



Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)

## Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Metodológicos na Pesquisa em História



Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)

# Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Metodológicos na Pesquisa em História

### **Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

### **Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

### **Bibliotecário**

Maurício Amormino Júnior

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

### **Imagens da Capa**

Shutterstock

### **Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

### **Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

## **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

## **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista



# Pluralidade de temas e aportes teórico-metodológicos na pesquisa em história

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecário** Maurício Amormino Júnior  
**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo  
**Correção:** Giovanna Sandrini de Azevedo  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Willian Douglas Guilherme

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P737 Pluralidade de temas e aportes teórico-metodológicos na pesquisa em história [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-392-7

DOI 10.22533/at.ed.927202109

1. História – Pesquisa. 2. Historiografia. 3. História - Metodologia. I. Guilherme, Willian Douglas.

CDD 907.2

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

## Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

No e-book “Pluralidade de Temas e Aportes Teórico- Metodológicos na Pesquisa em História”, estão reunidos vinte e sete artigos que dialogam entre questões atualizadas e relevantes da pesquisa em história. São quatro grupos divididos por subtemas.

O primeiro grupo, do subtema “História, Educação e Metodologia”, são seis artigos que apresentam resultados em torno das instituições educacionais e debates educacionais no período imperial brasileiro, o papel da pesquisa (auto)biográfica, uma pesquisa que retrata particularidades do Exército brasileiro e propostas entre história e sala de aula.

O grupo dois, “Trabalho, Luta e Identidade”, são seis artigos, dentre eles, uma pesquisa que destaca o discurso do imperador japonês aos seus súditos justificando a rendição japonesa na segunda guerra mundial. Outros artigos destacam a luta operária e a construção de identidades numa interessante intriga historiográfica convidativa ao debate.

O grupo seguinte, “Cinema, Literatura e Arte”, são cinco artigos que trazem pesquisas atuais que entrelaçam história, cinema, arte e literatura. Este conjunto de pesquisas apontam para a pluralidade de possibilidades da pesquisa em história, vale a pena conferir.

Fecham o e-book, cinco artigos que dialogam sobre “Cidades e Particularidades”, trazendo informações das cidades de: Gramado/RS e a origem do turismo; Paraty/RJ de 1965 a 1920; o calçadão da Gameleira na cidade de Rio Branco/AC e; o cargo do Santo Ofício na Bahia.

Navegando pelo índice, com certeza, não menos que um, se não todos os subtemas lhe chamarão a atenção.

Aceite o prazer desta leitura!

Willian Douglas Guilherme  
Organizador

## SUMÁRIO

### HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E METODOLOGIA

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: UM DEBATE SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DA CORTE IMPERIAL BRASILEIRA

Diego Dias Salgado

**DOI 10.22533/at.ed.9272021091**

#### **CAPÍTULO 2..... 18**

O REPOSICIONAMENTO POLÍTICO DO BARÃO DE ABIAHY NOS DEBATES EDUCACIONAIS DO FIM DO IMPÉRIO

Suênya do Nascimento Costa

**DOI 10.22533/at.ed.9272021092**

#### **CAPÍTULO 3..... 28**

UM OLHAR SOBRE A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Patrícia Simone de Araujo

Sônia Maria de Magalhães

**DOI 10.22533/at.ed.9272021093**

#### **CAPÍTULO 4..... 39**

A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA ORAL COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA NO EXÉRCITO BRASILEIRO

Ivan de Freitas Vasconcelos Junior

**DOI 10.22533/at.ed.9272021094**

#### **CAPÍTULO 5..... 46**

INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A HISTÓRIA DO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO

Paulo Augusto Tamanini

Gislânia Dias Soares

Ocimara Fernandes Negreiros Oliveira

Risalva Ferreira Nunes de Medeiros

Vanusa Maria Noronha Medeiros

**DOI 10.22533/at.ed.9272021095**

#### **CAPÍTULO 6..... 58**

O PENSAMENTO HISTÓRICO: SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE AULA

Fabricio Adriano

**DOI 10.22533/at.ed.9272021096**

## **TRABALHO, LUTA E IDENTIDADE**

### **CAPÍTULO 7..... 70**

A HONRA MESMO NA TERRA-ARRASADA: O ORGULHO JAPONÊS OBSERVADO NO ÉDITO IMPERIAL AO POVO DO JAPÃO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1945)

Pedro Antonio Saraiva de Carvalho Pereira Francez

**DOI 10.22533/at.ed.9272021097**

### **CAPÍTULO 8..... 77**

A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE MENINOS NEGROS NA ESCOLA CENTRAL DE MACEIÓ (1887-1893)

Marcondes dos Santos Lima

**DOI 10.22533/at.ed.9272021098**

### **CAPÍTULO 9..... 87**

DIREITOS TERRITORIAIS: AS LUTAS E AS “BATALHAS” EM BUSCA DE RECONHECIMENTO DE DIREITOS

Elisandra Cantanhede Ribeiro

**DOI 10.22533/at.ed.9272021099**

### **CAPÍTULO 10..... 97**

JACY, A OPERÁRIA: DEFENDENDO DIREITOS TRABALHISTAS. IMBITUVA/PR, 1966

Raiele Kollaritsch

Vania Vaz

**DOI 10.22533/at.ed.92720210910**

### **CAPÍTULO 11..... 109**

PROCESSO SOCIO-HISTÓRICO E O CONCEITO DE MODO DE PRODUÇÃO

Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama

**DOI 10.22533/at.ed.92720210911**

### **CAPÍTULO 12..... 121**

HERÓIS OU BANDIDOS? AS REPRESENTAÇÕES DAS MILÍCIAS NO RIO DE JANEIRO (2007-2010)

Michelle Airam da Costa Chaves

**DOI 10.22533/at.ed.92720210912**

### **CAPÍTULO 13..... 133**

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INTOLERÂNCIA AO CIGANO: DO MITO DO SURGIMENTO DOS CIGANOS AOS MATERIAIS DIVULGADOS EM SALA DE AULA

Marcio Edovilson Arcas

Ademilson Batista Paes

**DOI 10.22533/at.ed.92720210913**

<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>146</b>
O SERTÃO ENTRE O ANTIGO E O MODERNO? APONTAMENTOS DO TEMPO COMO REPRESENTAÇÃO COLETIVA E OS USOS DA SINCRONIA PARA A COMPLEXIFICAÇÃO DE SEU ENTENDIMENTO	
Matheus de Araujo Martins Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.92720210914	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>156</b>
CONTEXTO PROFISSIONAL DO BAILARINO: ASPECTOS HISTÓRICOS	
Ana Lígia Trindade	
Patrícia Kayser Vargas Mangan	
DOI 10.22533/at.ed.92720210915	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>166</b>
DAS DANÇAS SACRAS E PROFANAS NO BRASIL COLONIAL: TRANSFORMAÇÕES, IDENTIDADES E APROPRIAÇÃO	
Jéssica Viana Marques	
João Balduino de Brito Neto	
Mikaela Dantas Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.92720210916	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>173</b>
RESGATANDO VOZES E REMEMORANDO HISTÓRIAS: O LUGAR DE FALA ZAPATISTA NAS DECLARAÇÕES DA SELVA LACANDONA	
Rodrigo de Moraes Guerra	
DOI 10.22533/at.ed.92720210917	
<b>CINEMA, LITERATURA E ARTE</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>183</b>
A LITERATURA APOCALÍPTICA JUDAICA COMO EXPRESSÃO DE INTERCULTURALIDADE NO ANTIGO ORIENTE PRÓXIMO	
Harley Pereira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.92720210918	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>192</b>
OPERACIÓN MASACRE (1972) E O CINEMA DE INTERVENÇÃO POLÍTICA NA ARGENTINA	
Mirela Bansi Machado	
DOI 10.22533/at.ed.92720210919	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>201</b>
DISCURSOS LITERÁRIOS E CINEMATOGRAFICOS SOBRE O FEMININO: IDENTIDADE, FEMINISMO E REPRESENTAÇÃO ATRAVÉS DO FILME “AS HORAS” (2002)	
Natália Gomes da Silva Machado	
DOI 10.22533/at.ed.92720210920	

**CAPÍTULO 21.....217**

O FENÔMENO MIGRATÓRIO NAS OBRAS: O QUINZE, VIDAS SECAS E MORTE E VIDA SEVERINA

Aline Vieira Fernandes

Mayara Benevenuto Duarte

**DOI 10.22533/at.ed.92720210921**

**CAPÍTULO 22.....229**

“UMA SENHORA BRASILEIRA EM SEU LAR”: REPRESENTAÇÕES DE LEITORAS PELOS PINCÉIS DE DEBRET

Sílvia Rachi

**DOI 10.22533/at.ed.92720210922**

**CIDADES E PARTICULARIDADES**

**CAPÍTULO 23.....242**

“UMA VERDADEIRA SUIÇA BRASILEIRA”: ORIGENS DO TURISMO EM GRAMADO (RIO GRANDE DO SUL, SÉCULOS XIX-XX)

Eduardo da Silva Weber

Daniel Luciano Gevehr

**DOI 10.22533/at.ed.92720210923**

**CAPÍTULO 24.....255**

PROCESSOS NATURAIS E ANTRÓPICOS DE ALTERAÇÃO DA PAISAGEM DO MUNICÍPIO DE PARATY, BRASIL, 1965-2020

Rodrigo Zambrotti Pinaud

**DOI 10.22533/at.ed.92720210924**

**CAPÍTULO 25.....267**

O CALÇADÃO DA GAMELEIRA EM RIO BRANCO, ACRE: UMA LEITURA CRÍTICA À LUZ DOS CONCEITOS DE CESARE BRANDI

Pedro Augusto Queiroz de Souza

**DOI 10.22533/at.ed.92720210925**

**CAPÍTULO 26.....279**

ITABAIANA: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DA CARÊNCIA DE CONSCIENTIZAÇÃO PATRIMONIAL COMO AMEAÇA À MEMÓRIA EDIFICADA

Nycole de Araújo Régis

Charles Andrade Pereira

**DOI 10.22533/at.ed.92720210926**

**CAPÍTULO 27.....284**

O CARGO DE FAMILIAR DO SANTO OFÍCIO E AS HABILITAÇÕES INCOMPLETAS PARA BAHIA

Cleílton Chaga Bernardes

**DOI 10.22533/at.ed.92720210927**

<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>294</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>295</b>

# CAPÍTULO 1

## HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: UM DEBATE SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DA CORTE IMPERIAL BRASILEIRA

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 21/07/2020*

**Diego Dias Salgado**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro –  
UERJ  
Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da  
Educação (NEPHE–UERJ)  
Faculdade de Educação (UERJ – Maracanã)  
<http://lattes.cnpq.br/8739419751138343>

**RESUMO:** O somatório das vivências experimentadas por discentes, docentes e demais integrantes de uma instituição escolar não comporta a infinidade de possibilidades analíticas que se atrelam aos debates sobre as múltiplas produções de sentidos que se estabelecem nestes espaços. Deste modo, convém situar a relevância assumida pela década de 1870 no Império Brasileiro, em especial, no Município Neutro, uma vez que propiciou o desenvolvimento de distintos projetos que possibilitaram as primeiras iniciativas de institucionalização escolar sob princípios arquitetônicos, ou seja, das construções dos primeiros edifícios escolares destinados ao ensino e à aprendizagem de crianças. Em consequência disso, torna-se possível inquirir sobre o papel desempenhado pelas demarcações espaciais das escolas que, através das intencionalidades político-discursivas de seus variados agentes, tanto internos quanto externos, puderam forjar e materializar as relações de poder que (in)visibilizaram o exercício das funções

enunciativas, bem como das memórias coletivas e individuais de grupos e sujeitos específicos. Utilizo como referenciais teórico metodológicos: ABREU (2013), ARANHA (2006), BENCOSTTA (2011), CHARTIER (1991), FARIA FILHO e VIDAL (2000), FOUCAULT (1999), LIMEIRA (2012), GONDRA e ROCHA (2002), SILVA (2006), SCHUELER (1999), RIOS (2015), VARELA e ALVAREZ-URIA (1992), SEVERINO (1992). Por intermédio destas leituras, pode-se constatar que as abrangências históricas das instituições escolares se integram ao desenvolvimento e à consolidação da burguesia, assim como da mudança de conjuntura histórica que instituiu a passagem da sociedade penal para a disciplinar. Tais questionamentos articulam-se à emergência de correlacionarmos, criticamente, os aspectos das histórias destes estabelecimentos de ensino aos dos processos de escolarização no Brasil e, além disso, daquilo que foi ecoado em nossas subjetividades, isto é, da criação de ambiências memoriais que nos fazem recordar momentos de omissão e de protagonismo no interior das disposições materiais institucionais presentes em nossos percursos de escolarização em toda a educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da Educação; História das Instituições Escolares; Arquitetura Escolar.

**STORIES AND MEMORIES: A DEBATE ABOUT THE SCHOOL INSTITUTIONS IN THE CITY OF THE BRAZILIAN IMPERIAL COURT**

**ABSTRACT:** The sum of the experiences



experienced by students, teachers and other members of a school institution does not include the infinity of analytical possibilities that are linked to the debates on the multiple productions of senses that are established in these spaces. Thus, it is convenient to situate the relevance assumed by the 1870s in the Brazilian Empire, especially in the Neutral Municipality, since it led to the development of different projects that enabled the first school institutionalization initiatives under architectural principles, i.e., the construction of the first school buildings intended for teaching and learning children. As a result, it became possible to inquire about the role played by the spatial demarcations of schools which, through the political-discursive intentionalities of their various agents, both internal and external, were able to forge and materialize the power relations that (in)visualized the exercise of enunciative functions, as well as the collective and individual memories of specific groups and subjects. I use as theoretical methodological references: ABREU (2013), ARANHA (2006), BENCOSTTA (2011), CHARTIER (1991), FARIA FILHO; VIDAL (2000), FOUCAULT (1999), LIMEIRA (2012), GONDRA; ROCHA (2002), SILVA (2006), SCHUELER (1999), RIOS (2015), VARELA; ALVAREZ-URIA (1992), SEVERINO (1992). Through these readings, it can be seen that the historical scope of school institutions is integrated with the development and consolidation of the bourgeoisie, as well as with the change in the historical context that instituted the transition from criminal to disciplinary society. These questions are linked to the emergence of a critical correlation between the histories of these educational institutions and the processes of schooling in Brazil and, in addition, to what has been echoed in our subjectivities, that is, the creation of memorial settings which remind us of moments of omission and protagonism within the material institutional arrangements present in our schooling paths throughout basic education.

**KEYWORDS:** History of Education; History of School Institutions; School Architecture.

## 1 | INTRODUÇÃO

Como sujeitos históricos, somos todos feitos de tempo<sup>1</sup>. Podemos indagar, de acordo com as nossas vivências sociais, os inúmeros papéis que somos capazes de desempenhar para atingirmos a uma meta específica de ordem pessoal e/ou coletiva. A lógica de problematização, neste caso, direciona-se às atribuições das práticas de distintos sujeitos que se inserem nos contextos cotidianos escolares. Nesta perspectiva, proponho observarmos, cautelosamente, os modos pelos quais os seres humanos são concebidos em suas dimensões ontológicas<sup>2</sup>, de modo a compreendermos como as suas atividades articulam-se sobremodo aos campos simbólicos, produtivos e sociais – certamente, sem perder de vista o nosso objeto principal de estudos, que é, a saber: as instituições escolares brasileiras oitocentistas, contempladas em suas historicidades<sup>3</sup>.

1. Cf. Aranha, 2006; Severino, 1992

2. Objetivo tratar, aqui, das propriedades mais gerais do ser, quando vinculadas às relações que ele estabelece com os meios natural, social e cultural em que integra, inclusive pela prática do trabalho. Esta iniciativa visa fomentar a possibilidade de melhores compreensões no que se refere à consolidação de diversos discursos em sociedades científicas e afins, sobre educação/instrução/ensino no Dezenove.

3. Compreendendo as práticas desenvolvidas nestes estabelecimentos de ensino como instrumentos histórico-sociais que interferiram na subjetividade dos sujeitos, de modo a provocá-los, desafiá-los e condicioná-los. De maneira inversa,

A ação humana sobre a natureza é mediada por uma intenção subjetivada que convencionou-se chamar de *trabalho*<sup>4</sup>. Nesta busca por provimentos de sua existência material, os indivíduos estabelecem contatos que instituem a esfera da vida econômica no âmbito próprio da produção. Em decorrência disso, a sociedade é construída pela intermediação de relações produtivas técnicas e interindividuais, respectivamente, que favorecerem a implementação de inúmeras relações de poder no cenário social (SEVERINO, 1992, p. 150).

Assim sendo, o surgimento das instituições escolares na sociedade burguesa não se dissociou de acontecimentos pautados em organizações enunciativas e formações discursivas de agentes articulados às sociedades política e/ou civil que, no uso das terminologias pertinentes aos núcleos associativos e profissionais dos quais participavam, puderam direcionar, em atividades conscientes e em finalidades sobremodo definidas<sup>5</sup>, objetos temáticos à educação e à instrução<sup>6</sup>, nas medidas convergentes aos processos constitutivos identitários nacionais<sup>7</sup> e de escolarização dos oitocentos.

O recrudescimento dos debates inerentes à construção de espaços específicos destinados à escolarização de crianças adquire consistência, na segunda metade do século XIX, através de iniciativas que visavam instituir um projeto arquitetural às escolas, de modo a possibilitar com a sua consolidação, o desenvolvimento e a produção de um conjunto práticas, saberes e técnicas que pretendiam, como ressaltou Bencostta (2011, p. 211): forjar o cidadão moderno, nas espacialidades escolares<sup>8</sup>, por meio do condicionamento de seus hábitos nas regras de localizações funcionais<sup>9</sup>. Paulatinamente, a década de 1870 tornava-se o estopim das primeiras edificações prediais escolares no Brasil<sup>10</sup>, e lançava em terreno os dispositivos que passaram a interferir na cotidianidade de sujeitos portadores de pluralidades variadas<sup>11</sup> que, conseqüentemente, passaram a receber valores e ideias

---

também podendo examinar a consolidação das ideias geradas pelos seres humanos nos edifícios escolares do século XIX, que promoveram a ressignificação de alguns conceitos e valores, outrora instituídos, que vislumbravam inculcar condutas moralizantes, disciplinares, higienistas e científicas, principalmente nos corpos discentes. Severino (1992), ao tratar sobre a temática da **historicidade**, destaca que, uma vez situados num espaço-tempo, os indivíduos vivenciam experiências individuais e coletivas que dimensionam o caráter histórico-social do qual fazem parte, tendo, como consequência, boa parte de suas interioridades (pensamentos e culturas) modificada para o atendimento às lógicas político-discursivas e comportamentais preestabelecidas. No entanto, também salienta a relevância de todos os outros atos humanos que, contrariamente, rebentaram o sentido do cotidiano, esfacelando determinadas redes conceituais através de tudo aquilo que foram capazes de reelaborar mediante aos desafios enfrentados.

4. Ver Saviani, 2007.

5. Cf. Gondra e Rocha, 2002; Gondra, 2004; Hofstetter e Schnewly, 2004; Haengelli-Jenni et al., 2014; Kuhlmann Jr., 2001.

6. Sobre a diferença entre os significados dos termos **educação e instrução**, cf. Gondra e Schneider, 2011.

7. Sobre as três dimensões constitutivas do processo de produção cultural na sociedade de classes, ver Azevedo, 2017.

8. Ver trabalho de Roberto Marques (2013): **Por uma perspectiva espacial da escola**, publicado na Revista Brasileira de Educação Geográfica.

9. O conceito de “regras de localizações funcionais”, proposto pelo filósofo francês Michel Foucault, em sua obra **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**, caracteriza-se por sua criticidade a respeito da projeção e constituição de espaços institucionais destinados à execução de tarefas específicas que se associam aos multifacetados acontecimentos expressos nas relações de poder. Cf. Foucault, 1975.

10. Ver Limeira, 2012.

11. Os processos de escolarização oitocentistas vinculavam-se diretamente às pluralidades e complexidades existentes

propiciadores de novas composições memoriais individuais e coletivas.

O questionamento sobre quais seriam as relações estabelecidas entre o surgimento das instituições escolares na recém-inaugurada sociedade burguesa e o papel atribuído à *práxis*<sup>12</sup> do trabalho humano, na organização social do espaço<sup>13</sup>, pode-nos demonstrar que a composição da vida escolar em suas perspectivas pedagógicas, históricas, geográficas, sociológicas, psicológicas e antropológicas contribuem no desenvolvimento da noção de escola enquanto um fenômeno espacial que pode, e deve, ser observado em sua globalidade<sup>14</sup>.

## 2 | A ESCOLA E A CIDADE: O CASO DO RIO DE JANEIRO NO XIX

Os cenários urbanos podem ser avaliados como espaços sociais compostos por diversos significados, marcados por ambiguidades. Isto posto, qualquer mudança em alguns pontos de seu enredo ocasiona interferências nas culturas, sensibilidades e sociabilidades (BUENO, 2008, p. 244). Ao tratarmos sobre o planejamento e a integração das instituições escolares no cotidiano da cidade da Corte Imperial, podemos observar as interrelações estabelecidas entre suas composições arquiteturais e as maneiras pelas quais os indivíduos assimilaram aquelas alterações na morfologia citadina, bem como dos possíveis estranhamentos e afinidades ocorridos face às proposições de novos saberes, práticas e experiências que poderiam ser vivenciados naquele lócus voltado ao ensino e à aprendizagem de crianças.

Diante destes tempos sobremodo distintos na referida cidade, em que uma construção predial foi forjada, inclusive, para tentar substituir a proeminência assumida pela família nos processos de socialização infantis, assim como as aulas que ocorriam em espaços domésticos de professores e alunos, torna-se possível examinar como estes acontecimentos de ordens mais particulares do Município Neutro adquiriram capilaridades nos processos de escolarização na sociedade imperial do século XIX e, conseqüentemente, acabaram por planificar um terreno que pode-nos facultar um olhar crítico e diferenciado referente à organização social dos espaços urbanos cariocas e nacional<sup>15</sup>.

na sociedade brasileira do século XIX. Trata-se, portanto, de observarmos a multiplicidade de iniciativas que propuseram distintas concepções instrutivas e educacionais favorecedoras de experiências socioculturais e político-econômicas àquilo que decidiram perspectivar como “o cidadão moderno e civilizado”. Cf. Gondra e Schueler, 2008.

12. Convém indagar constantemente sobre como as práticas humanas foram/são articuladas às representações simbólicas da realidade, isto é, da duplicação do campo real por intermédio de todas as finalidades perspectivadas, e quais seriam os recursos materiais (e imateriais) utilizados para a consolidação de algumas ideias e ações convergentes às possíveis mudanças nas lógicas relacionais de poder e de saber inseridas no cenário social.

13. Sobre a temática da organização social do espaço, cf. Abreu, 2013.

14. Ou seja, um fenômeno espacial desarraigado de interpretações inconclusivas que o expõe como figura estanque e isolada no cenário urbano. Cf. Marques, 2013.

15. Constatei necessário elaborar uma escrita que propusesse a tentativa de fornecer-lhes uma visão mais ampla do que ocorria naquele tempo-espaço, no que fosse concernente às histórias das instituições escolares e dos processos de escolarização, tanto em âmbito nacional quanto em escala regional/local. Portanto, a decisão de abordar o caso da cidade do Rio de Janeiro vincula-se à minha ideia de trazer à luz o trabalho de Maurício de Abreu (2013), quando das suas contribuições explicativas referentes à organização social do espaço carioca, que pode, ainda, nos promover uma breve noção sobre a formação social brasileira.

A arquitetura escolar que acabara de surgir no dia a dia da *urbe*<sup>16</sup> carioca pode exigir significativas mudanças na organização e na divisão social do trabalho, estes, podendo ser perspectivados como elementos reveladores dos graus insustentáveis de contradições que o Rio de Janeiro atravessava em suas estruturas econômica, institucional e ideológica na década de 1870. O destaque atribuído às discussões sobre a emergência de serem concebidos prédios escolares, na paisagem cidadina, nos promove o entendimento de que a escrita da história no espaço carioca esteja intimamente acompanhada da evolução urbana da metrópole.

Abreu (2013, p. 36) explicita que o Rio de Janeiro oitocentista comportou as dissidências existentes entre antigas relações de produção (atreladas às lógicas escravistas coloniais) e os recém-inaugurados elementos capitalistas (vinculados à busca por novas fontes de reposição de capital). Segundo o autor, tais acontecimentos efetivaram uma caixa de ressonância que ecoou suas sínteses contraditórias através das alterações espaciais urbanas da cidade carioca. São disparidades que trazem à baila problemáticas que extrapolam as discussões inerentes às desigualdades sociais sobremodo marcantes daquela espacialidade urbanística que, ainda hoje, permite a caracterização de um modelo dicotômico expresso pelo o que convencionou-se chamar de núcleo-periferia. Assim, torna-se permissível avaliarmos os processos de formação social brasileira e carioca, respectivamente, quando assimilados às organizações sociais de seus espaços.

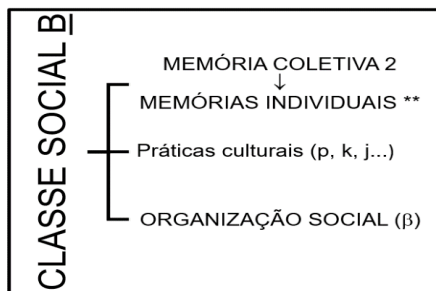
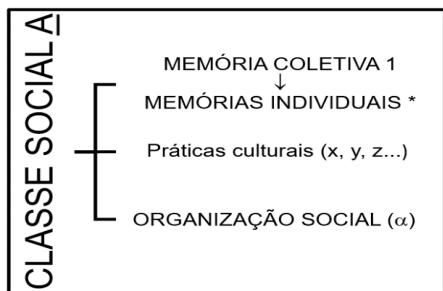
A título de exemplo, apresento um esquema<sup>17</sup> que demonstra as especificidades atribuídas às organizações sociais dos espaços, partindo das contribuições que Abreu (2013) faz à temática da evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro. Pretendo, inicialmente, demonstrar as peças-chave que desencadeiam os surgimentos de memórias coletivas e individuais nas formações sociais das localidades, bem como da formulação, reprodução e possíveis reelaborações de práticas culturais. Em seguida, promovo indagações que se pretendem facilitadoras de novos olhares a respeito do papel assumido pelas instituições escolares, tanto em escalas nacionais quanto em regionais/locais<sup>18</sup>, no que concerne às suas disposições arquiteturais, suas práticas, saberes circulantes etc.

---

16. Termo referente à cidade. Cf. Abreu, 2013.

17. De minha autoria, esta esquematização foi produzida na cidade de São Paulo, em 09/07/2020.

18. Sobre o trabalho com o uso de diferentes escalas geográficas na descrição de acontecimentos sociais e históricos, cf. Callai, 2009.



Esquema 1 – ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO

Fonte: Esquematização elaborada pelo autor.

Data de produção: quinta-feira, 09/07/2020.

Local: Cidade de São Paulo (SP).

Ao observarmos a esquematização acima, constatamos que os processos de organização social do espaço decorrem de diferentes iniciativas voltadas ao engendramento de memórias coletivas e individuais na busca por fatores homogeneizadores que definam as especificidades sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas e geográficas associadas às ações de indivíduos pertinentes a classes sociais diferentes. Considerando estas predisposições identitárias articuladas a grupos sociais específicos e, certamente, tendo em vista a “imponente”<sup>19</sup> função destinada às instituições escolares na sociedade burguesa, lanço em terreno as seguintes indagações:

- Qual seriam os fatores aliados às demarcações espaço-temporais dos estabelecimentos de ensino formal que implementaram paradigmas visceralmente direcionados às subjetividades de seus agentes institucionais<sup>20</sup>?
- Como ocorreram as gestões das memórias individuais e coletivas de discentes, docentes e demais integrantes daquelas ambiências escolares?
- Quais tipos de relações de poder foram estabelecidos no interior das instituições escolares por intermédio de suas zonas de localização funcionais?

O processo de institucionalização escolar de crianças nos evidencia que os

19. Termo utilizado para ratificar a importância atribuída às instituições escolares por meio de discursos que as concebiam como os espaços mais apropriados ao ensino e à aprendizagem de infantes. As escolas da sociedade burguesa podiam-lhes promover, a partir de então, um conjunto racionalmente elaborado de técnicas, conceitos, valores e ideias que, segundo as aspirações das elites intelectuais do país, predominantemente formuladoras de variadas reformas nos campos da educação e da instrução durante o XIX, poderiam e deveriam forjar o cidadão “civilizado”, afastado do que alegavam ser as “barbaridades” ocasionadas pelo período colonial.

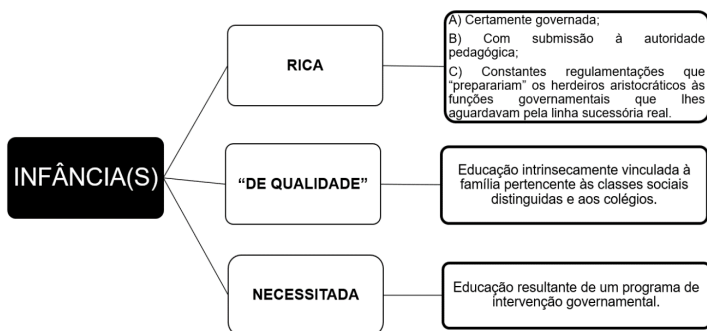
20. Durante a minha participação no XIII CIEHOLA (*CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA*), que ocorreu na cidade de Montevideu (Uruguai), em 2018, tive a oportunidade de visitar um Museu Pedagógico que expunha, dentre outras, uma seção sobre os castigos físicos sofridos por discentes em especialidades escolares no século XIX. Posso afirmar que, ali, surgiram as minhas primeiras perspectivas de trabalho com este tema.

acontecimentos históricos propiciadores de seu desenvolvimento e expansão na sociedade de classes integram-se à constituição de um estatuto da infância que se legitimou pelas diretrizes elaboradas por intelectuais e letrados que forjaram conceitos a esta categoria geracional, reverberando, assim, no estabelecimento de instituições específicas<sup>21</sup> que demarcavam seus tempos-espacos por intermédio do que convencionou-se chamar, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 72), de definição psicobiológica de crianças.

Sobre a emergência da infância, Gondra (2010) destaca que:

[...] falar de uma “urgência” da infância só se torna possível a partir de seu surgimento, que, por sua vez, se encontra associado à instituição e à legitimação de uma concepção de vida recortada em etapas, cada qual com seus marcadores/ indicadores temporais, articuladas, por sua vez, a um esquema classificatório que procura instituir um jogo de reconhecimento de atributos comuns a cada uma das etapas da vida. Classificação que, ao reconhecer o comum, chancela e autoriza determinados procedimentos, faz aparecerem, por exemplo, saberes, agentes, materiais, métodos e instituições especializadas em cada uma das etapas da vida. (p. 197)

Em sua trama histórica, as instituições escolares muniram-se de determinadas concepções de infância<sup>22</sup> que incidiram nas múltiplas organizações de recursos materiais e imateriais para a formulação e propagação de práticas pedagógicas que se aportavam em pressupostos de ensino e aprendizagem específicos. Deste modo, é possível constatar que no projeto histórico de institucionalização escolar do Dezenove, houve, respectivamente, a implementação de alterações funcionais e morfológicas destinadas às especialidades dos cenários urbanos da Cidade da Corte Imperial e a afirmação de novos ideários concernentes à educação e à sociedade.



### Esquema 2 - A CLASSIFICAÇÃO DA INFÂNCIA E SUAS EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE

21. “Podem-se ressaltar três influências, entre outras, que parecem ter sido decisivas na constituição progressiva da infância: a ação educativa institucional exercida em espaços, tais como colégios, hospícios, hospitais, albergues, casas de doutrina, seminários (não existem somente seminários para clérigos, mas também seminário para nobres, além de seminários nos quais se instruem os jovens das classes populares); a ação educativa da recém estreada família cristã, e, por último, uma ação educativa difusa que, pelo menos do ponto de vista formal, está intimamente vinculada às práticas de recristianização”. (Varela e Alvarez-Uria, 1992).

22. Para fins didáticos e ilustrativos, elaborei um esquema que trata das especificidades educacionais e instrutivas de diferentes tipos de infância, após contato que tive com literatura especializada.

Fonte: Esquemática elaborada pelo autor.

Data de produção: sábado, 11/07/2020. Local: Cidade de São Paulo (SP).  
Mapa conceitual elaborado após a leitura de VARELA e ALVAREZ-URIA (1992).

Conforme destaca Limeira (2012):

Com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial, expansão cada vez mais significativa da malha privada, e a discussão intensificada no decorrer do XIX acerca da importância da instrução escolarizada, vai-se estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível. Muitas críticas foram elaboradas em torno do lugar em que se dava a educação das crianças, geralmente em espaços domésticos (na casa dos alunos, na casa do professor, conhecida como “casa de escola”, ou em residências alugadas) no intuito de fazê-los serem percebidos como inadequados. Tornava-se necessário, portanto, construir espaços próprios, exclusivos para as instituições que se montavam em torno da tarefa de educar e instruir. Não poderia ser qualquer espaço. (p. 121)

O surgimento de locais físicos arquitetados para as práticas instrutivas e educativas das crianças insere-se à maquinaria escolar da sociedade burguesa<sup>23</sup> e demonstra suas vinculações com outros artefatos deste possível equipamento ideológico. Após a produção e disseminação de um estatuto da infância, sobremodo associado a outros agentes e instituições, ocorre a organização de um corpo de especialistas que formulam objetos discursivos àquela abrangência geracional que tem, em consequência, todas as suas particularidades perscrutadas e articuladas a um conjunto amplificado de deliberações referentes à temáticas propulsoras de novas práticas, conceitos e saberes vivenciados nos recém-inaugurados espaços de escolarização formal, postos em substituição às antigas casas de mestres-escolas.

Ao refletir sobre os impactos que as construções prediais escolares direcionaram aos cotidianos urbanísticos e às subjetividades de seus habitantes, Bueno (2008, p. 243) considera, em suas indagações, que o rastreamento dos possíveis encontros destes novos dispositivos arquitetônicos com os demais abarcamentos associados às possibilidades governamentais de corpos, tempos e espaços sugere a emergência de uma potencialidade articulada à arquitetura escolar naquilo que compete às racionalidades atribuídas a este locus de instrução, de maneira a propiciar, nesta perspectiva, atividades estéticas fornecedoras de expressividades coletivas e individuais na cidade.

### **2.1 Relações de poder e processos disciplinares**

A permanente busca pela compreensão das diferenciadas realidades que circundam os cotidianos dos seres humanos é o papel fundamental da filosofia (LUCKESI, 1994; ARANHA, 2003). Portanto, como vinculá-la aos procedimentos técnicos e práticos

<sup>23</sup> Ibidem, p. 1.

articulados aos processos de condicionamento constituídos nas vivências escolares? Aos diversos mecanismos de poder e de saber que interferiram no estabelecimento de memórias individuais e coletivas nos espaços formais de escolarização? Estas inquirições tratam-se, como se percebe, de levantamentos isolados que podem nos oferecer análises cada vez mais amplas dos processos de escolarização brasileiros do século XIX, bem como de seus rebatimentos em algumas das práticas que nós mesmos em plenos séculos XX e/ou XXI pudemos desempenhar nas espacialidades escolares que outrora integramos.

Foucault (1999) observa que os corpos humanos, estando diretamente imersos em campos políticos, são inseridos em múltiplas relações de poder que podem investir, marcar, dirigir e obrigar o desenvolvimento de atividades específicas que lhe exigem a utilização de recursos e saberes atrelados aos meios institucionais pelos quais tornam-se permissíveis, ou não, os usos de suas funções enunciativas. Deste modo, as incisões políticas direcionadas às corporeidades dos indivíduos somente se efetivam quando as suas sujeições acatam as lógicas discursivas hegemônicas que instituem, em determinado espaço-tempo, as forças úteis de suas produtividades.

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. (FOUCAULT, 1999, p. 29)

O governo dos corpos associa-se, via processos de escolarização em construções prediais destinadas ao ensino e à aprendizagem, às discursividades historicamente elaboradas<sup>24</sup> para sua consolidação na sociedade burguesa. Em vista disso, cabe indagar sobre as instâncias de poder e de saber que forjaram, através das intencionalidades pessoais e coletivas de alguns participantes dos núcleos associativos articulados à institucionalização escolar brasileira<sup>25</sup>, o estabelecimento de padrões conferidos a conceitos e modalidades de enunciação discursiva que deveriam ser assimilados principalmente pelos integrantes<sup>26</sup> da

24 Cf. Foucault, 2008.

25 “Os debates e projetos de reforma da Instrução Pública foram constantes e a importância da instrução das crianças foi insistentemente reafirmada – não sem resistências, percalços e contradições. Nos anos 1870, o número de escolas públicas criadas na Corte dobrou: de 45 passou para 95 no final da década. Associações e Sociedades particulares, leigas e religiosas, também participaram das discussões e implementavam projetos educacionais, auxiliando o governo imperial na construção dos primeiros prédios escolares de grandes dimensões arquitetônicas, edificados para abrigarem entre 500 e 600 crianças. Desse modo foram erguidos, entre 1870 e 1880, os chamados “palácios escolares” da Corte: a Escola Pública da Glória (atual Escola Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado) e as Escolas Municipais de São Sebastião e São José, situadas nas populosas Freguesias de Santana e São José, respectivamente”. (Schueler, 1999)

26. Podendo ser alunos(as) e, até mesmo, professores(as). Sobre os processos disciplinares pelos quais foram submetidos os corpos docentes, durante o Dezenove, em suas formações, recrutamentos e atividades laborais: Cf. Gondra, 2018.



esfera escolar que estavam postos em uma posição concebida como “inferior” no grau das hierarquizações institucionais.

Os processos disciplinares podem utilizar artefatos que estejam presentes no cotidiano<sup>27</sup> de algumas lógicas circunstanciais de poder, que visam, além de promover a inculcação de valores e técnicas articulados aos ensejos políticos e/ou ideológicos daqueles que os deliberam – quando das passividades legitimadas pelos comportamentos sobremodo “mecanizados” de pessoas em constantes heteronomias políticas –, barrar todo e qualquer tipo de “insurreição” que vise lançar em terreno as manifestações do esfacelamento de arquétipos conceituais que delinham sua produção histórica nos cenários sociais.

Pois, como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 21)

Trocas entre olhares. Produções discursivas. Ansiedades. Inseguranças. Estabelecimento e aplicação de condutas autoritárias nos espaços escolares (a, b ou c)<sup>28</sup>. Protagonismos. Invisibilidades. No percurso desta trama, há “vencedores” ou “perdedores”? Se seguíssemos as investigações que nos conduzissem à resposta da primeira alternativa, quem seriam aqueles(as) que recolheriam todos os “louros de vitória” para si? E, caso optássemos pelas descobertas que nos induziriam à segunda alternativa, haveria a produção de identidades marginalizadas por discursividades historicamente hegemônicas nos estabelecimentos de ensino? Se sim, quem seriam estes sujeitos e como seriam analisadas suas particularidades?

Busquei evidenciar esses questionamentos para demonstrar que os sentidos que poderemos atribuir às instituições escolares sob a égide de suas demarcações espaço-temporais históricas podem ser bastante abrangentes e, deste modo, nos demandam uma visão que perscrute as suas peculiaridades, fugindo, sempre que possível, de algumas concepções deterministas que nos impeçam a análise de sua historicidade.

Importa saber que as peças-chave da maquinaria escolar da sociedade burguesa articularam-se entre si, produzindo, cada uma, efeitos diversos na elaboração de concepções de infância, educação, instrução e códigos de sociabilidade<sup>29</sup>. Varela e Alvarez-Uria (1992,

27. Sobre o cotidiano vivenciado em suas múltiplas facetas no bojo da sociedade disciplinar, cf. Silva, 2006.

28. Aqui, me refiro aos espaços estritamente articulados à arquitetura destas instituições: salas de aula, de professores, pátios, banheiros, anfiteatros, etc.

29. A passagem da sociedade penal para a disciplinar na Europa, na virada do XVIII para o XIX, exigiu mudanças significativas nos códigos de conduta e nas medidas punitivas associados à construção de instituições específicas (hospícios, escolas, reformatórios etc.) que objetivavam reformar os hábitos dos indivíduos por intermédio daquilo que Foucault (1996) chamou de “reforma psicológica e moral das atitudes e dos comportamentos”. Durante o Absolutismo Monárquico, os “condenados” eram expostos a castigos físicos em praça pública. Após a queda do *status-quo* do Antigo Regime, houve uma reelaboração das formas corretivas que, desde então, vincularam-se aos pressupostos de vigilân-

p. 1) reforçam que a definição de um estatuto atrelado à fase geracional das crianças, a criação de um corpo de *especialistas* da infância, o surgimento de espaços específicos destinados ao PEA<sup>30</sup>, a destruição de outros modelos de educação e a implementação jurídico-política da obrigatoriedade escolar acabaram por propiciar os fundamentos das instituições escolares na sociedade de classes. As materialidades constituídas por esses elementos nas relações sociais vivenciadas dentro e fora das escolas podem ser expressas nas práticas desempenhadas por sujeitos que se vinculam, direta ou indiretamente, a estes estabelecimentos de ensino.

Deste modo, conforme alertou Roberto Marques<sup>31</sup> (2013): tornar-se-á necessário relativizar a ideia de **espaço escolar**. Segundo o autor, “muito se fala sobre o espaço da escola, apesar de nem sempre se pensar a escola como um espaço”. Logo, ao questionarmos a concepção que geralmente é atribuída à instituição de ensino, vista “unicamente” como *lôcus de socialização*, podemos observar o surgimento de um facilitador que nos evidencie “a riqueza das relações e processos que a ela são inerentes, não só como instituição, mas como esfera da vida social, que também dela não se dissocia”<sup>32</sup>.

A instituição escolar seria, portanto, além de um dispositivo arquitetônico presente nos cotidianos urbanos, um artefato sócio-histórico potencialmente eficaz na formulação de memórias individuais e coletivas dos sujeitos que a ela podem se associar, independentemente dos graus de autonomia que a eles são possíveis ou não<sup>33</sup>.

## 2.2 O fenômeno da memória e suas interfaces: entre o ontem e o hoje

Os dispositivos disciplinares instaurados na construção da forma escolar do século XIX e todos os seus rebatimentos na heterogeneidade de iniciativas de escolarização formal<sup>34</sup> dão a ver que a problematização acerca das constituições mnemônicas nestes espaços torna-se relevante em nossos estudos e pesquisas sobre os processos de institucionalização destes estabelecimentos de ensino. Assim sendo, questiono: seria possível vincular o caráter coletivo da composição de memórias de um grupo pertencente a um espaço institucional<sup>35</sup> às agências individuais<sup>36</sup> pautadas nas assimilações particularizadas que cada sujeito edifica para si, de acordo com as vivências cotidianas experienciadas nesta ambiência?

As instituições escolares propuseram, no uso dos dispositivos que a elas

---

cia e punição, alicerçados nas tecnologias políticas do corpo dos sujeitos. (Silva, 2006).

30 Sigla referente ao “Processo Ensino-Aprendizagem”.

31. Professor do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ.

32. Cf. Marques, 2013.

33. É possível observar, na literatura especializada, que alguns indivíduos pertencentes às zonas de localidades funcionais escolares, rotuladas como constitutivas de abrangências hierárquicas “inferiores”, assimilavam as suas experiências cotidianas por meio de determinados graus de autonomia que destoavam das diretrizes hegemônicas contextuais. Cf. Gondra, 2018.

34. Articuladas às escolas públicas, particulares, subvencionadas, bem como as que ocorriam nas casas dos professores. Ver trabalhos de Gondra, 2018; Limeira, 2012.

35. Aqui, associao ao papel desempenhado pelas instituições escolares.

36. Estabelecimento de lembranças individuais.

foram conferidos por diversos agentes das sociedades política e civil, um conjunto de medidas que associaram-se às atividades instrutivas por intermédio da organização e legitimação do equipamento escolar na sociedade brasileira: tratavam-se das faixas etárias, da compartimentalização dos tempos, da seleção de saberes e métodos a serem aplicados, das demarcações espaciais, da docência, das normatizações que interferiram na obrigatoriedade do ensino etc<sup>37</sup>. (GONDRA e SCHNEIDER, 2011, p. 12). Pode-se afirmar, assim, que a dimensão coletiva da espacialidade escolar podia promover aos sujeitos institucionais, acontecimentos convergentes à composição de suas lembranças individualizadas, tornando-se todas, de igual modo, passíveis de ressignificações.

Rios (2013) traz à luz as contribuições de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo, na literatura sociológica, a respeito do papel atribuído ao fenômeno mnemônico como proponente de algumas investigações a respeito do entrecruzamento que pode ser articulado entre as memórias coletivas e individuais no percurso histórico das pessoas, quando analisadas e problematizadas as determinações do grupo social a que se associam, podendo-lhes ser conferidos certos graus autonomia durante a gestão de suas vivências, optando, assim, pelos estímulos que porventura poderiam convergir a uma composição memorial individualizada que fugisse, por exemplo, de alguns paradigmas formulados no bojo do quadro social de memória que sua coletividade oportuniza, além da menção aos próprios limites que as suas subjetividades possuem quando procuram evocar lembranças particulares.

O esquema analítico proposto por Halbwachs<sup>38</sup> sugere que os indivíduos só recordam quando estão integrados a algum grupo social, atestando, assim, que a dimensão coletiva da memória é a própria memória grupal. Deste modo, apenas torna-se possível ao sujeito edificar e acessar as suas lembranças quando posto à condição de membro de uma abrangência que o ultrapassa, não somente em termos quantitativos, mas, também, em qualitativos. Isto significa que a pessoa isolada de uma coletividade não seja capaz de forjar lembranças ou, no mínimo, de sustentá-las a longo prazo, pois acaba carecendo do apoio dos registros testemunhais de outros para nutri-las e configurá-las, bem como das concordâncias que podem estabelecer com eles (RIOS, 2013, p. 4).

Os modos pelos quais os sujeitos concebiam as suas memórias dentro das instituições escolares diversificavam-se, porque a imagem projetada sobre as suas

---

37. Para Roger Chartier (1991), o conceito de “representação” articula-se a toda interpretação mental inerente às realidades que ocorrem ao redor dos indivíduos. Segundo o autor, o objeto principal da história cultural é a observação de como, em diferentes locais e circunstâncias, determinados contextos sociais são construídos, pensados e lidos. Portanto, pode-se afirmar que a organização do equipamento escolar no Brasil oitocentista pautava-se em classificações preestabelecidas que visavam a organização e a legitimação de percepções sobre o mundo social que circundava os sujeitos que interagiam, direta ou indiretamente, com aqueles estabelecimentos de ensino.

38. “Maurice Halbwachs nasceu na França em 1877 e foi morto em 1945 em um campo de concentração nazista na Alemanha. Consagrou-se como um importante sociólogo da escola durkheimiana. Antes de se interessar pela sociologia, estudou filosofia na *École Normale Supérieure* em Paris com Henry Bergson tendo sido influenciado por ele. Halbwachs é também responsável pela inauguração do campo de estudos sobre a memória na área das ciências sociais, pois até então, as áreas que se ocupavam dos estudos da memória, eram a psicologia e a filosofia”. (Silva, 2013).

experiências naquelas espacialidades referenciava-se sobretudo às dimensões temporais e espaciais dos acontecimentos vividos no campo social<sup>39</sup>. As iniciativas direcionadas à instrução das populações no interior dos edifícios escolares puderam promover experiências socioculturais distintas que transpassavam as suas interioridades/subjetividades de modos bem marcantes, fornecendo-lhes, assim, *les cadres sociaux de la mémoires*<sup>40</sup>.

Além disso, cabe ressaltar que as atividades atreladas à organização e à consolidação do equipamento escolar no Município Neutro excediam os próprios limites das demarcações arquiteturais destas instituições, haja vista as interferências dos campos políticos, econômicos, sociais, geográficos e históricos que propuseram, em suas aproximações e distanciamentos interpretativos sobre os objetos educação/instrução/sociedade, diretrizes que incidiram na configuração de uma cotidianidade institucional que atendesse aos ensejos políticos daqueles que os deliberavam e, assim sendo, faziam surgir quadros específicos de memória aos alunos, professores, gestores etc.

Michael Pollak<sup>41</sup>, por sua vez, não se dissociou completamente das concepções que Maurice Halbwachs atribuíra campo mnemônico, visto que também reconheceu a importância assumida pelo caráter coletivo da memória, bastante salientado pelo pioneiro destas discussões na literatura das ciências sociais. No entanto, defendia que: o indivíduo também pode formar e acessar suas memórias através de participação ativa nas elaborações mnemônicas de grupos. Ou seja, a administração de influências externas pelas permissividades e impedimentos a elas vinculados interfere nas construções memoriais e ratificam que os sujeitos não se encontram totalmente imersos nas heteronomias<sup>42</sup>. (RIOS, 2013, p. 9).

Pollak, ao sinalizar que as gestões individuais das forças provenientes de acontecimentos que ocorrem nos lugares em que os indivíduos participam, reforça a interrelação entre história e memória, pondo em evidência que, na união entre indivíduos e sociedade, também há a manifestação de múltiplas constituições de lembranças particularizadas.

De igual modo, podemos observar que, nas instituições escolares do XIX, embora agrupados em prol de constituições identitárias articuladas a um projeto de nação brasileira, alguns sujeitos acabaram por romper, mesmo que parcialmente, com algumas

39. “O tempo consiste também numa construção social. O modo como o percebemos é marcado por padrões e convenções coletivas que organizam a experiência dos indivíduos. Embora tenha uma dimensão subjetiva, a padronização do tempo é fundamental para a sincronização das ações individuais, permitindo o desenvolvimento da vida social. [...] O mesmo ocorre com o espaço: cada grupo se relaciona com ele de modo particular, moldando-o à sua imagem e semelhança. A experiência subjetiva é mediada por convenções sociais, que condicionam sua orientação espacial. Os grupos fazem do espaço um espelho no qual procuram projetar sua própria imagem. Ele serve de depositário para os valores e modos de vida dos grupos, materializando-os sob formas mais ou menos estáveis. Desse modo, a fixidez do espaço permite que os grupos possam objetivar suas memórias e identidades, como acontece no caso dos monumentos, prédios históricos e todo o patrimônio arquitetônico cultivado por determinado grupo”. (Rios, 2013).

40. Traduzido da língua francesa: “Os quadros sociais de memória”.

41. “Michael Pollak nasceu em Viena, Áustria, em 1948, e morreu em Paris em 1992. Radicado na França, formou-se em sociologia e trabalhou como pesquisador do *Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS*”. (Augras, 1992)

42. Termo com sentido oposto ao de “autonomia”.

determinantes intrínsecas às realidades sócio-históricas que excediam as suas próprias subjetividades<sup>43</sup>. Desta forma, seria possível constatar que, em certa medida, ocorreu o autoquestionamento decorrente de escolhas de recordações que futuramente gostariam de acessar, neste caso, as de resistência.

Por fim, ao trazer à tona uma crítica inerente aos limites que a subjetividade pode demonstrar nos relatos de experiência individuais, Sarlo<sup>44</sup> acaba por nos propiciar a compreensão de que toda a fonte de conhecimento histórico torna-se passível de criticidades<sup>45</sup>. Nesta perspectiva, a autora considera a relevância assumida pelo caráter discursivo das narrativas mnemônicas: “o relato remete sempre a uma experiência anterior, mas, ao mesmo tempo, a experiência não existe caso não seja expressa e formatada por um relato, sendo inserida na ordem de determinado discurso<sup>46</sup>”. (Sarlo, 2007 *apud* RIOS, 2013, p. 16).

Ao salientar as três concepções de memória presentes na literatura das ciências sociais, perspetivei demonstrar que, nas produções de materialidades direcionadas aos prédios arquitetados ao processo ensino-aprendizagem de crianças durante a segunda metade do século XIX, bem como as incisões urbanas que resultaram em suas alterações funcionais e morfológicas, emergiram diversos campos analíticos que puderam ser diretamente associados às concepções de memórias forjadas dentro e fora daqueles estabelecimentos de ensino. Portanto, é preciso isolar e perscrutar os diferentes matizes que constituem o poder de agência memorial dos sujeitos em uma articulação que dimensione seus vínculos com as contradições que abarcam tanto o micro, quanto o macrossocial.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendidas como construtoras de pertencimentos e transitoriedades, as instituições escolares destacam, desde o seu surgimento no Município Neutro da Corte Imperial, a importância da relação entre o referencial espacial e o objeto da ação, o corpo. Os usos dos espaços através dos percursos vetoriais das corporeidades em suas explorações nos lugares, que se tornam simbólicos, evidenciam as zonas de interesse do

43. Cf. resenha de Paulo Rogério Marques Sily (2019) sobre a obra de José Gonçalves Gondra (**A Emergência da Escola**, 2018): ver iconografia referente a uma greve docente que demandava melhores condições laborais e de vida no século XIX, destinada às autoridades e aos governantes locais.

44. Beatriz Sarlo nasceu em Buenos Aires, em 1942. Atuou como professora de Literatura Argentina, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, tendo, também, ministrado cursos em universidades estadunidenses, tais como Berkeley, Columbia, Minnesota e Maryland. Sendo uma estudiosa sobre a crítica literária do século XX, suas pesquisas abordam temas como nacionalismo cultural, literatura popular e sentimental, cultura de massa e o papel dos intelectuais, memória e subjetividade etc. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/sentimentosdomundo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28:beatriz-sarlo&catid=6:blog-antiores&Itemid=14](https://www.ufmg.br/sentimentosdomundo/index.php?option=com_content&view=article&id=28:beatriz-sarlo&catid=6:blog-antiores&Itemid=14)>. Acesso: 25/07/2020.

45. Para Beatriz Sarlo: “Os problemas são os exageros ligados à guinada subjetiva, que fazem com que elas assumam a condição de fontes inquestionáveis e infalíveis na construção do passado, como se fossem mais reais e verdadeiras que as demais”. (Rios, 2013).

46. Sobre a ordem do discurso através da concepção foucaultiana, cf. transcrição de aula inaugural proferida pelo filósofo francês, no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970. Ver tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio (Edições Loyola, 1996). Sugiro, de igual modo, cf. trabalho de Giacomoni e Vargas, 2010.

sujeito, estabelecendo na (des)centralidade de um local, os olhares e as interpretações de multifacetadas relações de poder, perspectivas sociais, culturais, econômicas e históricas que as contemplam. As concepções inferenciais relativas aos usos destes estabelecimentos formais associados ao ensino e à aprendizagem podem ocorrer de diversas formas, principalmente pela intersecção entre as memórias individuais e coletivas que engendram as suas vivências sociais.

Quando inventariamos os conceitos e valores de determinados grupos, criticando-os e reinventando-os, estamos nos colocando em vias autônomas que nos conduzem a verdadeiros atos conscientes<sup>47</sup>. Logo, unindo essas considerações à história das instituições escolares, podemos nos portar como investigadores críticos que veem, nas espacialidades escolares e cidadinas, quando devidamente delineadas suas interrelações, a historicidade que as compuseram fazendo com que compreendamos os seus possíveis rebatimentos históricos em nós, aqui, no século XXI.

As disseminações de práticas, conceitos e valores moralizantes, científicos, higienistas e disciplinares, sobretudo articuladas aos dispositivos de constituição identitária nacionais, via processo de escolarização, tornam-se, portanto, elementos imprescindíveis na elucidação das realidades que tangenciaram afetividades e estranhamentos em diferentes campos subjetivos, quando integradas a sujeitos variados que se situaram em distintos espaços-tempos.

Ademais, o destaque atribuído às dimensões ontológicas articuladas aos seres humanos, que podem ser concebidos em suas globalidades, revela como estes agem por intermédio de diferentes práticas simbolizadoras, produtivas e sociais que utilizam recursos diversos na busca pelos provimentos materiais que sustentam suas necessidades. Desta forma, podemos concluir que as primeiras construções prediais escolares, bem como todos os artefatos presentes em sua institucionalização, emergiram, em idos das décadas de 1870 e 1880, em meio às finalidades engendradas por membros das sociedade civil e política que idealizaram, classificaram e materializaram ações distintas nos espaços escolares, segundo as interpretações que tinham a respeito dos fenômenos instrutivos e educacionais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. **A Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPP, 2013.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2003.

AUGRAS, Monique. **Memória e identidade social (Michael Pollak)**. Estudos Históricos: Rio de

47. Cf. Luckesi, 1994.

Janeiro, v. 3, n. 10, p. 200-212, 1992.

AZEVEDO, Fábio Palácio. **O conceito de cultura em Raymond Williams**. Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade: São Luís, v.3, núm. esp., p.205-224, 2017.

BENCOSTTA, Marcus Levy. **Diálogos sobre a história da arquitetura escolar: uma conversa com Anne-Marie Châtelet**. Revista Linhas: Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 210-219, jan./jun. 2011.

BUENO, M. F. G. **A história da educação: a cidade, a arquitetura escolar e o corpo**. Cadernos do CEOM: Chapecó, v. 21, n. 28, p. 243-248, 2008.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANI, A. C. (org.) Ensino de Geografia. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. Tradução Andréa Daher e Zenir Campos. Estudos Avançados: São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr.1991.

FARIA FILHO; L. M.; VIDAL, D. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, p. 19-34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Surveiller et punir: naissance de la prison**. 1ª ed. Paris: Gallimard, 1975.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GIACOMONI, M.P. et al. **Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva**. Veredas – Revista de Estudos Linguísticos: Juiz de Fora, v. 14, n.2, p. 119-129, 2010

GONDRA, José G. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

\_\_\_\_\_. **A emergência da infância**. Educação em Revista, Belo Horizonte: v. 26, n. 1, p. 195-214, abr.2010.

\_\_\_\_\_. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

GONDRA, José G.; ROCHA, H. H. P. **A escola e a produção de sujeitos higienizados**. Perspectiva: Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 493-512, jan./dez. 2002.

GONDRA, José G.; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822-1889)**. 1. ed. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**.

São Paulo: Cortez, 2008.

HAENGGELI-JENNI et al. **Une circulation des savoirs pédagogiques, transferts et trajectoires transnationales des savoirs (1850-2000)**. Revue Suisse des Sciences de l'Éducation: Genève, 36 (1), p. 11-15, 2014.

HOFSTETTER, R. et SCHNEWLY, B. **The role of congresses and institutes in the emergence of the educational sciences**. Paedagogica Historica (Special issue), 40 (5 & 6), 2004.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

LIMEIRA, Aline de Moraes. **Arquitetura do saber: espaços físicos de colégios privados da Corte Imperial**. Revista Êxitus, v. 2, n. 2, p. 117-135, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MARQUES, Roberto. **Por uma perspectiva espacial da escola**. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas: v. 3, n. 5, p. 5-20, jan./jun.2013.

RIOS, Fábio. **Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo**. In: Revista Intratextos, vol 5, núm.1, p. 1-22, 2013.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr.2007.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República**. Revista Brasileira de História: São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, G. F. **“Resenha: HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2a ed. São Paulo: Centauro, 2013”**. Revista Aedos: Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 247-253, ago/2016.

SILVA, José Cláudio Sooma. **Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica**. Revista Aulas (on-line), Campinas: Dossiê Foucault, v. 3, n. 1, p. 1-28, dez.2006/mar.2007.

SILY, P. R. M. **“Resenha: GONDRA, José Gonçalves: A emergência da escola, São Paulo, Cortez Editora, 2018”**. Education Review: Arizona State University, v. 26, 2019.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.6, p. 1-17, 1992.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Adesismo 18  
Apocalipse 183, 184, 185, 186, 187  
Arquitetura Escolar 1, 5, 8, 16

### B

Bailarino 156, 159, 161, 162, 163, 164, 165  
Barão do Abiahy 18, 19  
Brasil Colonial 166, 172  
Brasil Império 18, 19

### C

Cesare Brandi 267, 268, 278  
Cinema 148, 159, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 251, 252, 275  
Cristãos-novos 284  
Cronologia 122, 146, 154, 155  
Cultura Cigana no Brasil 133

### D

Dança 141, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172  
Descaracterização 279, 280, 281, 282  
Desenvolvimento 1, 3, 4, 7, 9, 13, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 132, 139, 146, 152, 157, 158, 161, 164, 194, 197, 219, 222, 242, 243, 250, 251, 257, 259, 261, 263, 266, 289  
Direitos 65, 81, 87, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 124, 130, 131, 144, 177, 178, 212, 227, 260  
Disputas 21, 87, 180, 214, 263

### E

Escolarização 1, 3, 4, 8, 9, 11, 15, 63, 65, 77, 78, 82, 133, 237  
Experiência 13, 14, 35, 38, 45, 47, 58, 59, 65, 66, 67, 68, 69, 79, 86, 90, 162, 172, 176, 184, 196, 205, 228, 268

### F

Formação 4, 5, 16, 20, 21, 22, 27, 42, 43, 47, 48, 51, 52, 56, 60, 77, 81, 85, 86, 88, 90, 98, 109, 111, 112, 113, 117, 119, 144, 145, 147, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 174, 177,

197, 202, 213, 218, 230, 232, 237, 238, 241, 242, 243, 247, 252, 260, 271, 275

## **G**

Gênero 29, 31, 33, 35, 98, 107, 118, 165, 185, 186, 187, 189, 191, 196, 201, 202, 211, 230

## **H**

Hiroshima 70, 71, 74, 76

Honra 70, 74, 75, 177

## **I**

Identidade 15, 29, 41, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 111, 135, 139, 140, 141, 156, 166, 168, 169, 170, 171, 176, 194, 195, 197, 201, 220, 226, 228, 242, 243, 245, 254, 280

Instituição Escolar 1, 11, 46, 47, 49, 50, 51

Intolerância 133, 134, 139, 142, 144, 269

## **J**

Jean-Baptiste Debret 229, 230, 231, 232, 239, 240

Judaísmo 183, 188, 191

## **L**

Lei do Ventre Livre 18, 20, 22, 24, 77, 79, 81, 82, 84, 85

Linguagem 34, 47, 165, 166, 169, 170, 197, 201, 203, 204, 206, 209, 214, 226, 228, 233, 234, 241, 268, 271, 273, 275, 276, 277

## **M**

Mata Atlântica 255, 258, 265

Memória 11, 12, 13, 14, 15, 17, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 50, 65, 69, 97, 98, 146, 147, 150, 155, 156, 169, 176, 194, 207, 229, 230, 232, 238, 240, 278, 279, 280

Migração 134, 217, 218, 221, 223, 228

Milícia 121, 122, 123, 124, 126, 129, 130, 131

Movimentos Sociais 65, 118, 173, 180, 182

Mulher 97, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 136, 137, 141, 201, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 230, 287

## **N**

Nagasaki 70

Negros 55, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 141, 170, 171, 231, 232, 258

## **P**

Pensamento 19, 22, 23, 29, 31, 34, 41, 52, 54, 58, 64, 66, 68, 72, 86, 90, 98, 100, 141, 144, 174, 182, 186, 188, 198, 207, 210, 219, 228, 232, 269, 285

Peronismo 192, 193, 194, 195, 199, 200

Política 3, 9, 11, 12, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 48, 52, 56, 88, 93, 95, 99, 101, 112, 113, 119, 120, 128, 129, 130, 131, 139, 143, 151, 155, 161, 168, 169, 172, 173, 175, 176, 180, 185, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 208, 219, 225, 232, 234, 235, 243, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 265, 285

Produção 3, 5, 6, 8, 10, 16, 29, 31, 32, 33, 34, 39, 44, 49, 50, 54, 60, 65, 76, 99, 103, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 125, 128, 134, 162, 163, 175, 184, 189, 190, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 220, 231, 232, 235, 253, 255, 256, 257, 271, 272

Profano 166, 168, 169, 170

## **Q**

Quilombos 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96

## **S**

Sacro 166, 169, 263

Santo Ofício 284, 285, 286, 289, 292

Segunda Guerra Mundial 42, 43, 45, 70, 143

Sertão 146, 147, 151, 152, 155, 219, 224, 226, 245, 281

Sociedade 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 31, 35, 36, 39, 44, 46, 47, 50, 52, 63, 65, 66, 70, 71, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 89, 91, 93, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 119, 123, 128, 132, 144, 146, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 175, 177, 178, 181, 191, 194, 197, 203, 208, 209, 211, 213, 214, 217, 219, 222, 223, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 240, 241, 242, 250, 263, 266, 273, 274, 275, 283, 287, 288, 292

## **T**

Tempo 2, 3, 4, 9, 13, 14, 17, 20, 21, 25, 31, 34, 35, 36, 37, 44, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 60, 61, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 81, 82, 83, 88, 89, 91, 98, 101, 103, 105, 106, 112, 113, 115, 118, 121, 122, 123, 125, 126, 131, 132, 134, 136, 138, 141, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 167, 168, 170, 171, 173, 175, 183, 184, 185, 195, 199, 202, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 222, 227, 231, 233, 235, 242, 243, 249, 252, 258, 260, 265, 266, 268, 269, 270, 273, 274, 280, 281, 286

Territórios 37, 76, 87, 89, 93, 94, 95, 174, 182

Transformação 63, 99, 149, 169, 185, 195, 199, 243, 255

Turismo 119, 242, 246, 250, 251, 252, 253, 255, 262

## **U**

Unidades de Conservação 255, 264

Urbanização 102, 143, 235, 242, 243, 250

## **V**

Verdade histórica 28, 30, 37

Violência 9, 91, 97, 116, 121, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 136, 141, 143, 150, 155, 194, 197, 199, 260, 265

## **Z**

Zapatismo 173, 174

-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

Pluralidade de Temas e Aportes  
Teórico-Methodológicos na Pesquisa em História

-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

Pluralidade de Temas e Aportes  
Teórico-Metodológicos na Pesquisa em História