

SUPOSTOS PARA A PESQUISA DE INSTITUIÇÃO ESCOLAR.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano e SANDANO, Wilson

Universidade de Sorocaba (UNISO)

RESUMO: O tema apresentado representa a produção de um campo investigativo que busca a compreensão das práticas formativas no âmbito da educação escolar em Sorocaba, objetivando: examinar a escola como produtora e produto de práticas sociais institucionalizadas; investigar os nexos processuais de formação da educação escolar com os processos estruturais de formação da sociedade capitalista; compreender as práticas cotidianas da e na Escola e como expressão da historicidade e dos processos de continuidade-descontinuidade de produção e reprodução de relações sociais e entender o Trabalho como categoria central da prática social. Com base nessas considerações, formulamos uma questão norteadora de nossa pesquisa, delimitada, neste texto, ao discernimento e questionamento de alguns supostos para a pesquisa da instituição escolar, circunscrita à seguinte indagação: como ocorreu, historicamente, a formação e a institucionalização do processo de educação escolar em Sorocaba?

Palavras-chave: Educação Escolar, Instituição Escolar, Formação, Sorocaba.

BASES FOR RESEARCH IN SCHOOL INSTITUTION

ABSTRACT: The theme presented in this paper resumes the production of an investigative field that aims to comprehend formative practices in the situation of school education in Sorocaba. The main objectives are: to consider school as responsible and, at the same time, as a product of institutionalized social practices; to investigate the procedural nexus between education in the school education and structural processes in formation of capitalist society; to comprehend quotidian practices that occur in school as a history expression as well as the processes of continuity-discontinuity of the production and reproduction of social relations, assuming Work as the main category of social practices. Supported by this considerations, and restricted, in this paper, to the discernment and questioning of some presupposes of the research in school institution we posed as the main question of our research: how occurred historically the constitution and the institution the process of school education in Sorocaba.

Key-words: School education; school institution; constitution; Sorocaba.

Apresentação

O tema aqui apresentado representa parte do itinerário desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Uniso, que tem sua área de concentração em Educação Escolar. Assinalaríamos, então, que uma possível caracterização da proposta em tela, é a produção de um campo investigativo que busca alargar e aprofundar a compreensão das práticas formativas no âmbito da educação escolar em Sorocaba, com base na localização, sistematização e análise de fontes documentais; do estudo dos processos de industrialização que expressam a presença de uma forma específica de sociabilidade capitalista; do exame dos movimentos sociais que revelam a luta pela apropriação pública do espaço escolar e pela memória do trabalho docente que registra, dentre outras, as

práticas do trabalho docente e a constituição da profissão do professor. Trata-se, portanto de:

- Examinar a escola como produtora e produto de práticas sociais institucionalizadas.
- Investigar os nexos processuais da formação da educação escolar com os processos estruturais de formação da sociedade capitalista.
- Compreender as práticas cotidianas da e na Escola como expressão da historicidade e dos processos de continuidade-descontinuidade de produção e reprodução de relações sociais.
- Entender o Trabalho como categoria central e fundante da prática social no complexo de relações que relativizam e/ou autonomizam o espaço escolar.

O campo investigativo do fenômeno educativo revelou nas últimas décadas do século passado, um movimento interessante no que toca aos objetos de pesquisa, às abordagens e à diversidade temática que se expressou na consolidação de grupos de pesquisa em alfabetização e linguagem, práticas e processos de aprendizagem, formação de professores, história da educação escolar, dentre outros (GATTI, 2002). O ponto inicial parece ser a constatação de que o entendimento das mudanças postas à educação não poderia ficar restrito às ciências educacionais, mas estender-se à economia, à política, à filosofia e às diversas especialidades da sociologia. Isso movimentou os pesquisadores na direção externa à educação. Por exemplo, as pesquisas sobre a formação no interior do espaço fabril e/ou empresarial ganharam bastante relevância, o que implicou, nesse caso, a recorrência a referenciais teóricos da economia e da sociologia do trabalho, dentre outros. Outra ilustração das mudanças que se operaram nos anos noventa, por exemplo, diz respeito à compreensão do fenômeno das transformações no plano macro estrutural, sendo muitos os estudos das reformas educacionais nesse sentido.

No entanto, a partir da segunda metade da última década do século passado, por força do acúmulo da produção com tais diretrizes e, ao mesmo tempo, devido à necessidade de pesquisa sobre as transformações em curso na produção concreta da escola, muitas críticas (destacamos aqui as feitas no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd) começavam a surgir requerendo que essas investigações passassem a incorporar a pauta dos pesquisadores em educação, marcada por um movimento inicial de volta à escola como lugar privilegiado de pesquisa. O que obrigou a busca de novos referenciais teóricos, novas abordagens e temas relevantes no âmbito da educação escolar.

A escolarização como campo específico de estudo, torna-se, assim, o espaço da produção da política e da valorização do trabalho como elemento que funda a prática social; dos processos históricos de constituição das relações e da racionalidade escolar; das formas privilegiadas de ensino-aprendizagem e sua articulação com as demandas sociais de conhecimento e, finalmente, de um conjunto de fatores que atuam sobre o cotidiano escolar, sobredeterminando e ressignificando as ações específicas de escolarização. Acrescente-se que a educação escolar indica a apreensão de um fenômeno específico de produção e circulação do conhecimento e de valores que se atualiza em instituições objetivas e materiais, as quais, inclusive, lhe oferecem contornos históricos mais precisos.

Com base nessas considerações formulamos uma questão inicial e norteadora de nossa pesquisa, delimitada, neste texto, ao discernimento e problematização de alguns supostos para a pesquisa da instituição escolar, circunscrita à seguinte indagação:: como ocorreu, historicamente, a formação e a institucionalização do processo de educação escolar em Sorocaba?

A possível resposta a esse questionamento requer um esforço no sentido de pensarmos as instituições escolares como expressão da formação, organização, gestão e objetivação do processo de escolarização, aspectos que incidem no desenvolvimento deste projeto na linha de Pesquisa “Conhecimento e cotidiano escolar”, vinculada à Área de Concentração Educação Escolar, do Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso).

A linha de pesquisa “Conhecimento e cotidiano escolar”, investiga a educação escolar como mediação entre os processos de produção, circulação e apropriação de conhecimento derivados dos fundamentos teórico-metodológicos das ciências sociais. Examina e problematiza a vida cotidiana como espaço de produção e reprodução da sociabilidade e da construção de um campo de conhecimento que referencia a pesquisa em educação escolar.

A área de concentração Educação Escolar remete para um espaço teórico produzido na articulação da Educação com a História e as Ciências Sociais. Um espaço, portanto, que reconhece a historicidade do fenômeno educativo e de sua institucionalização e que busca apreender os nexos processuais de formação, implantação, normalização, gestão, organização, conflitos e contradições da educação escolar no âmbito da formação social brasileira. Em outros termos, trata-se de investigar a instituição escolar em todos os níveis como expressão de seus sujeitos e dos processos sociais, políticos, culturais e econômicos historicamente produzidos no contexto da sociedade brasileira, relevando que:

A história das instituições educacionais integra uma tendência recente da historiografia, que confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo na área educacional, faziam-se presentes (GATTI Jr., 2002, p.4).

Assim, a partir desse referente, investiga-se o contexto do espaço escolar de Sorocaba, que historicamente expressa múltiplas dimensões da práxis educacional, revelando, no processo de formação, sua inserção local, as mutações de seu *locus* político-administrativo e as experiências vivenciadas pelos sujeitos da ação educativa - focados, reafirmamos, por meio da localização, sistematização e análise de acervos documentais pertinentes à formação da educação escolar em Sorocaba; dos processos que fomentam a industrialização; dos movimentos sociais da classe trabalhadora reivindicativos do direito à escolarização no âmbito do espaço público e das memórias do trabalho docente, investigada como sujeito coletivo fundamental na origem e formação da profissionalização do professor.

Assinalamos que a apropriação do tema-objeto proposto representa a conjugação de dois interesses básicos. Um incide sobre a necessidade de superar o caráter lacunar da história da educação escolar no Brasil e, em particular, de Sorocaba. O outro interesse aqui alimentado traduz a preocupação com a prática em pesquisa compreendida como esforço coletivo na direção da produção de conhecimento científico elaborado com base na interlocução de referenciais e procedimentos teórico-metodológicos representativos da complexa tarefa imposta pela especificidade do fenômeno educativo.

Consideramos relevante reafirmar a riqueza e a complexidade do tema-objeto proposto com base na caracterização do tratamento teórico metodológico dedicado ao processo de formação de Sorocaba e dos processos de escolarização correspondentes. Este propósito nos auxilia em dois sentidos. Por um lado, procuramos informações que contextualizam o período correspondente às fontes documentais: 1850 - 1930; concentrando nossa atenção, por exemplo, na formação do espaço histórico de Sorocaba; nas práticas produtivas correspondentes a esse período; nas relações entre Estado, política educacional e sistema escolar. Por outro lado, a produção historiográfica preliminarmente consultada, possibilita apreender o debate teórico-metodológico que referencia essa

produção pertinente ao contexto de Sorocaba e região. Nessa direção, uma primeira observação registra que:

A História do Estado de São Paulo é muito pouco conhecida. Não é objeto de estudo nos cursos universitários de História paulista, uma exceção no país. Além disso, o conhecimento corrente é escasso, lacunar e pontual. Os itens mais conhecidos são Bandeiras, Expansão cafeeira e Industrialização, como se todas as regiões tivessem sido ocupadas e exploradas simultaneamente, com as mesmas atividades econômicas, o mesmo tipo de população, as mesmas características.

Quando a historiografia paulista é analisada mais detidamente, verifica-se que tem sido confundida com a historiografia paulistana, como se a trajetória do processo histórico da cidade de São Paulo explicasse a do Estado como um todo; como se tudo tivesse, simultaneamente, tido início com a chegada de Martim Afonso de Souza ao porto de São Vicente (GLEZER, p.9).

Império e República representam a politização de um processo histórico pontuado, particularmente em Sorocaba e região, pela formação de capital comercial com base na pecuária; pelo tropeirismo; pela expansão de políticas de investimentos públicos vinculados à urbanização; pela chegada da estrada de ferro; pela economia de algodão; por um sistema de muar vinculado à produção de açúcar e café; pelas feiras; dentre os múltiplos processos constitutivos da formação econômico-social de Sorocaba e região (BADDINI, 2002; SILVA, 2000). Esse contexto anuncia o desafio circunscrito ao campo investigativo aqui proposto, campo este que caracterizamos preliminarmente, destacando alguns elementos vinculados às relações entre Estado; política educacional e sistema escolar.

Assinalamos que a apropriação do tema-objeto proposto circunscreve-se ao campo investigativo da História da Educação. Do itinerário da produção historiográfica no contexto da pesquisa em educação no Brasil, é possível extrair, segundo Lombardi, duas observações.

A *primeira* é que a produção historiográfica educacional não emerge descolada do conjunto da produção educacional brasileira (no âmbito da produção histórica, por exemplo), mas se dá no interior dos trabalhos que têm por objetivo analisar (e em alguns casos periodizar) a pesquisa educacional no Brasil – e inclusive a produção histórico-educacional. A *segunda* observação é que o debate das principais questões da pesquisa educacional tem se concentrado a partir de algumas poucas iniciativas, geralmente sobrepostas (...) (LOMBARDI, 1999, p.16).

O campo de pesquisa histórica de Sorocaba, representa um processo de investigação, análise e interpretação com desdobramentos nos procedimentos teóricos e metodológicos, cujo registro – embora minimamente delineado – traduz e reafirma conforme observa GATTI JR. (2002), a riqueza e a complexidade do tema – objeto em tela: instituição escolar.

Historiografia e Instituição Escolar.

A observação da produção historiográfica que contempla o estudo das instituições escolares e educacionais no que toca à trajetória de colégios, internatos, escolas normais e grupos escolares, tem propiciado o discernimento das relações entre a política e a educação brasileira nos processos vinculados ao Império e à República. Assim, para SILVA (2001):

A Historiografia da Educação brasileira tem apresentado ultimamente uma produção historiográfica que tem contemplado o estudo de instituições escolares e educacionais, trazendo novos elementos para a compreensão da educação brasileira, em especial a que se praticava no Império e na República, reconstruindo a trajetória de colégios, internatos, escolas normais, grupos escolares. Esse empenho é necessário e renovador, pois tem permitido um alargamento do

conhecimento das práticas educativas e escolares desses períodos, através de instituições públicas, particulares, laicas e religiosas, trazendo novas luzes e derrubando certos paradigmas já cristalizados, especialmente em relação à educação das mulheres. A idéia difundida pelos estudos históricos tradicionais, com abordagens totalizadoras e generalistas, distantes das concepções da história cultural e da história das instituições escolares, a respeito da educação de mulheres, nesse período, é de que as mulheres não tinham acesso à educação, apenas as da elite, e estas recebiam uma educação que privilegiava o preparo necessário para o casamento; de que nos colégios religiosos a educação era ministrada pelo método tradicional; de que a relação entre mestras e alunas era de distância e medo, internato seria clausura, por exemplo. Os trabalhos produzidos ultimamente, sobre história das instituições escolares, se confirmam alguns desses aspectos, têm permitido uma revisão nessa abordagem unificadora e linear da história da educação das mulheres no Brasil, revelando práticas que nos indicam novas faces dessa educação (SILVA, 2001, p.24-25).

E acrescenta em relação ao advento da República.

Com o advento da República, fazia-se necessário criar uma estrutura de ensino capaz de atender às agitações do regime republicano, possibilitando a construção de um Estado democrático. A crença no papel da educação como instrumento de reforma política e de construção da nação levou o poder público do Estado de São Paulo a propor a criação de escolas de todos os níveis e graus (SILVA, 2001.p.90).

A seguir, consideramos relevante aos propósitos deste escrito, destacar o aporte de RIBEIRO (1986) em sua análise da organização do sistema escolar, exame este que possibilita sumariar alguns aspectos relativos ao período correspondente a 1850 – 1930.

Para RIBEIRO (1986) o período de 1850 a 1930 caracteriza-se por uma dinâmica de consolidação, crise e permanência do modelo agrário, comercial, exportador, dependente. Observa a referida Autora, que no período de crise desse modelo (1870 – 1894) desponta um processo de “incentivo à industrialização”.

O trabalho escravo e a grande propriedade constituem a base material da lavoura cafeeira, no período de consolidação do modelo agrário, comercial, exportador, dependente; produção essa orientada sob a lógica da expansão e internacionalização do capital com desdobramentos nas condições de trabalho – transição e conversão da força de trabalho escrava para o trabalho assalariado -; na criação, organização e gestão do espaço urbano, transformado paulatinamente em pólo de novas categorias sociais e de diversificação das atividades econômicas.

Em relação à educação RIBEIRO assinala que:

(...) a década de 1850 é apontada como uma época de férteis realizações, no entanto restritas em sua maioria ao município da corte, por força da lei em vigor.

As realizações a que se refere são: criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854); reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855); reorganização do Conservatório de Música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte (RIBEIRO, 1986, p. 56).

E em relação à política educacional, afirma.

Faltou uma política educacional integrada entre centro e províncias.

Não se instituiu um plano nacional de fiscalização das escolas primárias e secundárias, com vistas a um aprimoramento de objetivos, conteúdos e métodos e, conseqüentemente, uma melhora de aproveitamento por parte dos alunos.

A instrução primária continuou constituindo-se em aulas de leitura e escrita e cálculo. Pressupõe-se que cerca de um décimo da população a ser atendida o era realmente. Não se tem certeza já que não existiam estatísticas educacionais..

A instrução secundária se caracterizou por ser predominantemente para alunos do sexo masculino, pela falta de organicidade (reunião espacial de antigas aulas régias), pelo predomínio literário, pela aplicação de métodos tradicionais e pela atuação da iniciativa privada.

(...) mesmo neste período onde a regra foi o superávit econômico, a educação não contou com verbas suficientes que possibilitassem, ao final do século XIX, um atendimento pelo menos elementar da população em idade escolar.

Isto demonstra que para a monarquia brasileira, ao contrário das monarquias européias a que ela procurava moldar-se, nem a instrução primária tornou-se necessária a toda a população (RIBEIRO, 1986, p.57-58).

Não podemos omitir, apesar da citação relativa à caracterização do sistema escolar nesse período de consolidação do referido modelo, o que segue.

Tendo-se em mente o contexto anteriormente analisado, é relativamente fácil compreender a razão do ocorrido; no *Brasil* acontecia a passagem de uma sociedade exportadora-rural-agrícola, para uma exportadora-urbano-industrial avançada. E **é determinada pela estrutura social resultante do capitalismo industrial que surge e se desenvolve a escolarização, mesmo que elementar, de um contingente maior da população** (RIBEIRO, 1986, p.59, grifos nossos).

O período de crise do denominado modelo agrário tem com a extinção do tráfico de escravos, conforme RIBEIRO, a disponibilidade de capitais internos e externos vinculados a uma “tentativa de incentivo à industrialização”. E também é marcado pela presença dos programas de ação de liberais e positivistas, por iniciativas particulares de implantação de projetos educacionais e pela reforma Leôncio de Carvalho (1879). Os referidos processos são registrados por RIBEIRO, como segue.

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação; abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para através da instrução desempenhar seu papel de esposa e mãe e a crença na educação enquanto chave dos problemas fundamentais do país (RIBEIRO, 1986, p.65).

Em relação à Reforma Leôncio de Carvalho (1879), RIBEIRO comenta que:

As poucas conseqüências práticas dizem respeito à decretação da liberdade de credo religioso dos alunos e à abertura ou organização de colégios onde outras tendências pedagógicas, como a positivista, tentavam ser aplicadas.

E acrescenta:

Data deste final de século o aparecimento do ensino feminino em nível secundário como resultado da iniciativa particular.

Em termos de iniciativas particulares, protestantes norte-americanos (Escola Americana – 1870 -, Colégio Piracicabano), positivistas (Escola Neutralidade – 1844), criam escolas primárias modelo (RIBEIRO, 1986, p.67).

Na compreensão de RIBEIRO (1986) o processo de descentralização articulado pelo Estado e que favoreceria a concentração de renda dos grupos vinculados à produção de café e aos setores liberais da camada média, também se instala na política de organização escolar e se instrumentaliza com base em dois processos jurídico-normativos a Reforma Benjamin Constant (1890) e o texto da Constituição de 1891.

Pela Constituição de 1891:

a) à União competia privativamente legislar sobre o ensino superior na Capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito federal;

b) aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares, completos (Ribeiro, 1986, p.70) Quanto à organização escolar, percebe-se a influência positivista. Era a forma de tentar implantar e difundir tais idéias através da educação escolarizada, já que, politicamente, tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890. Decretada neste ano e colocada em prática no ano seguinte, a 'reforma Benjamin Constant' tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estava quanto a isto seguindo a orientação do texto constitucional. Atingia, por força da descentralização reinante, a instrução pública primária e secundária no Distrito Federal e a Instrução Superior, Artística e Técnica em todo o território nacional. A escola primária ficava organizada em duas categorias, isto é, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A secundária tinha a duração de 7 anos. No nível superior afetou o ensino politécnico, o de Direito, o de Medicina e o Militar (RIBEIRO, 1986, p.71-72).

A política de reformas marca acentuada presença, segundo Ribeiro (1986) no período caracterizado como de permanência do modelo agrário, comercial, exportador, dependente, processo este que expressa ainda, no entendimento da Aurora, a presença e a "oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica" (RIBEIRO, 1986, p.77).

O código Epiácio Pessoa (1901) acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a reforma Rivadávia (1911) reforça a orientação positivista tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as Faculdades, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não candidato ao nível seguinte. Os resultados no entretanto foram desastrosos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves / Rocha Vaz) (RIBEIRO, 1986, p.77).

Do exame desse processo RIBEIRO deriva uma tese que marca presença no âmbito da produção historiográfica da História da Educação. Referimo-nos à tese do transplante cultural, explicitada de seguinte maneira.

A dependência cultural traduz-se nisto: falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo. Representa, ainda, como já foi assinalado, um idealismo estreito e inoperante ao formar um pessoal sem a instrumentação teórica adequada à transformação da realidade em benefício de interesses da população como um todo, e não de interesses de uma pequena parte dela e de grupos estrangeiros, em detrimento da maioria.

Enquanto uma reforma, com base em determinado modelo, era vista como solução para os problemas apresentados pelo outro modelo, os problemas reais agravavam-se, no dia-a-dia escolar, profissionais e alunos 'solucionavam como podiam', isto é, improvisadamente e, portanto, também de forma ineficiente. Daí sair desacreditada tanto a teoria importada, e por isso desligada da prática, como a prática sem a teoria, ou melhor, uma prática com base numa 'teoria' fruto do senso comum, onde não se tem consciência clara das razões desta nossa forma de agir.

Mais da metade da população de 15 anos e mais em 1920 havia sido excluída totalmente da escola (RIBEIRO, 1986, p.77-78).

Para RIBEIRO (1986) o desenvolvimento da sociedade brasileira com base nos processos de formação de diversos pólos constituídos na relação urbano-comercial, requer a incorporação por parte de amplos setores da população das técnicas de leitura e escrita. O não atendimento dessa demanda se reflete nos índices crescentes de analfabetismo e na

formulação de propostas visando a difusão da escola primária como meio de superar o analfabetismo e consolidar por meio do ensino cívico os valores nacionais.

De acordo com RIBEIRO (1986) o início da República, marca o surgimento dos primeiros “grupos escolares” ou “escolas-modelo” com investimentos insuficientes de verbas e com o atendimento de “menos de um terço da população em idade escolar” (RIBEIRO, 1986, p.82), num processo que acentua o número de analfabetos. Na compreensão de RIBEIRO, a ausência de uma base produtiva centrada na industrialização contribui para a existência desse contexto.

A expansão do ensino médio nesse período atende a iniciativas particulares, processo que restringe o acesso a esse nível de escolarização a setores altos e médios da sociedade brasileira. Por sua vez, a presença do ensino profissionalizante representa, em parte, segundo RIBEIRO, o aprofundamento da contradição entre a escolarização preparatória da elite e a capacitação para o trabalho do povo.

Estas observações representam, a nosso ver, ainda que sumariamente, o processo histórico de formação do sistema escolar que tensiona o tema-objeto aqui proposto, isto é, a localização e organização - para posterior análise e sistematização - de fontes pertinentes à história da educação escolar em Sorocaba e região.

A seguir, avaliamos necessária a caracterização de alguns aspectos da educação escolar em Sorocaba e região.

A educação escolar em Sorocaba: primeiras aproximações.

Aspectos que caracterizam o processo educacional em Sorocaba, podem ser extraídos da pesquisa de Aluisio de Almeida (2002), com base no relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública, Dr. Diogo de Mendonça Pinto. Observe-se que Aluisio de Almeida é considerado por BADDINI (2002), um dos representantes da historiografia sorocabana cuja interpretação dominante “destaca o comércio de animais como fator determinante da condição histórica da cidade, embora a fundação de vila (1661) tenha ocorrido muito antes da instalação do seu Registro de Animais (1750) e, portanto, da emergência da feira local de muare” (BADDINI, 2002, p.12). E do reconhecimento – de Almeida junto com os pesquisadores Adolfo Frioli, Mário Mattos, Geraldo Bonnadio, Rogich Vieira -; do ‘tropeirismo’ como ‘a principal fase da economia e da sociedade local’ e a defesa do resgate do ‘tropeiro’ como representante da identidade histórica sorocabana (BADDINI, 2002, p.21).

O referido relatório assinala.

Os estabelecimentos de ensino mantidos pela Província (em 1851) cifraram-se em duzentas e tantas escolas primárias de ambos os sexos, 24 cadeiras de Latim e Francês, das quais só estavam providas 14; 2 liceus situados em Taubaté e Curitiba, além de uma Escola Normal recentemente instalada.

Quanto à escolas primárias podemos imaginar o que valiam porque conhecemos-las de ‘visu’ em 1875, e as de 1847 deviam valer ainda menos. O nome das escolas-régias, que elas conservavam dos tempos coloniais, inculca por si só que elas vegetavam numa rotina emperrada, hostil a qualquer veleidade de melhoramento(...).Os Liceus (dois para toda a Província!) não habilitavam os alunos a matricular-se nas Escolas de Medicina, Engenharia e Direito; eram indispensáveis os chamados exames de preparatório. As cadeiras de Latim e Francês só existiam graças ao fanatismo de certas pessoas: entendiam que uma povoação não fazia boa figura enquanto não se via em seu seio um latinista (geralmente um padre) ensinando a sua especialidade a 5 ou 6 meninos! Quanto à Escola Normal, de criação recente, não tinha senão um catedrático e fora recebido como inovação perfeitamente dispensável sua inexistência no Brasil Reino e no 1º

Império parecia postular que para lecionar com proveito uma matéria não era preciso mais do que conhece-la, embora pela rama (...) (ALMEIDA, 2002, p. 264-265).

E em relação à instrução primária registra ALMEIDA:

Além da instrução primária houve nesse período umas tentativas de -internatos. Em 1874 foi fundado o colégio 'União Sorocabana', aproveitando sobradão do largo do Rosário. O fato de se aproveitarem sobradões para colégios e hotéis mostra a decadência de fortuna em famílias que enriqueceram com o negócio da feira. A feira continuou muito reduzida, depois de 1875. O externato dos meninos não foi feliz. Os internos, na maioria de Tietê, saíram reclamando (ALMEIDA, 2002, p.300).

Outros traços expressivos do período histórico que representa o tema – objeto desta pesquisa se encontra no estudo realizado por SILVA (2001) focalizando a educação feminina no Colégio do Carmo, localizado no Vale do Paraíba.

Pesquisa realizada no Arquivo do Estado de São Paulo, em Relatórios de professores de escolas públicas, no período de 1886 a 1900, indica nesse período a existência de 17 escolas públicas masculinas e de 9 escolas públicas femininas funcionando na região central da cidade de Guaratinguetá, nos bairros próximos e na zona rural. Os dados encontrados foram reveladores de uma realidade, que vem abalar certas posições do senso comum, indicadoras de mínimas oportunidades de escolarização para a camada pobre da população, nesse período. Havia um número expressivo, para a época e para o contexto da cidade, de escolas de primeiras letras, em maior quantidade para os meninos, mas significativa também para o sexo feminino (SILVA, 2001, p.88).

Com base nos aspectos aqui registrados e na localização, sistematização e análise de fontes documentais pertinentes aos processos de formação da educação escolar em Sorocaba; do exame das relações sociais constitutivas do processo de industrialização; da investigação dos movimentos sociais que no âmbito da classe trabalhadora assumem a luta pela escolarização e do registro da memória do trabalho docente derivado desse processo histórico; apresentamos a problematização do campo investigativo proposto: quais os processos que originam, constituem e viabilizam a educação escolar em Sorocaba, no período de 1850 a 1930, considerando fontes documentais, industrialização, movimentos sociais e memória docente?

Partimos da suposição de que nesse período não ocorre uma relação direta entre escolarização e processo de industrialização e de que a possibilidade de um transplante de modelo educacional tem que ser investigada no contexto das condições históricas, específicas de Sorocaba.. Mas, esta suposição precisa de um tratamento criterioso no sentido do entendimento da especificidade das instituições escolares no contexto de Sorocaba, ponderando que::

Atualmente, percebe-se que há um afastamento da produção proveniente do campo da história da educação do caráter prescritivo e justificador de antes e um redirecionamento no caminho da elaboração de interpretações sobre o passado educacional brasileiro em sua concretude, mediante consulta a uma série enorme de fontes primárias e secundárias que não mais apenas a legislação educacional.

Aparentemente, há um duplo movimento que tem beneficiado este processo de inovação paradigmática e conseqüentemente temático no âmbito da história da educação. Por um lado, o afluxo de pesquisadores qualificados (entre os quais muitos historiadores) para as diversas regiões brasileiras, que não estavam interessados em desenvolver pesquisas ancoradas nos grandes centros, mas, sim, estudos voltados para a temática regional. Por outro lado, esses mesmos pesquisadores – historiadores ou não – estavam sob o impacto

das novas tendências da pesquisa histórica, nas quais as especificidades e singularidades regionais, ou mesmo locais, passaram a ser consideradas importantes objetos de estudo e, mais, são pesquisadores que promovem suas investigações, sobre o passado, apropriando-se de um corte eminentemente histórico, abandonando, desse modo, as imposições advindas, primeiro, do campo filosófico, no qual prevalecia a concepção de que o pensamento educacional se sobrepunha à própria realidade da educação, e, em segundo, do campo sociológico, em que prevalecia o enquadramento, um tanto forçado, dos processos educacionais em grandes teorias determinadas aprioristicamente (GATTI, 2002, p.16-17).

Consideramos que um suposto representativo para o adensamento do campo da produção historiográfica sobre Sorocaba e região, é investigar as dimensões filosóficas, históricas e políticas da educação (BUFFA, 2002) com base no estudo das instituições escolares. Observando que, de acordo com SANFELICE:

(...) é preciso ter presente como fez o pesquisador luso, Magalhães (1999), que a investigação sobre as Instituições educativas, e para nós não há dúvidas de que a instituição Escolar é uma Instituição Educativa, pode implicar desde um estudo de seus espaços físicos e da própria arquitetura dos edifícios, bem como na abordagem das suas grandes áreas de organização, ou seja, a pedagógico-didática e a de direção / gestão. Mas não é só, porque estas instituições têm também uma estrutura social, ou melhor, sócio – cultural, que, submetida a uma hermenêutica, pode se constituir na ‘via fundamental para a construção da identidade histórica das instituições educativas’ (Guimarães *apud* Sanfelice). Ali deverá se revelar ainda o papel dos seus diferentes atores, para que se possa interpretar o itinerário histórico da instituição, à luz do próprio modelo educacional (SANFELICE, 2002, p. 54-55).

Revelar o papel de seus atores para interpretar o itinerário histórico da instituição à luz do próprio modelo constitui parte do campo investigativo registrado no projeto de pesquisa: A História da Escola em Portugal e no Brasil: Circulação e Apropriação de Modelos Culturais. A Introdução desse projeto nos auxilia no sentido de aprofundar a compreensão da escola como instituição.

A percepção de um *modelo* ou de uma *forma* escolares, característica das sociedades modernas historiciza a escola como instituição produzida na intersecção da pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização. Uma nova historiografia educacional propõe-se a (re)historicizar o objeto ‘escola’, particularizando os dispositivos constituintes desse *modelo* ou *forma* escolares e compreendendo a escola como instituição da modernidade (CARVALHO e PINTASSILGO, 2002, p.1).

Apresentamos estas considerações chamando a atenção para um argumento utilizado por Raymond Williams, como segue.

Sempre é provável que construtos teóricos oriundos de estudos empíricos e sua extensão e generalização tomem excessiva liberdade na passagem de conceitos locais e específicos para conceitos gerais. Por outro lado, apenas a partir desse tipo de estudos, seja qual for o grau de reflexão ou de distanciamento teórico, é que podemos começar a conceber, a testar e a fundamentar nossas descrições conceituais (WILLIAMS, 2000, p33-34).

Aqui podemos reconhecer parte de nossas inquietações e das formas e procedimentos utilizados para composição da proposta deste campo investigativo, o que reafirmaria a necessidade do debate em torno das concepções de Instituição Escolar e da densidade teórico-metodológica circunscrita a esse esforço.

Por outro lado, a leitura de WILLIAMS enfatiza outro aspecto essencial, ao nosso ver, para a construção de um consenso mínimo para o estudo, a pesquisa e a análise da Instituição Escolar. O aporte do referido Autor problematiza os vínculos entre instituições e formações.

Propomos o seguinte, como distinção inicial: por um lado, as relações variáveis entre ‘produtores culturais’ (termo deliberadamente neutro, embora abstrato) e *instituições* sociais reconhecíveis, por outro lado, as variáveis em que os ‘produtores culturais’ têm sido organizados ou se têm organizado eles próprios suas *formações*. Essa é uma distinção operacional, para tornar possível uma certa variedade de abordagens da questão das reais relações sociais da cultura. Não se pretende, com isso, dizer que não haja ligação significativa ou até mesmo causas entre as relações institucionais e formacionais (WILLIAMS, 2000, p.35).

Dessas observações derivamos duas indagações. Podemos considerar a Instituição Escolar como instituição social reconhecível? No âmbito da Instituição Escolar objetivam-se práticas sociais formativas?

Referenciados nesses questionamentos, buscamos possíveis desdobramentos para o entendimento de Instituição Escolar. Assim, preliminarmente, elencamos dois supostos potencialmente capazes de transformar a Instituição Escolar em instituição social reconhecível e formacional. Estes dois supostos são:

- a) O reconhecimento da Instituição Escolar como instituição social, vincula-se à análise dos conflitos e antagonismos subjacentes às práticas sociais centradas na relação Capital – Trabalho Assalariado – Propriedade Privada. E objetivada nas múltiplas mediações entre Sociedade e Estado. Assim, o reconhecimento da Instituição Escolar, articula-se à investigação da objetividade social posta historicamente no contexto das formas e dos tempos da sociedade capitalista.
- b) A Instituição Escolar materializa uma das múltiplas dimensões da reprodução social, com práticas formativas específicas em seus diversos níveis, cotidianamente realizadas por meio de processos de gestão, ensino, avaliação, em suma, das políticas educacionais e da produção específica da cultura escolar.

Observamos, complementarmente, a Instituição Escolar como expressão das relações e mediações da sociabilidade cotidiana produzida, reproduzida e tensionada por indivíduos, grupos e classes sociais, nos limites e possibilidades históricas da sociedade brasileira contemporânea.

Trata-se propositivamente de apreender o processo de objetivação da Instituição Escolar, considerando supostamente que:

Em seu espaço e tempos históricos, legitimam-se e naturalizam-se as desigualdades sociais e em contrapartida se concretizam, ainda que parcialmente, as possibilidades de compreender as raízes históricas dessa legitimação e naturalização das relações fundantes da formação social capitalista. E mais: a denominada educação para o trabalho no âmbito da Instituição Escolar exige a investigação das formas fenomênicas do capitalismo e as mediações dessa prática formativa com os processos de produção, circulação e apropriação da riqueza socialmente produzida em todas suas dimensões.

A razão-de-ser da Instituição Escolar tem sua gênese e desdobramentos na tensão Capital – Trabalho Assalariado, assumindo na politização das relações sociais materializadas no Estado, o estreitamento ou alargamento da esfera pública / privada por meio do ordenamento jurídico, dos processos de gestão e da racionalidade instrumental que busca subordinar a produção da cultura escolar ao movimento de mercantilização das práticas sociais e dos valores subjacentes a essas.

Diante do exposto detemos nossa atenção em possíveis elementos que subsidiem a compreensão da instituição escolar como expressão dos processos formativos e das

relações e mediações da sociabilidade cotidiana produzida, reproduzida e tensionada por indivíduos, grupos e classes sociais, nos limites e possibilidades históricas do atual estágio do capitalismo.

Outra possível perspectiva para a problematização do campo investigativo da instituição escolar pode ser extraída das contribuições de Michael Apple e Louis Weiss (1986).

Para os referidos autores, as escolas:

1. contribuem na fomentação de condições que objetivam as desigualdades sociais e os processos de acumulação de capital. Entretanto, no entendimento de Apple e Weiss, esta formulação simplifica e reduz as interconexões entre processo econômico e dinâmica educacional, embora reconheçam que, “(...) não seja ainda essencial ter em mente que existam algumas conexões muito reais entre a economia e as atividades de seleção e distribuição de educação”. (APPLE e WEISS, 1986, p. 20)
2. operam um duplo processo de legitimação interno e externo. Este movimento traduz relações de naturalização do sistema sócio-econômico, amparadas na internalização pelos sujeitos sociais de uma suposta igualdade incorporada, normatizada e formalizada por intermédio das práticas derivadas, por exemplo, da meritocracia. Este duplo movimento cria formas de legitimação em relação à sociedade (capacitação para o mercado de trabalho) e formas internas de legitimação (sistematização, distribuição e avaliação de saberes) que fundam a razão de ser da instituição escolar.
3. em sua extensão e intensidade institucional mobilizam uma diversidade de “agências de produção” que expressam as demandas por conhecimentos técnico-administrativos, as inovações técnicas e comunicativas e o controle cultural que busca instrumentalizar e materializar as ideologias tecnicistas que perpassam a instituição escolar e suas múltiplas práticas sociais.

O exame criterioso dessas três funções – acumulação, dupla legitimação e produção – conduz APPLE e WEISS a afirmar que: as escolas são instituições culturais tanto quanto econômicas (APPLE e WEISS, 1986, p. 21).

Os autores citados e a densidade subjacente aos seus argumentos apenas atendem à preocupação por evidenciar a riqueza e a complexidade do campo de investigação proposto sem a mínima pretensão em esgotá-lo e/ou reduzi-lo às formulações dos referidos autores. Acrescentamos que a complexidade do tema-objeto proposto se expressa, dentre outros aspectos, pelo tratamento a que foi submetido o campo investigativo de instituição escolar. CARVALHO e PINTASSILGO assinalam que o final da década de 1980, representou em vários países o ensejo de reescrever a história da escola, destacando que:

Até então, a história da educação havia se constituído, predominantemente, como história dos sistemas educativos, baseada em documentação oficial emanada do Estado e centrada no estudo das políticas e dos dispositivos legais que teriam assegurado a organização e a expansão desses sistemas. **Enquanto história dos sistemas educativos, essa historiografia foi cega à historicidade própria da instituição escolar, naturalizando o objeto escola** (CARVALHO e PINTASSILGO, 2002, p.1, grifos nossos).

E acrescentam os referidos Autores: “(...) a historiografia produzida sobre o processo histórico de institucionalização da escola no Brasil é, ainda, e de modo especial incipiente” (CARVALHO e PINTASSILGO, 2002, p. 2).

Podemos assinalar como uma possível caracterização da proposta em tela a produção de um campo investigativo que busca alargar e aprofundar a compreensão das práticas formativas no âmbito da educação escolar em Sorocaba, com base na localização,

sistematização e análise de fontes documentais; do estudo dos processos de industrialização que expressam a presença de uma forma específica de sociabilidade capitalista; do exame dos movimentos sociais que revelam a luta pela apropriação pública do espaço escolar e pela memória do trabalho docente circunscrito ao espaço escolar que registra, dentre outras as práticas do trabalho docente e da constituição da profissão do professor. Esta proposta busca, conforme exposto anteriormente:

Examinar a escola como produtora e produto de práticas sociais institucionalizadas.

Investigar os nexos processuais da formação da educação escolar com os processos estruturais de formação da sociedade capitalista.

Compreender as práticas cotidianas da e na Escola como expressão da historicidade e dos processos de continuidade-descontinuidade de produção e reprodução de relações sociais.

Entender o Trabalho como categoria central e fundante da prática social no complexo de relações que relativizam e/ou autonomizam o espaço escolar.

Referências

ALMEIDA, Aluísio de. **Sorocaba: 3 séculos de história**. Itu, SP: Ottoni, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. Nacional e regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grossenses. In: **Educação no Brasil: história e historiografia**. Sociedade Brasileira de História de Educação (organizadora). Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001 (Coleção memória da educação).

APPLE, Michel & WEISS, Louis. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. **Educação e Realidade**, v.11, nº. 1, jan./jul. 1986, p.19-33.

ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI Júnior, Décio.(organizadores) **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção memória da educação).

BADDINI, Cássia Maria. **Sorocaba no Império**. Comércio de animais e desenvolvimento urbano. São Paulo: Annablume - Fapesp, 2002.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI Júnior, Décio.(organizadores) **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção memória da educação)

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI Júnior, Décio.(organizadores) **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção memória da educação)

CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história**. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.375-399.

CARVALHO, Marta M. C. E PINTASSILGO, Joaquim A. **A história da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e aproximação de modelos culturais. Brasília: CAPES / Lisboa: GRICES, 2003.

DANDURAND, Pierre & OLIVIER, Emile. Os paradigmas perdidos – ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria & Educação**, N ° #, 1991, p. 120-142.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA Filho, Luciano Mendes de Faria (organizador). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**. Questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

GATTI JR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI JR, Décio.(organizadores) **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção memória da educação)

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI Júnior, Décio.(organizadores) **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção memória da educação)

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília / DF: Plano, 2002.

GLEZER, Raquel. Apresentação. In: BADDINI, Cássia Maria. **Sorocaba no Império**. Comércio de animais e desenvolvimento urbano. São Paulo: Annablume - Fapesp, 2002, p. 9-10.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério e MAGALHÃES, Justino (Org.). **Para a história do ensino liceal em Portugal – Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)**. Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 63-77.

MANOEL, Ivan aparecido. **Igreja e educação feminina (1859 – 1919)**. Uma face do conservadorismo. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAES, Carmen Sylvia V. e ALVES, Júlia F. (organizadoras). **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo: inventário de fontes documentais**. Centro Paula Souza / SP: Imprensa Oficial, 2002.

NUNES, Clarice. Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira: reconstituição de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 71 (67): 7-31, jan./abr., 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira**. A organização escolar. (6ª ed.) São Paulo: Moraes, 1986.

SANFELICE, José Luis. História de instituições escolares: apontamentos preliminares. **QUAESTIO: Revista de estudos de educação**. V. 1 (Maio 1999) – Sorocaba, SP: Uniso, 1999.

SANFELICE, José Luis. História de instituições escolares: apontamentos preliminares. **QUAESTIO: Revista de estudos de educação**. V. 1 (Maio 1999) – Sorocaba, SP: Uniso, 1999.

SILVA, Maria Aparecida Felix do Amaral e. **Educação de mulheres no vale do Paraíba**. O Colégio do Carmo: 1892 – 1910. São Paulo: s.n., 2001.

SILVA, Paulo Celso da. **De novelo de linha a Manchester paulista**. Fábrica têxtil e cotidiano no início do século XX em Sorocaba. Sorocaba: Projeto LINC, 2000.

VENDRAMETO, Maria Cristina. Fontes Documentais Primárias do Ensino Técnico: um universo inexplorado. *Roteiro para leitura técnica do inventário*. Em: MORAES, Carmen

Sylvia V. e ALVES, Júlia F. (organizadoras). **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo: inventário de fontes documentais.** Centro Paula Souza / SP: Imprensa Oficial, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.