trabalhadores industriais, comerciantes, liberais –, os ingredientes necessários para sua arcaica urbanização. Construíram, por si sós, hospitais; abriram ruas; e instituíram suas escolas.

A construção de escolas primárias ocorria, geralmente, por iniciativa dos imigrantes, pelo fato de o Estado não providenciar os instrumentos necessários para a escolarização de suas crianças. Primeiramente, não havia vagas para todos, pois a escola era, mesmo, um lugar para poucos; segundo, as condições de transporte não permitiam uma frequência assídua dos alunos à escola; terceiro, o idioma era um empecilho ao processo de ensino e aprendizagem.

Com escolas criadas em espaços definidos e com objetivos peculiares, uma vez que uma instituição escolar visa atender às necessidades de um grupo específico, a atual configuração da cidade de São Paulo oferece condições de problematização escolar e urbana. Pode-se ainda hoje encontrar, nos bairros constituídos por italianos (Brás); armênios (Osasco); alemães

(Vila Mariana); japoneses (Liberdade), entre outras nacionalidades, escolas centenárias que se configuram como significativos objetos de pesquisa. O grande movimento populacional paulista, por exemplo, pode ser estudado pelo número de escolas particulares existentes em São Paulo.

De acordo com o *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo de 1911*, a capital paulista contava, aproximadamente, 322 instituições de ensino privadas, sendo 277 de ensino primário, com uma clientela escolar de 19.317 alunos, e 45 escolas de ensino primário e secundário, com aproximadamente 6.048 alunos. Somando ambas as categorias de instituições privadas, havia, em toda a região da capital paulista, um montante de 25.365 crianças matriculadas em escolas particulares, 45 delas subvencionadas pelo Estado (REPARTIÇÃO DE ESTATÍSTICA E ARQUIVO DO ESTADO DE S. PAULO, 1913, v. I, p. 117-131). Em contrapartida, no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* do mesmo ano, nota-se que o número de escolas públicas mantidas pelo Estado na cidade de São Paulo era de apenas 147 instituições (ANNUÁRIO..., 1913, p. 544). Significativamente mais numerosas do que o montante de escolas públicas custeadas pelo Estado, as instituições escolares particulares e estrangeiras revelam a saliente importância da participação dos imigrantes não só no crescimento econômico, cultural e demográfico da cidade, mas, principalmente, no setor educacional local.

Diante da livre atuação dessas escolas, que, segundo os olhares das autoridades políticas, desenvolviam um trabalho contrário aos objetivos da nação, o governo brasileiro buscou, efetivamente, a partir de meados da década de 1910, colocar essas instituições sob seu controle. Ao mesmo tempo, ampliava-se o número de instituições escolares públicas. A intenção era produzir, por meio do ensino primário, um cidadão imbuído de características nacionalistas necessárias para fazê-lo sentir-se parte de um conjunto nacional, que via, no trabalho a favor da pátria, o real sentido do desenvolvimento da nação. Moralizar e civilizar eram as intenções mais marcantes desse nível de ensino, que era visto como o principal instrumento de regeneração nacional. A escola, pública ou privada, deveria agir em prol dos interesses nacionais, ao tratar as diferenças culturais como um fator a ser superado (KREUTZ, 2011).

O ensino secundário configurou-se, desde a proclamação da República no Brasil, como um nível de ensino que se preocupa em formar, em bases humanistas e/ou científicas, os dirigentes da nação, principalmente até

1971. A sociedade continuava hierarquizada, e o nível de escolarização do sujeito permanecia como um critério excludente. Não se tratava mais de assistir, nas malhas urbanas, a uma cidade dividida geograficamente entre senhores e escravos, oligarcas e homens pobres livres, cada um “ciente” de seu lugar na estrutura econômica nacional; tratava-se agora de uma cidade em que as camadas sociais se encontravam em intermitente contato, mas com lugares econômicos cuidadosamente marcados pela escolaridade do sujeito: aos pobres, ensino primário; aos componentes das classes intermediárias, nas quais os imigrantes eram maioria, ensino secundário; aos ricos, ensino superior. A urbanização continuava a demarcar espaços, pois, segundo a estrutura econômica local, aqueles que possuíam melhores condições financeiras continuavam a residir nos espaços onde a dinâmica cultural, social e econômica da cidade ocorria. Mas é importante notar que não bastava ali residir; era preciso construir palácios e ostentar a sua condição (HOMEM, 1996). Aos trabalhadores, restavam os cortiços e os subúrbios, geralmente distantes dos espaços onde ocorria a vida social da urbe.

Em uma sociedade paternalista, como a brasileira até o início do século XX, era comum aos pequenos comércios, nos centros das cidades, prover, em seu próprio espaço, estadia aos seus trabalhadores (CHALHOUB, 2001). Essa peculiaridade tinha um duplo sentido: pelo lado do patrão, essa prática funcionava como uma possibilidade de explorar a força de trabalho de seu subordinado; pelo ponto de vista do trabalhador, a dedicação ao seu empregador ocorria na esperança de adquirir um *status* social que supostamente essa moradia lhe daria, pois o centro era o lugar da elite econômica da cidade. A residência fixa em locais bem localizados na cidade fornecia ao trabalhador um *status* que, segundo o clima da época, só poderia ser alcançado por meio da sua instrução que, supostamente, o levaria a uma ascensão social.

O espaço urbano é dotado de significados socialmente compartilhados. Residir no centro das relações sociais que ocorrem numa cidade em desenvolvimento constante, com possibilidades de diversão e entretenimento, como, por exemplo, teatros e cinemas, é estar pronto para beneficiar-se dos produtos de uma sociedade moderna, mesmo que estes sejam direcionados para apenas uma parcela da população. Nas regiões periféricas, a falta de transportes públicos e de espaços de promoção cultural que permitam o trabalho intelectual e cultural fora do âmbito escolar, até estão restrito à

alfabetização e à moralização do sujeito, incitou o surgimento de estratégias sociais que lutassem pela diminuição dos abismos sociais e culturais.

Parece não restar dúvidas de que a relação entre a escolarização de uma sociedade e a urbanização de uma cidade é permeada de tensões e significa, ao olhar científico, a possibilidade de compreensão de um clima cultural datado e localizado. Assim, ao mesmo tempo em que os estudos das trajetórias históricas de instituições escolares exigem uma análise pormenorizada dos processos de urbanização e escolarização de um determinado tempo histórico, a sua apreciação possibilita melhor compreensão de como as cidades e seu peculiar desenvolvimento político e econômico produzem e impõem distintos significados sociais às escolas e aos seus processos de escolarização. Assim, fica plenamente claro que “o lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade em que espaço e tempo estão entrelaçados em uma e outra, através de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente” (PESSANHA; SILVA, 2006, p. 116).

Os estudos de caso: a história das instituições escolares

Como já dito anteriormente, a trajetória de vida de uma instituição escolar possibilita, aos interessados no assunto, acompanhar toda a constituição de um processo de urbanização e de um clima cultural datado e localizado. O trabalho teórico e metodológico a ser utilizado nesse tipo de investigação baseia-se em buscar, na interposição de fontes de diversos gêneros produzidos pela escola e de documentos oficiais que buscam reger suas práticas, os elementos necessários para analisar a genealogia da instituição escolar; sua atuação no cenário social da cidade; sua organização e seu funcionamento, ou seja, o seu processo histórico (MAGALHÃES, 2004).

A premissa inicial, no entanto, é a de que, sem o intenso diálogo entre a dinâmica escolar e o tempo da cidade, a análise histórica do modo como se forjam as imagens ou significados sociais da escola se torna bastante limitada. Nesse sentido, é preciso compreendê-la “[...] como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as

condutas da comunidade social [...]” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 11). Os trabalhos produzidos por Paolo Nosella e Ester Buffa (2000, 2002, 2009) demonstram quais são as formas mais apropriadas de compreensão desse ciclo de vida da instituição escolar e dos seus determinantes externos.

Para a efetivação de tais estudos, é necessário estabelecer algumas chaves de análise do espaço educacional e do tempo social. No primeiro caso, é preciso conferir como se desenvolveram as trajetórias formativas da administração escolar, do corpo docente, da clientela escolar, de seus conhecimentos veiculados e produzidos e a constituição de seus espaços escolares, ou seja, de seus prédios. A documentação utilizada nesse momento se circunscrevia principalmente àquela produzida pela própria instituição escolar, tais como os diários de classe, os cadernos escolares, os projetos político-pedagógicos, os contratos trabalhistas, as plantas arquitetônicas, as transações bancárias, etc. Os artefatos materiais escolares também se mostraram como fontes de estudo bastante férteis.

No tempo social, é preciso atentar para os fatores urbanos, econômicos, culturais, religiosos e políticos que movem a sociedade e produzem suas concepções educacionais. Desse ponto de vista, torna-se fundamental perceber qual é o papel que a instituição escolar ocupa no cenário social de um determinado tempo histórico.

Essa percepção pode ser analisada, do ponto de vista político, pela documentação oficial que busca organizar o sistema educacional local, ou sociocultural, por meio do exame de documentos oficiais da própria escola, tais como os registros de visitas de inspetores escolares ou, mesmo, fichas de reclamação de pais e professores. Os locais em que são instaladas indústrias, o número de trabalhadores que empregam, o nível de escolaridade desses e o seu local de residência são importantes elementos socioeconômicos que contribuem para a construção analítica da cidade e, principalmente, para a elaboração de um mapeamento da origem social da clientela escolar local. Somente compreendendo a origem familiar e comunitária e os códigos culturais trabalhados na escola, se torna possível apreender “[...] o peculiar intercâmbio cultural que se estabelece na instituição educacional” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 22).

A quantificação, aliada à especificação dos estabelecimentos religiosos, pode indicar o nível de devoção da população local, justificando, por exemplo, a criação de instituições escolares confessionais e a sua relação com as laicas. Esses elementos podem ainda contribuir para a compreensão

de algumas práticas escolares em escolas públicas, como, por exemplo, a própria oração no início diário de suas atividades. As festividades organizadas, tanto pela instituição escolar quanto pelos órgãos públicos, constituem significativos objetos culturais, que certamente influenciam a atividade escolar, seja pela participação de seus agentes, seja na seleção dos conteúdos curriculares. Ainda nesse sentido, os estudos demográficos são de ótima valia para a compreensão tanto do desenvolvimento urbano quanto dos sistemas educacionais que são constituídos pelas singularidades das instituições escolares.

Pode-se, assim, perceber que as matérias-primas dessas pesquisas que se colocam sob o prisma da história cultural são extremamente complementares, além de serem de amplitude diversificada. O próprio Ginzburg (1989a) reitera a questão, afirmando que a micro-história é uma via das mais adequadas para a acumulação e a utilização de matéria-prima.

O uso variado de fontes de pesquisa, herança da história cultural, não exclui, de modo algum, as projeções metodológicas materialistas dialéticas. A questão se mostra, inclusive, inversa:

“Ou seja, existe um marxismo investigativo que, sem recusar novas contribuições teóricas, entende que o pesquisador, antes de expor o movimento real na sua totalidade precisa investigar os aspectos particulares do real [...]” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 73).

É preciso asseverar, no entanto, que o maior desafio dessas investigações sobre a história das instituições escolares, que buscam aliar a micro-história e o materialismo histórico dialético para apreender a trajetória histórica de seu objeto, é exatamente assegurar a visualização do geral por intermédio do particular. Afinal, parafraseando Ginzburg (1989a), o pesquisador não deve correr o risco de perder a complexidade das relações que ligam a instituição escolar à sua cidade. Considera-se, então que tanto a micro-história quanto o materialismo dialético são práticas historiográficas complementares que atuam nos projetos de investigação histórica das instituições escolares como duas tendências fundamentais de pesquisa. Portanto, embora a micro-história tenha preferência pelos estudos insulares, fica claro que

não podemos construir nosso conhecimento histórico ou econômico pressupondo primeiro “indivíduos” isolados. Mas a analogia terá utilidade, se nos lembra que nas pessoas por nós conhecidas e observadas encontramos determinações que se cruzam, e que estas pessoas estão sempre tentando controlar e conciliar; que a “sobredeterminação” pode manifestar-se como enfermidade ou imobilidade; que é legítimo ver uma pessoa como portadora de estruturas, mas que só podemos chegar a ela através de uma soma de muitos ângulos [...]. (THOMPSON, 1981, p. 169).

Para que o pesquisador possa, por inúmeros ângulos, alcançar a totalidade das manifestações que o cotidiano de uma instituição escolar produz, é preciso lançar mão de uma rica tipologia de fontes históricas. Entretanto, a seleção desse material de pesquisa deve estar em extrema consonância com os objetivos propostos pela investigação, que prioriza a compreensão da “[...] complexidade das relações que ligam um indivíduo a uma sociedade determinada” (GINZBURG, 1989a, p. 173).

Em função disso, considera-se primordial o fato de que “nem sempre é necessário utilizar todas as fontes” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 63), pois o que dá relevância a algum documento ou artefato histórico em uma pesquisa é o tipo de pergunta que se faz a ele. Portanto, mais importante do que as respostas, que possuem na observação científica uma feição sempre provisória, são as perguntas que ela pode gerar. Mas as perguntas devem, na medida do possível, ter um caráter inovador. Por isso, é importante obter um conhecimento prévio da produção científica existente sobre o tema de estudo que visa compreender os processos de educação e urbanização em um determinado tempo e espaço.

Assim sendo, orientado pelo paradigma indiciário, o pesquisador que se utiliza da micro-história para investigar o ciclo de vida de uma instituição escolar e sua relação com o processo de urbanização da cidade que a abriga precisa explorar sua matéria-prima de forma qualitativa, embora deva ter em vista o sentido quantitativo de suas fontes de pesquisa, tais como dados demográficos e pesquisas já realizadas sobre o tema. Portanto, a utilização do paradigma indiciário orienta o pesquisador a encontrar em suas fontes os traços menos comuns, ou seja, a buscar no excepcional o seu ponto de partida. Ginzburg afirma, nesse sentido, que o pesquisador deve aguçar o seu “instinto de caça”, fazendo alusão às estratégias utilizadas por caçadores que reproduzem os movimentos e enxergam as características de sua presa por meio dos rastros que ela deixa

pelo caminho. Também Pulice, Manson e Zelis (2001, p. 82) enfatizam a importância dos dados aparentemente pouco relevantes: “[...] *su rasgo característico era la capacidad de pasar de hechos aparentemente insignificantes, que podían observarse, a una realidad compleja no observable, por lo menos directamente*”.

Nesse ínterim, parece ter ficado nítido que, sem uma análise pormenorizada de um arsenal bibliográfico sobre o tema de pesquisa, que funciona como um suporte bastante fecundo de formulações de hipóteses, construção e análise do próprio objeto de pesquisa, o pesquisador pode cair na armadilha, já há muito tempo alertada por Nosella e Buffa (2002), de amontoar os dados empíricos sobre o seu objeto e não revelar os seus significados mais profundos. Isso significa que o trabalho científico, embora muito prazeroso, é um exercício igualmente complexo, que exige um rigor teórico e metodológico bastante saliente.

Considerações Finais

Pretendeu-se, com este artigo, enfatizar a necessidade de aumento, quantitativo e qualitativo, dos estudos insulares para gerar um melhor entendimento das percepções mais gerais, ou seja, tanto do processo de urbanização quanto de escolarização em lugares e momentos históricos específicos que ainda permanecem desconhecidos.

Os estudos sobre a história de instituições escolares, por seu caráter micro, devem envolver-se diretamente com a busca pela compreensão do universal. A historicidade dessas instituições elucidada, sobremaneira, relações, tensões, estratégias sociais e culturais únicas. Compreender tais relações ajuda o campo da História da Educação a desenvolver novos problemas de pesquisa e atender às novas necessidades de estudos sobre assuntos que ainda carecem de mais atenção, tais como a própria relação entre escolarização e urbanização; escolarização e imigração, etc.

Como visto, são necessários alguns ajustes, teóricos e metodológicos, antes de iniciar uma investigação. Por outro lado, o pesquisador não deve tornar os seus aportes teóricos e metodológicos uma camisa de força. A dinâmica investigativa vem afirmando que estratégias de pesquisa devem ser, sempre que o material de pesquisa exigir, revistas, aprimoradas.

Aliar teorias a uma prática nunca é um trabalho simples, pois as teorias não determinam, tampouco garantem, o sucesso de um projeto. Elas sugerem formas de agir. Exaustivo, porém necessário, tal esforço se justifica pelo simples fato de que “sem combinar a história com a teoria, é provável que não consigamos entender nem o passado nem o presente” (BURKE, 2002, p. 35). Daí a importância de o pesquisador possuir um conhecimento prévio e apurado sobre seu objeto; e ser, posteriormente, bastante criterioso na seleção de suas fontes de pesquisa. Pode-se pensar, então, que as orientações teóricas e metodológicas permitem pensar e criar caminhos que são solicitados pelas fontes de pesquisa no seu processo de exploração. É preciso trabalhar teórica e metodologicamente.

No entanto, para os pesquisadores da História da Educação e da história das instituições escolares, que se colocam sob o prisma da história cultural para desenvolver suas investigações, cultura escolar, como categoria de pesquisa, e micro-história são duas práticas historiográficas fundamentais para a realização apropriada de estudo sobre os processos de escolarização e urbanização de um determinado clima cultural. A problematização dos espaços macro e micro para apreensão do *meso*, própria da cultura escolar, e o “instinto de caça”, fornecido pela micro-história, são as estratégias de pesquisa mais adequadas ao pesquisador que intenciona, na problematização constante da parte com o todo e das partes entre si (CURY, 2000), apreender o real movimento histórico de uma instituição escolar e sua relação com a urbanização de uma cidade.

Referências

ANUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1911-1912. São Paulo: Typ. Syqueira, Nagel & Cia., 1913.

BASBAUM, L. *História sincera da República*: de 1889 a 1930. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1968.

BUFFA, E. Pesquisas sobre arquitetura e educação. *Caderno de Pesquisa*: pensamento educacional, Curitiba: v. 3, n. 5, p. 63-72, jan./jun. 2008.

BURKE, P. *História e teoria social*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: UNESP, 2002.

- CARVALHO, M. M. C. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHALHOUB, S. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle époque*. 2. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2001.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos teórico-metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p.139-159, jan./abr. 2004.
- GATTI JÚNIOR, D.; PESSANHA, E. C. Instituições e cultura escolar: conceito, categorias e materiais históricos. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.) *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: EDUFU, 2005. p. 153-191.
- GINZBURG, C. *A micro-história e outros ensaios*. Tradução de António Narino. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HOMEM, M. C. N. *O palacete paulistano e outras formas urbanas de morar da elite cafeeira: 1887-1918*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. Tradução de T. C. Netto. São Paulo: Documentos, 1969.
- LIMA, L. C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v.12, n. 2, p. 82-88, maio/ago. 2008.

MAGALHÃES, J. P. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História da Educação: perspectiva para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1999. p. 67-72.

MAGALHÃES, J. P. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas-SP: Alínea, 2009.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Schola Mater: a antiga escola normal de São Carlos (1911-1933)*. 1. reimp. São Carlos-SP: EdUFSCAR, 2002.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Universidade de São Paulo: escola de engenharia de São Carlos; os primeiros tempos: 1948-1971*. São Carlos-SP: EdUFSCAR, 2000.

PASSOS, L. F.; PAVAN, D. O. Saberes e práticas como integrantes da cultura escolar: o Grupo Escolar Conde do Parnayba. In: PESSANHA, E. C.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.) *Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em 'escolas exemplares'*. Uberlândia-MG: EDUFU, 2012. p. 229-248.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 57-69, set./out./nov./dez. 2004.

PESSANHA, E. C.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.) *Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em 'escolas exemplares'*. Uberlândia-MG: EDUFU, 2012.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. C. T. Tempo de cidade, lugar de escola. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 5, p. 109-121, jan./dez. 2006.

PULICE, G.; MANSON, F.; ZELIS, O. La práctica de la investigación en relación al pensamiento mágico, la conjetura, el paradigma indiciario y la ciencia moderna. *Cinta de Moebio – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago-Chile*, n. 12, p. 79-101, dic. 2001.

REPARTIÇÃO DE ESTATÍSTICA E ARCHIVO DO ESTADO DE S. PAULO. *Anuario Estatístico de São Paulo*. São Paulo: Typ. do Diario Official, 1913.

REVEL, J. Prefácio. In: LEVI, G. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Tradução de Cynthia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 7-36.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar* – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SOUZA, R. F. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Cadernos CEDES* – Unicamp, Campinas-SP, n. 52 - Cultura Escolar: história, práticas e representações, p. 104-121, 2000.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo*. São Paulo: Unesp, 1998.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros* (uma crítica ao pensamento de Althusser). Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WERLE, F. O. C.; BRITTO, L. M. T. S.; COLAU, C. M. Espaço escolar e história das instituições escolares. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

Endereço para correspondência:

Renan Gonçalves Bressan

Rafael cassetari, 72

Vila Sandano

Ourinhos - SP

CEP: 19914-040

E-mail: rgbressan@gmail.com

Recebido em: 4 out. 2012

Aprovado em: 6 maio 2013