



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-Methodológicos 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 Livia 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

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No e-book “Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Methodológicos 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

CAPÍTULO 14.....	146
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	
CAPÍTULO 15.....	156
CONTEXTO PROFISSIONAL DO BAILARINO: ASPECTOS HISTÓRICOS	
Ana Lígia Trindade	
Patrícia Kayser Vargas Mangan	
DOI 10.22533/at.ed.92720210915	
CAPÍTULO 16.....	166
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	
CAPÍTULO 17.....	173
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	
CINEMA, LITERATURA E ARTE	
CAPÍTULO 18.....	183
A LITERATURA APOCALÍPTICA JUDAICA COMO EXPRESSÃO DE INTERCULTURALIDADE NO ANTIGO ORIENTE PRÓXIMO	
Harley Pereira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.92720210918	
CAPÍTULO 19.....	192
OPERACIÓN MASACRE (1972) E O CINEMA DE INTERVENÇÃO POLÍTICA NA ARGENTINA	
Mirela Bansi Machado	
DOI 10.22533/at.ed.92720210919	
CAPÍTULO 20.....	201
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

SOBRE O ORGANIZADOR.....	294
ÍNDICE REMISSIVO.....	295

INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A HISTÓRIA DO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 14/08/2020

Paulo Augusto Tamanini

Programa de Pós-Graduação em Ensino
(UERN/UFERSA/IFRN)
Mossoró -RN
ORCID: 0000-0001-6963-2952

Gislânia Dias Soares

Programa de Pós-Graduação em Ensino
(UERN/UFERSA/IFRN)
Mossoró -RN
ORCID: 0000-0002-12049579

Ocimara Fernandes Negreiros Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Ensino
(UERN/UFERSA/IFRN)
Mossoró -RN
ORCID: 0000-0002-6259-4639

Risalva Ferreira Nunes de Medeiros

Programa de Pós-Graduação em Ensino
(UERN/UFERSA/IFRN)
Mossoró -RN
ORCID: 0000-0002-5308-6878

Vanusa Maria Noronha Medeiros

Programa de Pós-Graduação em Ensino
(UERN/UFERSA/IFRN)
Mossoró -RN
ORCID: 0000-0001-5113-8518

RESUMO: O presente Capítulo problematiza o entendimento acerca da instituição escolar, no decurso do tempo. Por ser um vocábulo que

apresenta uma variação de acepções, buscamos em um primeiro tópico, o seu significado; em um segundo momento, apresentamos os períodos que contribuíram para que a educação formal fosse instituída. Compreendemos que, pensada, criada e organizada pelo homem em sociedade, a escola se apresenta como uma instituição material para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Metodologicamente, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que trazemos para a discussão as formas de se compreender a instituição no decurso do tempo. Para tanto, nos fundamentamos nos escritos de Saviani (2008, 2005, 2005), Manacorda (1989).

PALAVRAS-CHAVE: Instituição escolar; conhecimento sistematizado; História das Instituições

SCHOOL INSTITUTION AND THE HISTORY OF SYSTEMATIC KNOWLEDGE

ABSTRACT: This Chapter questions the understanding of the school institution, over time. As it is a word that presents a variation of meanings, we looked for a first topic, its meaning; in a second step, we present the periods that contributed to formal education being instituted. We understand that, thought, created and organized by man in society, the school presents itself as a material institution to meet a specific human need, but not any need. Methodologically, the present research is characterized as qualitative, since we bring to the discussion the ways of understanding the institution in the course of time. For this, we are based on the writings of

Saviani (2008, 2005, 2005), Manacorda (1989).

KEYWORDS: School institution; systematized knowledge; History of Institutions.

1 | ACEPÇÕES ACERCA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

As instituições escolares passaram a ser fundamentais na construção da história de uma comunidade, de uma cidade ou região. Tão grande é a repercussão da Instituição Escolar em meio à sociedade que voltamos nosso olhar para a história das instituições formais de ensino.

Justificamos a temática aqui apresentada fundamentados no entendimento que o ensino formal acontece nos espaços das instituições escolares. Para tanto, há um lugar geograficamente situado em que o ensino formal e escolarizado se dá, estando necessariamente implicado no entendimento da própria historicidade da Instituição Escolar. Indo à cata dos registros de seu acontecer, acreditamos na vinculação entre a formalização da Educação com os contextos culturais, sociais, políticos das Instituições escolares. Se o Ensino formal depende de um espaço geográfico, de um lugar instituído, há a materialidade historiográfica que no presente se presta para uma redescoberta do próprio percurso das instituições escolares no tempo.

Não é possível tratarmos das instituições escolares sem antes entendermos a respeito das acepções do termo “instituição”. Para tal, nos confere inferir, de antemão, que o vocábulo “instituição” é derivado do latim *instiuio, onis*, ampliando-se a quatro significações, quais sejam: a) disposição, plano, arranjo; b) instrução, ensino, educação; c) criação, formação; e d) método, sistema, escola, seita, doutrina (TORRINHA, 1945, p. 434). Muito embora saibamos que são muitos os conceitos traçados para o termo “instituição”, nos propomos discutir aquele que Saviani (2005, p. 28) observa como “aquela que atente a uma necessidade permanente”. Até porque, segundo ele, “para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições”.

Justificamos discorrer acerca das instituições escolares por considerarmos estas como um lugar por excelência em que se ensina e se difunde o conhecimento. É na instituição escolar que a linguagem é evidenciada e, inquestionavelmente, atua no desenvolvimento próprio do ser, constituindo o homem enquanto homem, o que o torna capaz de socializar as suas experiências e somente nesse exercício, fazer-se entender e fazer-se entendido, vivo, presente e consciente historicamente.

A criança, muito antes de ingressar na escola, integra o seu grupo familiar. Contudo, é no ambiente escolar que ela é submetida aos processos de aprendizagens formais e ao exercício das partilhas de saberes. A este respeito, Mello e Teixeira (2012, p. 04) retratam:

A frequência de encontros faz com que a experiência seja diferenciada de qualquer outra vivenciada até então, imputando à escola o status de espaço legítimo de construção e partilha de conhecimentos. Nela, a interação é

constante, mesmo quando não mediadas pelo educador se consolidam aprendizagens que não constam nos currículos escolares.

Também Saviani (2005, p. 29) reforça a perspectiva que as instituições educativas são resultantes de uma educação informal dada nos espaços de casa, para posteriormente ganhar a chancela de uma promoção escolarizada. Existem instituições que não são necessariamente educativas, mas que proporcionam, de algum modo, momentos de construções e partilha de conhecimentos. A família, por exemplo, é uma instituição que oportuniza uma educação espontânea. Para além dessa, como aponta Saviani (2005, p. 29) existem os “sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais”, que não finalizam suas intenções no desenvolvimento da atividade educativa formal, ou seja, o trabalho pedagógico primário, mas também se erguem como modalidades de educação formal.

Interessa-nos perceber como a instituição educativa, - que chamamos de escola- se instituiu no decurso do tempo. A palavra “escola” deriva do grego *ε*, etimologicamente, significa ‘o lugar do ócio’. Ou seja, historicamente seria destinada à classe que tinha tempo livre, compostas por homens livres e de classe dominante. Saviani (2005, p. 31) acrescenta que

Desde a Antiguidade a escola foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir, na Contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para se aferir todas as demais formas de educação. Mas esta constatação não implica, simplesmente, um desenvolvimento por continuidade em que a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e se desenvolvendo tão somente sob o aspecto quantitativo. As comunidades podem ser observadas, é claro, sem prejuízo, porém, de um desenvolvimento por rupturas mais ou menos profundas.

No desdobramento de como as sociedades se organizam, certamente existem diferenças na forma em que a educação é posta. As civilizações são diferentes entre si, e a educação tende a se expressar nas instituições educativas de forma também diferente. A prática do ensino é diferente tanto quanto cada povo tem suas especificidades.

Manacorda (1989) salienta que os cidadãos eram preparados para “falar bem” atendendo a necessidade de uma “oratória como arte política do comando” (p. 14). Ou seja, era a educação do orador, de quem faz política. É nesse sentido que Manacorda (1989, p. 356) ainda retoma o tema do real direcionamento da educação,

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratória*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um *meduti*. A consciência da

separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de enculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica.

Então, é inegável a relação entre a educação e as classes. Somada a isso, temos também os castigos corporais que eram existentes na prática de ensino. Desde a civilização suméria e egípcia, como aponta Genovesi (1999, p. 38) a prática de ensino “[...] se baseia sobre repetições, sobre transcrições de textos e sobre uma rigorosa memorização; todas intervenções acompanhadas sistematicamente de um largo uso de punições corporais”. A palmatória, por exemplo, foi por muito tempo usada no Brasil desde quando empregada pelos jesuítas para disciplinar os indígenas. Essa prática só começou a ser repensada em 1970 e só foi considerada crime em 1980. A Inglaterra, por sua vez, só suspendeu o uso de palmatória em 1989. Então, era algo muito enraizado.

Continuando sob as vistas desse recorte temporal, em que se rompe o modo de produção comunal, temos a instituição educativa característica da Grécia, que é desenvolvida como Paidéia – no tocante aos homens livres – como forma oposta à Duléia – compreendendo a educação dos escravos. É somente com a ruptura do sistema escravagista que se gera uma escola diferente da Paidéia grega. Já a Idade Média vem conferir uma presença muito mais forte da Igreja Católica a respeito das instituições educativas, distintivamente da educação ateniense, em que o Estado tinha um papel muito mais significativo.

Já o modo de produção capitalista faz desvelar-se novamente essa importância do Estado, uma vez que é apreendida, muito embora utópica demais, de uma escola “pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (SAVIANI, 2005, p. 32). Então, ver a instituição escolar sob a ótica das rupturas, faz gerar muitas interpretações, indagações. E, como toda instituição, é um ambiente fértil para essas discussões. Vejamos três hipóteses sobre a instituição escolar apresentadas por Baudelot e Establet (1971, p. 297-298):

1. A forma escolar (que se transpõe e se transfigura no mito de eternidade da escola), quer dizer, a forma social característica das práticas escolares, é uma realidade transitória cujas causas e desenvolvimento é preciso estudar.

2. O aparelho escolar, enquanto produto histórico, é inseparável do modo de produção capitalista. Não é preciso, pois, procurar “outros aparelhos escolares”, transpostos em sociedades dominadas por outros modos de produção, mesmo que seja para aí fazer funcionar por analogia com o mecanismo que estudamos “de outras” contradições de classes. A contradição entre feudalidade e campesinato servil, por exemplo, se manifesta no seio de um processo de reprodução das forças sociais, e notadamente de aparelhos ideológicos de Estado de um tipo totalmente diferente. A Igreja Medieval, no essencial, não é uma instituição de ensino. De seu lado, a contradição

histórica entre a burguesia e a feudalidade, que desempenha inegavelmente um grande papel político na história do aparelho escolar ao longo do período de transição ao capitalismo, não é, entretanto, jamais a contradição principal de algum modo de produção, e permanece uma contradição secundária entre classes dominantes.

3. Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo.

Ainda que Saviani (2005, p. 35) conteste a continuidade histórica da escola, ela tem suas raízes na memória e nos documentos escritos.

Propomos uma reflexão a respeito da instituição educativa enquanto um espaço de desenvolvimento humano. Nós, professores, pesquisadores, formadores, em muito nos interessamos, e é essencial que assim seja, sobre as funções que a instituição escolar exerce na nossa sociedade. Se desejamos que a nossa atuação seja sempre mais precisa e crítica, precisamos fazer isso por uma necessidade e por uma motivação maior: contribuir com os outros, partilhar com os outros, para poder nos inteirar dos saberes.

É nessa reflexão que precisamos não nos deixar cair em armadilhas. Não é possível tratar da escola, sem tratar do social, porque a escola é, antes de tudo, resultante das ações humanas, pensadas em conjunto. Não podemos desvincular a relação professor-aluno e os métodos de ensino de um contexto histórico, social, político e econômico (COIMBRA, 1985).

Apenas para finalizarmos essa linha histórica em que vemos a necessidade da institucionalização da escola, trazemos Coimbra (1985, p. 15) a respeito dessa ligação da escola ao capitalismo:

Portanto, o aparecimento desta instituição está visceralmente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, sentiu-se a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar. Pessoas essas que seriam jogadas nas nascentes indústrias, fornecendo mão-de-obra para o manejo das máquinas. Por outro lado, a burguesia já no poder percebeu também a necessidade de socializar e educar a massa trabalhadora existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como "bons" cidadãos e trabalhadores disciplinados. Com isso, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe.

Assim, entendemos que a instituição escolar deixa suas marcas, seus rastros e fontes, assim como seus conceitos, suas definições e compreensões.

2 | PERÍODOS DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES EM SOLO BRASILEIRO

Como já afirmado, a instituição escolar tem história. Mas, em se tratando do Brasil, o que sabemos? No Brasil, especificamente, pode-se datar o ano de 1549 como o da origem das instituições escolares, uma vez que marca a chegada dos jesuítas que criaram a “primeira escola” na colônia portuguesa (MATTOS, 1985).

O primeiro período é extremamente caracterizado pelos colégios jesuítas e as suas constantes formas de dominação. O segundo período, que se trata das Aulas Régias, foi instituído pela reforma pombalina, na investida de implantar uma escola pública estatal que estivesse calcada nos saberes iluministas. Esse terceiro período reflete as tentativas primárias, intermitentes e descontínuas de organizar a educação não como algo solto, nem como função da igreja, mas sim como uma tarefa do poder público, então representado pelo Governo Imperial bem como pelos Governos das Províncias (SAVIANI, 2005).

O quarto período, por sua vez, é caracterizado pelas escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano. De acordo com Saviani (2004) foi ao findar-se o império que começou a intensificar os debates em relação a instrução pública. Nesse período começou-se o ideário da “escola como redentora da humanidade”. E, muito embora fosse efetivada no mesmo período a abolição da escravatura em 1888 e no ano seguinte a proclamação da República, imaginava-se a organização de um sistema nacional de ensino, o que não houve. Saviani (2004, p. 02-03) aduz,

O novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central. Assim, serão os Estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias. O Estado de São Paulo deu início, já em 1890, a uma ampla reforma educacional, começando pela implantação do ensino graduado na Escola Normal, à vista do entendimento de que a condição prévia para a eficácia da escola primária é a adequada formação de seus professores. E em 1982 foram aprovadas as normas de organização das escolas primárias, cuja grande inovação foi a implantação dos grupos escolares.

Nessa tentativa de organização, emergiram as primeiras iniciativas para a construção de prédios públicos de grande porte que, de certa forma, direcionava-se a tentativas de rivalizar com a igreja, a câmara municipal e as mansões. Conforme Souza (1998, p. 17) “deflagrado o processo a partir de 1893, os grupos escolares foram se disseminando pelo Estado de São Paulo de onde o modelo se irradiou pelos demais Estados”. E, muito embora essa ideia de divisão por pares, com classes de alunos de mesmo nível parecesse mais eficiente, também conduziu a um estreitamento ainda maior dos mecanismos de seleção, em que a elite é privilegiada. Então, as massas populares ainda não eram parte dessa

educação.

O quinto, então, por toda a regulamentação existente, em âmbito nacional, a respeito das escolas primárias, secundárias e superiores, trazendo cada vez mais forte um ideário pedagógico renovador. O ponto de destaque é após a vitória da Revolução de 1930, em que o governo, como uma de suas primeiras ações, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. No ano seguinte, 1931, foram estabelecidas as Reformas Francisco Campos, o que compreende o Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das Universidades Brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundários e comercial (SAVIANI, 2004, p. 03).

É importante perceber que mesmo avançando na educação brasileira, de forma geral, o ensino primário ainda não havia sido contemplado. Em 1932 se cria o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o seguinte atestado: “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (p. 407). Após esse diagnóstico, apresentam-se as diretrizes que formularam um Plano de Reconstrução Educacional. Saviani (2004, p. 04) a respeito desse manifesto, nos diz:

Como documento de política educacional o Manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista de hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados.

Assim, esse Manifesto foi um importante legado para o século referente. Xavier (2002, p. 71) o apresenta enquanto um divisor de águas no que tange a educação brasileira, quando afirma que “interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional”. Foi ainda em 1930 que se começou o fortalecimento do pensamento da formação docente, agora para os que atuavam no ensino secundário.

Para tanto, Francisco Campos propõe no Decreto dos Estatutos das Universidades Brasileiras a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, para a formação desses professores. E, muito embora não tenha existido a implantação dessa faculdade, em 1939 foi adotado um modelo de faculdade para todo o país, a Faculdade Nacional de Filosofia, organizada nas seguintes seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescentando-se, posteriormente, uma seção especial, a Didática, considerando-se duas modalidades, quais sejam, Bacharelado, com duração de três anos e Licenciatura, com o acréscimo de mais um ano, o que ficou popularmente conhecido como o sistema 3+1 (SAVIANI, 2004).

Quando Francisco Campos é substituído por Gustavo Capanema, em 1934, é dada continuidade ao processo de reforma educacional, com o que ficou conhecido por Reformas

Capanema. Vejamos em que incidiu essas reformas:

[as reformas se deram] abrangendo os ensinos industriais e secundários (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). Por essas reformas o Ensino Primário foi desdobrado em Ensino Primário Fundamental e Ensino Primário Supletivo. O Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundários e técnico-profissional. O ramo profissional se subdividiu em industrial, comercial e agrícola, além do normal que mantinha interface com o secundário. Então, [o foco de Capanema agora era direcionado] ao ensino industrial, depois o secundário, atingindo, na sequência, os ensinos comercial, normal, primário e agrícola (SAVIANI, 2004, p. 06).

Então, ainda assim parecia valer o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que mostrava a necessidade – não atendida – de um ensino baseado num plano de conjunto muito mais ordenado, o que só se aproximou com a promulgação da nova Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, que, conforme Saviani (2004, p. 07) “definiu como privativa da União a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Assim, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devidamente promulgada em 20 de dezembro de 1961. Conforme Saviani (2004, p. 08):

Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas de Capanema, flexibilizando-a, porém. A nova lei tornou possível que, mediante aproveitamento de estudos, os alunos pudessem se transferir de um ramo a outro do ensino médio e, após concluir qualquer ramo desse nível de ensino, viessem a ter acesso, por meio do exame vestibular, a qualquer curso de nível superior. Em suma, podemos ver que, [nesse período], enquanto do ponto de vista institucional se caminhava das partes para o todo na direção da regulamentação do ensino brasileiro, do ponto de vista das ideias educacionais, ganhava terreno o movimento renovador, cujos representantes, desde 1930, foram crescentemente ocupando os postos da burocracia educacional oficial, tendo oportunidade de ensaiar várias reformas, criar escolas experimentais e implementar os estudos pedagógicos, impulsionados de modo especial a partir da criação do INEP, em 1938, da CAPES, em 1951, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, em 1955.

Por fim, o sexto período, é referente ao momento da unificação da regulamentação da educação nacional, o que vai abranger tanto a rede pública quanto a rede privada e, ambas, tiveram uma concepção muito mais produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12). Então, inferimos que a regulamentação do ensino sempre se deu conforme os grupos que estavam no controle do País. Foi 1960, como apresenta Saviani (2005) uma década fértil para a experimentação educativa, considerando a consolidação dos colégios de aplicação, ginásios vocacionais e a renovação do ensino de matemática e ciências.

Em 1964, entretanto, todo o ensino do país foi reorientado, em razão do golpe militar. Como era uma nova situação, o ensino também foi reajustado ao que naquele

momento era cabível. Não houve uma alteração total da LDB, sobretudo, porque o que se buscava naquele momento era uma “ordem”. Então, foi feito um ajuste, dado pela Lei n. 5.540/68, com foco na reformulação do Ensino Superior e a Lei n. 5.692/71, ajustando os ensinos primário e médio, inclusive, a nomenclatura, para ensino de primeiro e segundo grau. Saviani (2005, p. 07) nos apresenta as principais mudanças evidenciadas:

A reforma educacional efetivada por essa nova legislação procurou responder a pressões opostas. No ensino superior a lei aprovada resultou de duas demandas contraditórias: a dos estudantes e professores e aquela dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar. Respondendo à primeira pressão a lei 5.540 proclamou a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra e elegeu a instituição universitária como forma prioritária de organização do ensino superior. Atendendo à segunda demanda, instituiu o regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais, os cursos de curta duração e a organização fundacional. A reforma do ensino primário e médio, com base nos princípios da integração vertical e horizontal, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração e flexibilidade chegou a uma estrutura que, em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginasial de quatro anos e um curso colegial de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante. Um legado importante que nos foi deixado por esse período se refere à institucionalização e implantação dos Programas de Pós-Graduação, a partir do Parecer n. 77 aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1969, que [a pós-graduação] embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil Grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado associado-dependente, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica e, no caso da educação, também para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante, alimentando um movimento contra-ideologia.

Foi nesse momento em que se elaborou a nova Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988 e, posteriormente, em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Bases e Diretrizes, alterando agora a nomenclatura para Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, as alterações realizadas foram sempre seguindo os interesses de quem liderava, o que remonta a uma das nossas primeiras discussões nesse texto, em que é impossível desassociar a instituição educativa da luta de classes. Pistrak (2005, p. 29) reforça muito bem esse pensamento ao nos dizer que “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil”.

É interessante ressaltar que os quatro primeiros períodos foram muito restritos a um pequeno grupo, e somente a partir de 1930, o que já se configura como o quarto período, em que existe um crescimento muito mais acelerado da “escola de massa”. De acordo

com Marcílio (2014), quando ocorreu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos não atingia sequer 0,1% da população brasileira, uma vez que desta estavam excluídas as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas. Vejamos, só as mulheres e os escravos representavam 90% da população.

Mesmo com a criação dos grupos escolares (período republicano), o ensino escolar se manteve, de fato, cristalizada. Prova disso é o número de analfabetos de 65% entre 1900 e 1920, considerando que o número absoluto parte de 6.348.869 em 1990 para 11.401.715 em 1920. É a partir de 1933 que a matrícula geral teve um salto muito mais considerável, partindo de 2.238.773 em 1933 para 44.708.589 em 1998.

Se considerarmos proporcionalmente a população global de 1933 (40 milhões) e a de 1998 (167 milhões), entendemos que a matrícula escolar aumentou consideravelmente: vinte vezes. Ainda assim, é fundamental entender que o acesso à escola é somente o começo da inclusão. Ainda é necessária a garantia da permanência, bem como o entendimento de que não é a escola um lugar neutro e, nós, enquanto educadores, precisamos atuar nesse desenvolvimento da forma mais justa possível, perpassando do individual ao coletivo.

Também é essencial entendermos que as instituições escolares continuaram por bastante tempo como a instituição do preceptorado, o que contrapunha o ensino coletivo que era ministrado nas escolas em relação ao ensino individual que era dado como função do preceptor. Lucchi (1985, p. 26) constata:

Até além da metade do século XVIII, o ler, escrever e contar não se ensinam na escola, normalmente, e não são sequer consideradas coisas de que se devam ocupar os professores. De fato, a “escola pública” (assim era chamada toda escola coletiva, mesmo se de iniciativa privada, contraposta ao ensino individual do preceptor) se nos apresenta, até quase ao final do antigo regime, como um edifício suspenso no ar, sem o andar térreo das escolas elementares.

Dessa forma, eram as instituições escolares limitadas ao ensino ulterior à escola primária. Assim, “só se tinha acesso à escola, portanto, depois de ter aprendido a ler e possivelmente também ao menos a segurar com as mãos a caneta... Sabemos assim que para ser admitido na escola era necessário demonstrar saber “comodamente” (Lucchi, 1985, p. 27). Ponto muito importante é que a lógica da organização institucional seria da base para a cúpula, bastante diferente do que houve na lógica educacional, o que se esperaria que se desenvolvesse da escola primária até o nível superior.

Contudo, diferentemente da lógica esperada, as Universidades se organizaram em primeiro lugar, ali mesmo durante o século XI, a partir da Idade Média. As Escolas Secundárias foram postuladas e melhor organizadas a partir da segunda metade do século XVI e durante os séculos XVII e XVIII, como é o caso dos colégios jesuítas, e somente no decorrer do século XIX houve a proposição do ensino primário (SAVIANI, 2008).

Considerando que o ingresso nos colégios secundários só era dado quando se tinha

um domínio prévio da leitura e da escrita, era inviável, por não existirem por muito tempo escolas primárias. Nesse sentido que atuava o preceptorado, com o ensino individual dando suporte para o ensino que era posto na escola, o coletivo. Vejamos o que diz Saviani (2008, p. 164) a esse respeito:

A base dessa relação entre o individual e o coletivo se encontra no próprio desenvolvimento histórico da humanidade. Com efeito, a história é feita pelos homens considerados como indivíduos vivos, compelidos a produzir sua própria existência. Mas, como assinala Marx, se são os homens que fazem a história eles não a fazem segundo sua livre decisão, mas em circunstâncias dadas, independentemente de sua vontade. Trata-se, com efeito, de circunstâncias que eles encontram já de antemão constituídas por obra de seus antepassados. Articula-se, assim, o individual e o coletivo, ou seja, as ações dos sujeitos sobre o suporte das instituições.

Então, é uma luta que começou a bastante tempo, mas que ainda é preciso continuar sendo revisto. Não é hoje o modelo de escola um padrão ideal. As práticas precisam estar sendo sempre revisitadas, para que a função social da escola seja exercida. Não somente como um depósito de conteúdos nos alunos, mas uma prática escolar muito mais efetiva, que não se atente somente a “preparar o aluno para o mercado de trabalho”, mas que garanta ao aluno o exercício da sua consciência histórica, pois é a escola uma instituição social.

REFERÊNCIAS

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris, François Maspero, 1971.

COIMBRA, C.M. B. — Desvios e Lacunas na formação do Psicólogo: a quem servem? **Revista Pro-Psi**, Conselho Regional de Psicologia, 5 (6): 10.11, ano 2, setembro, 1985.

GENOVESI, G. **Pedagogia: dall'empiria verso la scienza**. Bologna, Pitagora, 1999.

LUCCHI, P. La prima istruzione. Idee, metodi, libri. In: BRIZZI, G. P. (a cura di). **Il catechismo e la grammatica**. 2 v. Bologna: Il Mulino, 1985, v. I, p. 25-82.

MANACORDA, M. A. **História da Educação da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. S. Paulo: Imprensa Oficial, 2014. p. 83.

MATTOS, P. L. **Quadro Histórico da Política de Supervisão e Controle do Governo sobre as Universidades Federais Autárquicas**. Universidade Brasileira: Organização e Problemas 1985, p.14—28

MELLO, E. de F. F. de; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. In: **IX Anped Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Anais do IX Anped Sul, Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 01-15.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda., 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras Aproximações. 9a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, EdUNESP, 1998.

TORRINHA, F. **Dicionário latino-português**. 3ª ed. Porto, Marânus, 1945.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. Bragança Paulista, 2002.

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

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

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

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