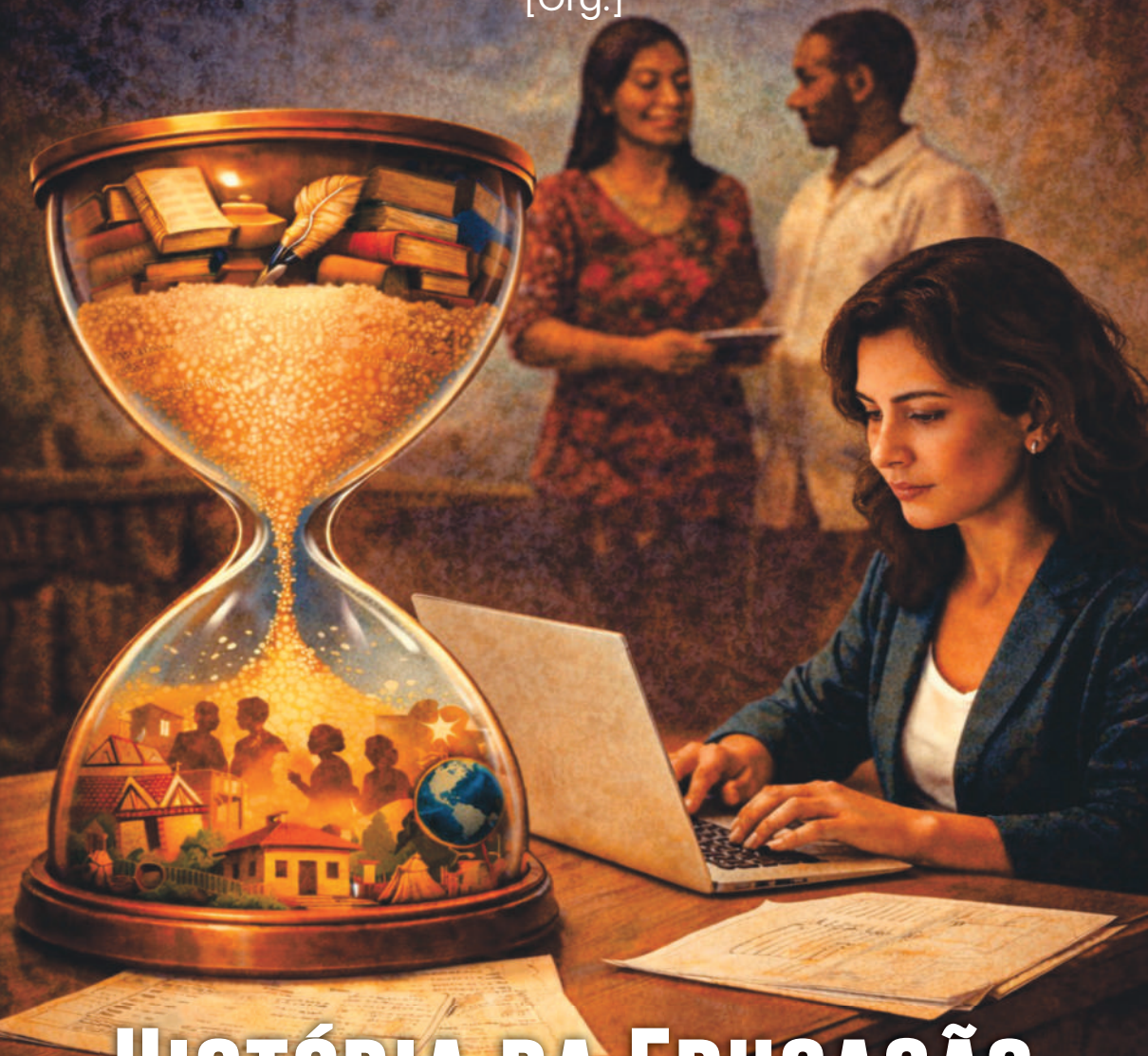


Jocyléia Santana dos Santos
[Org.]



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO e Interculturalidade

História da Educação e Interculturalidade



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.



Jocyléia Santana dos Santos (Org.)

História da Educação e Interculturalidade



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jocyléia Santana dos Santos [Org.]

História da Educação e Interculturalidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 414p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2655-2 [Digital]

1. História da Educação. 2. Interculturalidade. 3. Fundamentos epistemológicos. 4. Práticas formativas. 5. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
APRESENTAÇÃO	11
<i>Jocyléia Santana dos Santos</i>	
EIXO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS	19
1. O Futuro do Passado: O Ensino de História da Educação entre Velhos Dilemas e Novos Desafios	21
<i>Nicolás Arata</i>	
2. Interculturalidade Crítica e Educação: Aprender com o Outro	47
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
<i>Tânia Regina Lobato dos Santos</i>	
3. Entre o Estado, o Trabalho e o Currículo: Intencionalidades na Reformulação do Ensino Industrial no Brasil (1930–1942)	63
<i>Samita da Castro Silva</i>	
<i>Olivia Moraes de Medeiros Neta</i>	
EIXO II – INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E PRÁTICAS FORMATIVAS	77
4. Às Margens do Javaés: Memórias e Caminhos de uma Instituição Educativa na Ilha do Bananal	79
<i>Mariana Neta</i>	
5. História da Educação no Bico do Papagaio – Tocantins: Percursos e Diálogos Interculturais	99
<i>Regina Célia Padovan</i>	
<i>Alice Akemi Yamasaki</i>	
6. Educando nas Instituições Confessionais: Sentidos e Trajetórias Formativas	123
<i>Jocyléia Santana dos Santos</i>	

7. Discursos sobre a memória e a identidade escolar: narrativas sobre a Escola Estadual Frederico José Pedreira Nelo (Palmas – TO)	143
---	------------

André Andrade Silva

8. Memórias de Implantação do Lar Batista David Gomes em Barreiras-Bahia – 1959 A 1970	157
---	------------

Marileide Carvalho de Souza

Jocyléia Santana dos Santos

Neila Barbosa Osório

EIXO III – HISTÓRIA COLONIAL E MISSÕES RELIGIOSAS	183
--	------------

9. Claude d’Abbeville e a Missão no Maranhão: Educação, Catequese e Traços Interculturais em 1612	185
--	------------

Maria do Perpétuo Socorro G. de S. Avelino França

Joema da Silva Trindade

Mário Allan da Silva Lopes

Roger Rafael Ferreira dos Santos

10. Semeador de Saberes: Dom Alano Maria Du Noday e a Educação no Tocantins	207
--	------------

Cesar Evangelista Fernandes Bressanin

11. O Legado de Dom Amando Bahlmann para a Educação na Amazônia	233
--	------------

Raimundo Jorge da Cruz Couto

Anselmo Alencar Colares

EIXO IV – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS	249
---	------------

12. A Formação dos Professores para o Magistério do Ensino Secundário em Porto Nacional: Dos Cursos da CADES às Licenciaturas	251
--	------------

Benvinda Barros

13. A Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Tocantins	269
---	------------

Maria do Socorro F. Bezerra

Darlene Araújo Gomes

14. História da Educação no Tocantins: o ensino de História, memórias e políticas públicas em contextos amazônicos (2000–2019)	303
---	------------

Maria de Lourdes Leoncio Macedo

EIXO V – PROJETOS EDUCACIONAIS E CULTURAS DA INFÂNCIA NA AMAZÔNIA	331
--	------------

15. Histórias Educativas de Extensão para Populações Tradicionais: A Experiência do Projeto TO Sustentável no Tocantins	333
--	------------

Fabian Serejo Santana

José Fernando Bezerra Miranda

Eneila de Cássia Ferreira

Augusto Rezende Campus

Darlene Teixeira Castro

16. “É de Pequenino que se Torce o Pepino”: A Cultura do Castigo Corporal na Educação da Infância na Amazônia Paraense do Século XX	353
--	------------

Laura Maria Silva Araújo Alves

17. História da Educação e do Teatro no Tocantins: Memórias, Experiências e Práticas Interculturais	369
--	------------

Maria das Dores Silva

Jocyléia Santana dos Santos

18. Infância Invisibilizada na Amazônia no Final do Século XIX: O Conto “O Crime do Tapuio” de José Veríssimo	385
--	------------

Rodrigo Moura Queiroz

Érica de Sousa Peres

Laura Maria Silva Araújo Alves

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	403
--------------------------------------	------------

PREFÁCIO

O ebook **“História da Educação e Interculturalidade”** organizado pela Prof^a Dr^a Jocyleia Santana está vinculado ao Projeto Procad Amazônia, financiado pela CAPES, intitulado “Ações integradas de ensino e pesquisa para qualificar a formação na pós-Graduação em Educação: Pará, Tocantins e Rio Grande do Norte”, cujas coordenadoras são: Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA), Jocyleia Santana dos Santos (UFT) e Luciane Terra dos Santos Garcia (UFRN).

O e-book tem como foco a Interculturalidade Crítica no campo da História da Educação, trazendo questões teóricas e práticas para o debate sobre o tema, entre as quais memórias, identidades, alteridade, políticas públicas, ensino, arte, formação de professores, entre outros.

Participam como autores 28 pesquisadores de diferentes universidades: UFT, UEPA, UFPA, UFOPA, UFF, UFRN e Unitins, oportunizando a socialização de estudos realizados em contextos educacionais diversos e com olhares plurais.

A Interculturalidade é um tema necessário, porque possibilita tratar a história a partir de sujeitos historicamente invisibilizados, debater o colonialismo e apontar perspectivas outras em termos da história da educação brasileira e na América Latina.

Parabenizo à professora Jocyleia Santana e a todos/as os/as autores/as que com seus escritos viabilizaram essa construção coletiva crítica, problematizando historicamente diversas formas de opressão socioeducacional, mas apontando novas perspectivas no campo da história da educação.

Boa Leitura!

Prof^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Belém, dezembro de 2025

APRESENTAÇÃO

“A memória é o fio que tece o tempo: nela o passado se reconfigura, o presente se reconhece e o futuro se anuncia”.

Maurice Halbwachs

Há livros que nascem da urgência de registrar o que o tempo insiste em silenciar. Outros surgem como gesto de escuta e encontro — entre vozes, memórias e esperanças que habitam o território da educação. Este livro, que ora chega às mãos do leitor, é desses que **nasce do diálogo e da memória**, do reconhecimento de que a história da educação na Amazônia e no Tocantins é feita de travessias: de rios e de palavras, de escolas e de sonhos, de fé e de luta.

Organizada em **cinco eixos temáticos**, a coletânea convida a adentrar os caminhos da história e da educação a partir de múltiplas margens — epistemológicas, culturais, institucionais e afetivas. Cada capítulo, com sua voz própria, compõe um mosaico de experiências formativas e de modos de ser e estar no mundo amazônico. Ler este livro é **ouvir o rumor das águas e das vozes** que fizeram da educação um campo de resistência e de criação.

EIXO I – Fundamentos Teóricos e Epistemológicos

O primeiro eixo abre o livro com o vigor das ideias que sustentam as práticas. É nele que o leitor encontra as bases conceituais que ancoram a obra, lançando o olhar sobre a história, a memória e a interculturalidade como chaves de leitura da educação contemporânea.

Em **“O Futuro do Passado: O Ensino de História da Educação entre Velhos Dilemas e Novos Desafios”**, o argentino **Nicolás Arata** nos conduz a refletir sobre os sentidos do ensino da história da educação hoje. Seu texto, denso e provocador, fala de um campo

que, embora olhe o passado, se reinventa no presente. Arata alerta: compreender a história da educação é **reconhecer o entrelaçamento entre o ontem e o amanhã**, entre o arquivo e a sala de aula, entre o vivido e o pensado.

Em seguida, **Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos** nos convidam, em **“Interculturalidade Crítica e Educação: Aprender com o Outro”**, a atravessar fronteiras. Suas palavras ecoam como um chamado à escuta: **a educação que não dialoga com a diferença se empobrece**. As autoras evocam o pensamento decolonial e a pedagogia da alteridade, propondo uma educação que se faz na relação — uma pedagogia da travessia e do reconhecimento mútuo.

Encerrando o Eixo I, o capítulo **“Entre o Estado, o Trabalho e o Currículo: Intencionalidades na Reformulação do Ensino Industrial no Brasil (1930–1942)”**, de Samita da Castro Silva e Olivia Moraes de Medeiros Neta, desloca o olhar para as relações entre educação, trabalho e poder no contexto da Era Vargas. A partir da análise de planos educacionais e da atuação de diferentes instituições — como o Ministério da Educação e Saúde Pública, o empresariado industrial e os militares —, o texto evidencia o currículo como espaço de disputas e de projeção de intencionalidades formativas. Ao discutir a educação profissional como instrumento de organização social e política, o capítulo amplia a compreensão da interculturalidade em sua dimensão histórica e institucional, revelando como diferentes racionalidades formativas disputaram os rumos da educação brasileira no século XX.

EIXO II – Instituições Educativas e Práticas Formativas

O segundo eixo é uma viagem pela geografia das escolas, das instituições e das memórias formativas. Aqui, o livro ganha corpo e chão, revelando as histórias vividas entre paredes, margens de rios e cidades que se fizeram escolas.

No capítulo **“Às Margens do Javaés: Memórias e Caminhos de uma Instituição Educativa na Ilha do Bananal”**, Mariana Neta

mergulha nas águas do Javaés para reconstruir, com poesia e rigor, as memórias de uma escola erguida em território indígena. Sua narrativa é um convite a compreender a educação como **encontro de mundos**, entre o saber acadêmico e o saber ancestral, entre a escrita e a oralidade.

Já **Regina Célia Padovan e Alice Akemi Yamasaki**, em **“História da Educação no Bico do Papagaio – Tocantins: Percursos e Diálogos Interculturais”**, nos fazem caminhar por uma das regiões mais simbólicas do norte do país. Seus relatos sobre o Bico do Papagaio revelam uma história de resistência, de escolas improvisadas e de sujeitos que ensinaram **com a terra e para a terra**. Trata-se de um texto que respira o cotidiano, as contradições e as esperanças de uma educação em territórios de luta.

No capítulo **“Educando nas Instituições Confessionais: Sentidos e Trajetórias Formativas”**, **Jocyléia Santana dos Santos** revisita o papel das escolas religiosas no Tocantins. Com olhar sensível e crítico, a autora desvela as práticas pedagógicas e morais que marcaram gerações, revelando como a fé e a disciplina moldaram, por vezes com ternura e por vezes com rigidez, as trajetórias formativas. É uma escrita que interroga: *qual o lugar da espiritualidade na formação humana?*

Em **“Discursos sobre a Memória e a Identidade Escolar: Narrativas sobre a Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto (Palmas-TO)”**, **André Andrade Silva** nos conduz aos corredores da memória. Ao escutar ex-alunos e professores, o autor tece uma narrativa que vai além do espaço escolar — fala da **identidade como construção coletiva**, da escola como espelho de uma cidade e de uma época. Cada lembrança torna-se fragmento de uma história maior: a da educação tocaninense em sua modernidade recente.

Memórias de Implantação do Lar Batista David Gomes em Barreiras-Bahia (1959–1970)” de **Marileide Carvalho, Jocyléia Santana dos Santos e Neila Osório** reúne relatos e documentos que evidenciam o processo histórico de criação da instituição, articulando ações missionárias, práticas de acolhimento infantil e dinâmicas sociais da região. Com base em fontes orais, atas,

correspondências e registros do Portal Junta de Missões, as autoras reconstróem a trajetória do Lar, destacando desafios, motivações e impactos comunitários. O estudo valoriza a memória social como fundamento para compreender a formação e consolidação desse espaço de proteção à infância.

EIXO III – História Colonial e Missões Religiosas

Este eixo nos transporta aos séculos passados, quando a catequese, a missão e a colonização se misturavam sob o signo da fé e da dominação. Os autores aqui reunidos recontam essas histórias com olhar crítico, desvelando as ambivalências entre conversão e diálogo cultural.

Em **“Claude d’Abbeville e a Missão no Maranhão: Educação, Catequese e Traços Interculturais em 1612”**, o grupo formado por **Maria do Perpétuo Socorro França, Joema Trindade, Mário Allan Lopes e Roger Santos** recupera a memória da presença capuchinha no Maranhão, mostrando como a catequese foi também um processo de educação — não apenas religiosa, mas linguística e cultural. As páginas revelam o que restou desses encontros: **vestígios de interculturalidade em meio à imposição colonial**.

O texto de **Cesar Evangelista Fernandes Bressanin, “Semeador de Saberes: Dom Alano Maria Du Noday e a Educação no Tocantins”**, devolve humanidade a uma figura que marcou a história local. Dom Alano emerge como símbolo de fé e compromisso social, educador que semeou escolas e esperanças em terras goianas. Bressanin o apresenta não como mito, mas como **homem do tempo e do território**, cujos gestos ecoam na memória da educação tocantinense.

Em **“O Legado de Dom Amando Bahlmann para a Educação na Amazônia”**, **Raimundo Jorge da Cruz Couto e Anselmo Alencar Colares** conduzem o leitor ao encontro de outro missionário visionário. Dom Amando, bispo franciscano, é lembrado como aquele que plantou escolas e fé aonde o Estado não

chegava. O texto é, ao mesmo tempo, biografia e reflexão sobre a **força educativa das missões** que marcaram a Amazônia.

EIXO IV – Formação de Professores no Tocantins

O quarto eixo é um tributo aos mestres. Ele narra as formas como o Tocantins se construiu também pela formação de seus professores, das antigas iniciativas pré-universitárias às consolidadas licenciaturas e programas de pós-graduação.

No capítulo **“A Formação dos Professores para o Magistério do Ensino Secundário em Porto Nacional: Dos Cursos da CADES às Licenciaturas”**, **Benvinda Barros** reconstrói o passado formativo de uma cidade que foi, por décadas, **o coração pedagógico do norte de Goiás**. As histórias de professores e cursos revivem, revelando a lenta construção de uma identidade docente no interior do Brasil.

Em **“A Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Tocantins”**, **Maria do Socorro Bezerra e Darlene Araújo Gomes** trazem o olhar para o presente. O texto celebra a consolidação da pesquisa educacional na UFT, traçando um panorama histórico das políticas, desafios e conquistas que moldaram o Programa de Pós-Graduação em Educação. A escrita das autoras é também um testemunho de pertencimento: **a pós-graduação como semente de autonomia e produção de conhecimento na Amazônia**.

O capítulo **“História da Educação no Tocantins: o ensino de História, memórias e políticas públicas em contextos amazônicos (2000–2019)”**, de **Maria de Lourdes Leôncio Macedo e Jocyléia Santana dos Santos** contribui de forma decisiva para o campo da História da Educação ao demonstrar que a formação docente, a pós-graduação e o ensino de História estão entrelaçados na construção de uma educação amazônica crítica, plural e decolonial. Sua leitura convida o público a refletir sobre o papel do professor como mediador de memórias e produtor de saberes, reafirmando o lugar da escola como território de resistência e esperança.

EIXO V – Projetos Educacionais e Culturas da Infância na Amazônia

O último eixo abre as portas para a infância e para as experiências de extensão que ecoam nos territórios amazônicos. É o espaço em que a educação se revela como ato de cuidado, criação e transformação.

No capítulo **“Histórias Educativas de Extensão para Populações Tradicionais: A Experiência do Projeto TO Sustentável no Tocantins”**, Fabian Serejo Santana, José Fernando Bezerra Miranda, Eneila de Cassia Ferreira, Augusto Rezende Campus e Darlene Teixeira Castro apresenta uma educação feita com os pés na terra e o olhar no futuro. O projeto narrado é exemplo de **como a universidade pode dialogar com os saberes tradicionais**, sem impor verdades, mas trocando experiências e construindo sustentabilidade.

Laura Maria Silva Araújo Alves, em **“É de Pequenininho que se Torce o Pepino: A Cultura do Castigo Corporal na Educação da Infância na Amazônia Paraense do Século XX”**, faz da memória uma denúncia. Seu texto revela a dureza das práticas disciplinares que marcaram a infância amazônica, expondo o **peso cultural do castigo** e os caminhos de superação que a educação ainda precisa percorrer.

Em **“História da Educação e do Teatro no Tocantins: Memórias, Experiências e Práticas Interculturais”**, Maria das Dores Silva e Jocyléia Santana dos Santos transforma o palco em escola. O teatro aparece como espaço de reinvenção da educação, de expressão coletiva e resistência. Nas entrelinhas, o leitor percebe: **a arte também educa, também cura, também ensina a ser**.

O livro encerra-se com **“Infância Invisibilizada na Amazônia no Final do Século XIX: O Conto ‘O Crime do Tapuio’ de José Veríssimo”**, de Rodrigo Moura Queiroz, Érica de Sousa Peres e Laura Maria Alves. Nesse texto, literatura e história se entrelaçam para revelar a face oculta da infância amazônica. O conto de Veríssimo é lido como espelho de uma sociedade excludente, em que as crianças indígenas e mestiças foram silenciadas. É uma

despedida que não encerra, mas **abre caminhos para novas leituras do passado.**

Coda – O Rio que Corre Sob as Palavras

Como um rio que atravessa a floresta, esta coletânea flui entre tempos e vozes. Suas margens são múltiplas: missionários e professores, artistas e crianças, escolas e comunidades, memórias e resistências. Ao reunir pesquisadores de diferentes universidades — UFT, UEPA, UFRN, UFPA, UFOPA, UFF, Unitins —, o livro reafirma o que há de mais essencial na educação: **a partilha de saberes e a construção coletiva do conhecimento.**

Mais que um registro acadêmico, esta obra é um gesto de permanência. É o testemunho de que a educação na Amazônia, com suas lutas, crenças, afetos e contradições, **continua sendo uma força viva de transformação.** Ao leitor, resta o convite: navegar por estas páginas com o mesmo respeito com que se atravessa um rio — sabendo que cada corrente carrega histórias, memórias e sonhos que merecem ser escutados.

Jocyléia Santana dos Santos
Novembro de 2025

EIXO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

O FUTURO DO PASSADO: O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE VELHOS DILEMAS E NOVOS DESAFIOS

Nicolás Arata

“A tarefa comum, quando escrevo, decerto
sofre ameaças”.

**Marc Bloch, Apología para la Historia o el
oficio del historiador**

A história da educação, o macaco hidráulico e a lição de Merton

Uma piada bastante conhecida diz o seguinte: um homem fura o pneu do carro no meio da estrada. Para piorar, não leva consigo um macaco hidráulico. Ao longe, no meio do nada, avista uma casa. Decide ir até lá e, enquanto apressa o passo porque a noite está caindo, é tomado por um pensamento: “Certeza de que o sujeito não vai querer me emprestar... vai dizer que não confia em estranhos... capaz de nem abrir a porta...”. Assim, enquanto caminha rumo à única luz de esperança num raio de quilômetros, vai ficando cada vez mais irritado. Quando finalmente chega, bate à porta e, assim que a abrem, grita: “Sabe de uma coisa?! Fique com o seu macaco, seu miserável!”.

Robert Merton levou a brincadeira a sério. O professor de Columbia abordou o tema em chave científica, conferindo-lhe o estatuto de teorema. Merton traz à tona o ocorrido em 1932 com o Last National Bank, uma instituição que, apesar de atravessar um momento de solvência financeira, foi vítima de uma profecia autorrealizável. Alguém, provavelmente com intenção de causar dano, fez correr o boato de que o banco era insolvente e que — ao fim do dia — ficaria com as poupanças de seus clientes. Sabemos: os boatos circulam como fragmentos de um discurso desmontado e precário, porém muito eficiente. Ao ouvi-los, os correntistas correram para salvar seus depósitos. A avalanche de saques

produziu, como era de se esperar, a insolvência temida. Daquela lição, Merton deduziu uma parábola:

[...] as definições públicas de uma situação (profecias ou previsões) passam a ser parte integrante da situação e, conseqüentemente, afetam os acontecimentos posteriores. Isso é peculiar aos negócios humanos. As previsões sobre o retorno do cometa Halley não influenciam sua órbita. Mas o boato de insolvência do banco [...] afetou o resultado real. A profecia da falência levou ao seu cumprimento (Merton, 1995, p. 506–507).

Voltemos à piada do macaco hidráulico. A crença (neste caso, “autoinfligida”) resultou na adoção de uma conduta que tornou real um conceito originalmente falso: que — entre estranhos — não há possibilidade de prestar auxílio. Embora a questão não se esgote aí. Após o cumprimento da profecia, não poucas pessoas efetuam leituras em chave retroativa do ocorrido, as quais, em geral, legitimam o caráter “inevitável” do acontecido. Em síntese: que desde o princípio era certo que um desconhecido jamais teria emprestado um macaco, do mesmo modo que era inevitável que as poupanças ficassem presas nos cofres de um banco falido.

A introdução busca nos situar diante de um tema que envolve não poucas reflexões (e alguns estados de ânimo) entre quem integra o campo de estudos em história da educação. Com efeito, há algum tempo nosso campo se percebe sob o signo de uma crise. Essa avaliação, como veremos, não apenas não é nova, como está presente há bastante tempo.

Se tomarmos como referência as reflexões de Richard Aldrich (1993) sobre o caso do Reino Unido, a crise do campo é um assunto que tem, ao menos, meio século de existência. Aldrich, que presidiu a ISCHE entre 1994 e 1997, sustentava que o declínio da história da educação em seu país — a Inglaterra — poderia ser datado entre as décadas de 1970 e 1980, durante o governo de Margaret Thatcher. Em certo ponto, a correspondência faz sentido: se a sociedade não existe — como sustentava Thatcher, figura estelar do

conservadorismo inglês — por que importaria contar sua história? Aldrich identificou, entre outros aspectos, que aquele momento político teve correlação com uma redução notável da disciplina nos programas de formação do professorado, com a avaliação negativa do papel que a história cumpre entre os estudantes e com a ascensão de discursos tecnocráticos que rejeitavam conhecimentos sem efeitos práticos demonstráveis.

Chegados aqui, podemos nos perguntar: o que tem em comum um homem que furou um pneu no meio da estrada, um poupador de um banco cuja solvência é questionada e a comunidade de historiadores da educação? Respondemos: todos podem ser vítimas de profecias autorrealizáveis. No que diz respeito à nossa comunidade, não creio tanto que estejamos agarrados a uma definição falsa, embora se perceba, em algumas análises, a impressão de que o professado tem caráter irrevogável.

Diante disso, abrem-se inúmeras perguntas: a crise de um campo de conhecimento é, necessariamente, um processo irreversível? Afeta a todos por igual, para além de contextos nacionais, tradições locais e condições institucionais? A mencionada crise repercute de modo uniforme nos âmbitos de um campo de conhecimento ou tem incidência especial em algumas de suas dimensões (por exemplo, no plano de seu ensino)?

Estamos atravessando a mesma crise à qual se referia Aldrich, ou trata-se de uma crise nova, de raízes e alcances distintos? E, se for assim, onde reside a novidade?

Precisamente porque a profecia tem estrutura de destino é que essas perguntas devem vir acompanhadas de outras, que habilitem linhas de ação diante da crise: que enfoques são mais potentes para pensar a situação presente do campo e, particularmente, no que concerne ao seu ensino? Quais oferecem desenvolvimentos prospectivos alternativos? Com que ferramentas contamos para ativar formas de “resistência-criação” (Benasayag e Cany, 2024) que permitam tecer as contingências e pensar horizontes mais promissores para nossa disciplina?

Nas páginas seguintes, ensaio uma aproximação sobre o estado do ensino da história da educação e as dificuldades que atravessa. Parto de um interrogante que tem — a esta altura — um caráter atávico: para que serve a história da educação? Em seguida, sistematizo uma série de avaliações que, sobre o tema, foram feitas por um conjunto de historiadores e historiadoras da educação no marco de uma mesa-redonda realizada durante o 46º congresso da ISCHE; finalmente, esboço uma espécie de modelo para estabelecer o grau de fortaleza do campo da história da educação, exemplificando com algumas linhas de ação que poderiam ser adotadas.

Antes de mais nada: por que insistimos em ensinar história da educação?

Se referir aos dilemas que atravessam o ensino da história da educação pode soar algo redundante, mas nem por isso menos atendível. Não há encontro acadêmico em que a comunidade de historiadores e historiadoras da educação não comente os problemas e as ameaças que pairam sobre o ensino da disciplina. Algumas mais veladas, outras explícitas; algumas inscritas em questões de longo curso, outras que não têm mais história além de sua novidade.

Em uma sessão de sociedades nacionais da ISCHE em Budapeste, em 2023, numerosas vozes manifestaram preocupação diante da constante perda de espaço da história da educação na formação universitária, do professorado e do magistério. A preocupação, evidenciada no modo como a história foi desaparecendo dos currículos de formação, instalou uma pergunta que vale a pena reter: se seguirmos por este caminho, qual futuro tem o passado?

A pergunta não admite respostas unívocas. Se, a julgar por alguns indicadores (o surgimento constante de novidades editoriais, projetos, pesquisas e teses, junto com a realização de eventos científicos com níveis de participação relativamente altos),

a produção historiográfico-educativa parece gozar de boa saúde, em torno da questão de seu ensino acendem-se alguns alertas.

Nenhuma crise se explica por si só. Requer, para começar, poder determinar “o sentido das lutas em que participamos e das mudanças que estão tendo lugar diante de nossos olhos” (Laclau, 1993, p. 111). É a partir de caracterizar o contexto histórico em que se inscrevem as práticas de um campo que podemos refletir sobre assuntos que talvez sejam evidentes para quem dele faz parte, mas que — provavelmente — deixaram de sê-lo para as comunidades educativas que buscamos interpelar com nossos saberes.

Por certo, o fato de a história da educação importar não significa que deva ter lugar garantido nos programas de formação. Sustentar que a história importa ou argumentar que toda prática educativa é uma prática histórica parece não ser suficiente. Não basta dar por sentada a legitimidade do saber histórico. É imprescindível renovar os argumentos sobre o lugar que ocupa a formação em história da educação na cena contemporânea. Em outras palavras, cabe voltar a perguntar para que ensinar história da educação sem dar nenhuma resposta por suposta. Pode-se inclusive declinar o interrogante e perguntar não apenas para que, mas, para quem ensinamos história da educação. Os estudantes e as estudantes do século XXI chegam às salas de aula com novas demandas, habilidades, preocupações e inquietações. Também — por que não o dizer? — com outras carências. A pergunta sobre o “para quem”, portanto, não se dirige exclusivamente a caracterizar os novos destinatários do discurso histórico, mas a repensar as formas e dinâmicas de produção, reprodução e circulação dos saberes históricos. Trata-se — como sustenta Elisa Cárdenas Ayala — “de romper o relativo enclausuramento da escrita no gabinete para explorar os possíveis espaços e modalidades de um trabalho compartilhado com comunidades interessadas” (Cárdenas Ayala, 2023, p. 99).

Essa premissa se articula a outra, que problematiza qual ensino de história da educação é mais apropriado para uma nova história pública — isto é, uma história que seja desejável ensinar em diferentes instâncias de formação: desde aquela que reflete

sobre as mudanças e permanências da identidade profissional na preparação de futuros docentes até aquela que oferece enfoques e ferramentas conceituais aos futuros profissionais das ciências da educação. Tenho consciência de que a resposta a esse desafio redonda em tensões difíceis de resolver. Devemos enfatizar uma reconstituição rigorosa dos períodos educativos que uma sociedade atravessou ao longo do tempo? Ou é melhor introduzir certa flexibilidade na reconstrução do passado histórico, iluminando temas ou episódios que contribuam para pensar os problemas do presente?

Arelado a isso, deveríamos pensar com que fundamentos nos aproximamos do estudo do passado educativo. Há versões da história da educação puramente centradas na escola que desconhecem ou — simplesmente — negam processos, lógicas e agentes de transmissão cultural presentes na sociedade; há relatos historiográficos que (ainda) constroem sua narrativa apelando à nostalgia de um tempo mítico, e outros que elaboram uma narrativa coral, no centro da qual vibram as memórias coletivas, as expressões educativas das minorias ou a versão dos vencidos. Poderiam algumas dessas abordagens serem consideradas superiores a outras? A validade de uma narrativa historiográfica deve ser estimada por seu grau de apego à verdade histórica, isto é, por constituir um discurso que sustente suas proposições em princípios determinados de verossimilhança, plausibilidade ou coerência. Não obstante, sem renunciar ao rigor histórico, não poderíamos também validar uma narrativa em função de sua capacidade de inspirar práticas educativas? Basta transmitir uma cultura geral retrospectiva sobre a educação ou podemos, também, apelar à história para pensar modos de resistir criativamente às diversas crises que atravessamos?

Em definitivo, por que deveríamos continuar ensinando história da educação? Um livro que há mais de 30 anos enfrentou esse problema traz como título uma pergunta que bem poderia dar continuidade a estas reflexões. *Why should we teach history of education?* O livro, impulsionado por um grupo de trabalho da

ISCHE, foi publicado em Moscou, em 1993, sob a coordenação de Kadriya Salimova e Erwin Johanningmeier.

Naquele trabalho, Aldrich perguntava se existiu uma idade de ouro da história da educação. O interrogante, valioso para quem realiza um balanço sobre a situação de um campo de estudos, pode conter uma armadilha: aplicar à nossa área de conhecimento o que não fazemos com os estudos históricos sobre a escola — olhar o passado com um viés nostálgico, sair em busca de “idades de ouro”, correndo o risco de concluir que “todo tempo passado foi melhor”.

Why should... foi escrito no início dos anos 1990, quando — segundo numerosas opiniões — a história da educação atravessava um período florescente. Esse poderia ser o caso de muitos países da Europa, entre os quais se contam Espanha, Grécia, Portugal e Hungria. A experiência argentina também poderia se enquadrar aí: foi na década de 1990 que se editou a obra coletiva — até o momento — mais importante sobre a matéria — a História da Educação na Argentina, dirigida por Adriana Puiggrós (1990); que se fundou a Sociedade Argentina de História da Educação (1995) e que começou a circular sua principal revista científica: o *Anuario*. Algo similar poderíamos dizer do Brasil e do Chile, dois países com importantes tradições em nosso campo de estudos.

A referência a Aldrich evoca Mark Twain, para quem a história nunca se repete, embora às vezes rime. Os processos de descidanização, o impacto do digital no humano, o ecocídio, a barbárie da guerra a que assistimos cotidianamente nos fazem voltar àquela pergunta. Se os laços sociais se desintegraram, se a busca do bem comum parece ter-se extraviado, se habitamos sociedades cada vez mais desiguais, para que serve contar sua história? Uma primeira resposta não apenas cifra o gesto — quase inato — de preservar o passado como estratégia de conservação. Também se dirige às formas de transmissão cultural que construímos como espécie ao longo dos séculos. O problema é quando isso deixa de ser importante. Não poucos jovens que assistem às nossas aulas — e talvez mais ainda entre aqueles que não circulam por espaços universitários — poderiam perguntar (ou nos

perguntar): se o mundo que estou herdando me deixa sem direito ao futuro, por que me importaria o passado?

Não se trata de um problema exclusivo da história. A questão se situa entre as tensões que atravessam a formação do pensamento crítico e as instituições que velam por ele. Nesse sentido, não são poucos os que se perguntam se as universidades seguem sendo necessárias, especialmente aquelas faculdades dedicadas às ciências sociais e às humanidades (Canclini, 2019, p. 13). Sobre nosso campo em particular, a interpelação recai com força, apelando ao discurso da perda de vigência (num mundo dominado por processos de obsolescência programada): que sentido tem investir em conhecimentos que, pouco tempo depois de aprendidos, não servirão para nada?

Eugene Thacker afirma que a melhor definição de pessimismo consiste em ver “o copo meio cheio, porém de veneno” (2024, p. 20). Mal faríamos em abraçar esse dogma, não por correr atrás de um otimismo infundado, mas por razões que permitem conservar certa confiança no futuro. Se voltarmos a 1970 e nos situarmos na América Latina, podemos estabelecer o ponto de partida de um dado alentador. Naquela década existiam no continente 75 universidades, onde se formavam 1,9 milhão de estudantes. Em 2016, as universidades da região ascendiam a mais de 4.000, e os estudantes passaram a mais de 22 milhões. Em 2025, estima-se que haja 30 milhões de estudantes em mais de 10.000 instituições (entre macro-universidades e pequenas instituições, públicas e privadas) (cf. Canclini, 2019, p. 15).

A expansão da matrícula universitária pode ser interpretada como um fator de democratização da educação superior na América Latina e no Caribe (o que não necessariamente se corresponde a melhorias orçamentárias para as universidades ou com acesso garantido ao mundo do trabalho para seus egressos) e aponta um caminho. Em sintonia, durante a Segunda Conferência Regional de Educação Superior (CRES, 2008), a comunidade universitária do continente proclamou que a educação superior é um bem público e social, um direito humano universal e uma responsabilidade dos

Estados. A afirmação se destaca por sua importância, mas sobretudo por sua novidade. Se olharmos para trás, a história da universidade não nos devolve exatamente a imagem de uma instituição comprometida com o ingresso irrestrito ou com a democratização de seus claustros. As casas de estudo transformaram-se de maneira notável desde sua origem — quando funcionavam como “fábricas de elites” — até o presente. Diante dos sentidos do “para que” e do “para quem” ensinamos história da educação, seria oportuno que nosso campo refletisse e contribuísse com seu saber especializado sobre a natureza dessas transformações.

O ensino da história da educação: mapas e chaves de leitura

Nos últimos anos, diversos estudos têm se dedicado a examinar o estado da produção historiográfica no campo da educação. Na Iberoamérica, em particular, o tema tem suscitado um número significativo de pesquisas e obras coletivas. Sem pretender exaustividade, destacam-se os trabalhos de Gondra e Silva (2011), Arata e Southwell (2014) e Arata e Pineau (2019), que constituem exemplos expressivos de aproximações ao campo, com especial atenção ao ensino da história da educação. Nessas investigações, observa-se uma ênfase na perspectiva latino-americana. Já o presente trabalho desloca o olhar para os países europeus, ainda que, em paralelo, esteja em andamento um estudo atualizado da realidade latino-americana, já contemplada nas pesquisas anteriormente citadas.

Com efeito, em dois dos três últimos congressos da ISCHE refletiu-se sobre o estado da história da educação no mundo. A conferência de 2025, em Lille, adotou um tom propositivo. Por iniciativa de seu Comitê Executivo, programou-se uma mesa temática dedicada ao tema, sob o título: *A importância da história da educação. Reflexões sobre o papel cambiante da história da educação na*

formação do professorado, da qual participaram uma dúzia de sociedades nacionais de história da educação¹.

As perguntas formuladas pelos organizadores focavam em identificar as horas dedicadas ao ensino da disciplina, se havia aumentado ou diminuído o número de créditos formativos (questão especialmente relevante para as sociedades europeias) nas últimas duas décadas; se os países participantes contam ou não com normativa nacional que ampare o ensino de história; indagavam sobre as disciplinas de base de quem ensina história da educação (historiadores, historiadoras ou pedagogos, pedagogas); perguntavam que histórias da educação se ministram nos diferentes cursos (se histórias mais centradas nos métodos pedagógicos e nas ideias educativas ou narrativas mais abrangentes da educação); finalmente, convocavam a sopesar em que medida o ensino da disciplina combina a formação teórica com atividades práticas, como, por exemplo, o trabalho em arquivos ou visitas a museus escolares ou pedagógicos.

A partir das intervenções de colegas das sociedades nacionais², nas páginas seguintes apresento uma sistematização possível a partir de quatro tópicos que reúnem as principais ideias apresentadas.

O ensino da história da educação atravessa um processo de redução de carga horária, desdisciplinarização ou tendência à marginalização curricular

Não há dúvida de que a diminuição da presença da história da educação como matéria é um elemento comum à maioria das

¹ Em paralelo, o Grupo de Trabalho Permanente da ISCHE para a História da Educação realizou uma pesquisa internacional sobre a presença da história da educação na formação de professores.

² O evento foi presidido pela presidente da ISCHE, Inés Dussel, e coordenado por Juri Meda (Universidade de Macerata, Itália) e Christine Ogren (Universidade de Iowa, Estados Unidos). Participaram desta primeira edição associações e sociedades de história da educação de diversos países, incluindo França, Bélgica, Holanda, Itália, Alemanha, Grécia, Reino Unido, Estados Unidos, Portugal, Argentina, Espanha, México, Hungria e também a sociedade dos países de língua catalã.

apresentações realizadas. Isso se evidencia com maior intensidade em alguns países do que em outros, projetando-se como uma sombra sobre o conjunto. María del Carmen Agulló Díaz, Luis María Naya Garmendia e María del Mar Del Pozo descrevem como o número de disciplinas e de horas dedicadas à História da Educação caiu sensivelmente na Espanha. Em algumas universidades da península não há nenhuma disciplina que possa ser considerada de caráter histórico-educativo, enquanto outras conseguiram manter ao menos uma disciplina, denominada de forma similar ou parecida à matéria obrigatória dos planos de estudo de 1990, considerada a “idade de ouro” da disciplina.

Nos Estados Unidos, Sevan Terzian sustenta que a natureza descentralizada da educação norte-americana dificulta discernir quais são as tendências quanto ao estado e ao ensino da história da educação nos programas de formação do professorado. Não obstante, há indícios que permitem supor que sua presença diminuiu significativamente no país. Diferentemente dos países que identificam na década de 1990 um ponto de auge da matéria, nos Estados Unidos esse momento corresponde ao fim da Segunda Guerra Mundial. Nesse marco se fundou a Sociedade Nacional de Professores Universitários de Educação, no seio da qual se criou uma seção de História da Educação, juntamente com uma revista acadêmica que acabaria convertendo-se na prestigiosa *History of Education Quarterly*, publicada pela Universidade de Cambridge. Em meados do século, relata Terzian, aproximadamente 70% dos programas de formação do professorado nos Estados Unidos ofereciam um curso de introdução à história da educação.

As historiadoras portuguesas Carla Vilhena, Cláudia Pinto Ribeiro, Ana Paz, Maria Teresa Santos e Anabela Amaral expuseram um estudo quantitativo em que detectaram que, de um universo de 301 programas, 91 (30%) incluíam História da Educação em seus planos de estudo. As universidades mostravam maior taxa de inclusão (40%) em comparação com os institutos politécnicos (16,6%). Contudo, lido em perspectiva diacrônica,

Portugal assiste a um descenso significativo no número de unidades curriculares de História da Educação, que passou de 60 para 45 (-25%) na última década. A redução é especialmente significativa nas universidades públicas, bastiões históricos da disciplina. Esse descenso, acrescentam as autoras, não foi compensado pela criação de novas unidades curriculares.

No Reino Unido, Tom Woodin e Jonathan Doney empregam um termo que convém cunhar: o “pensamento do ano zero”, expressão saída da usina tecnocrática para enfatizar que o passado não tem relevância para além da iniciativa política mais recente. O progressivo desaparecimento do ensino de história na formação docente — observam ambos — compensa-se com a presença que a história da educação ainda conserva nos mestrados e doutorados que costumam cursar os próprios docentes.

O rumo da história da educação na Itália parece adotar um processo diferente. Luana Salvarani traçou um retrato do estado do ensino da história da educação em que um dado nos chamou a atenção: a prescrição como disciplina acadêmica com código ministerial associado, que garante sua presença nos programas de licenciatura e pós-graduação na área educacional. A comunidade de historiadores da educação da Argentina corroborou essa fortaleza no seminário binacional que realizamos em Macerata, em 2024³, onde tomamos contato com numerosos grupos, professoras e professores de história da educação do país. *O dito não impede que nuvens se avizinhem no horizonte*, pois as diretrizes educativas de 2012, moderadamente de esquerda, vinham sendo substituídas nos últimos meses por concepções de direita, embora se mantivesse a importância da história e do patrimônio cultural.

Na Alemanha, os 16 Estados Federados são responsáveis pela educação (incluindo a formação de professores). Portanto, não

³ Refiro-me ao 1º Workshop Ítalo-Argentino de História da Educação, realizado em Macerata, Itália, em 16 e 17 de setembro de 2024, com o tema A história da educação entre balanços historiográficos, perspectivas metodológicas e olhares comparativos: a construção de uma agenda binacional. O evento foi coorganizado pela SAIEHE e pela Universidade de Macerata, com apoio do CIRSE e da SIPSE.

existem normas de alcance nacional. A Associação Alemã de Pesquisa Educacional circulou um “currículo básico de ciências da educação”, recomendando “conteúdos de estudo comuns”, em que se mencionam quatro “elementos centrais” com enfoques e perspectivas históricas (como “teoria e história” da educação ou focados na “mudança histórica”). Essa realidade desigual contrasta com outra, na qual Esther Berner — autora do estudo — demonstra, a partir de uma análise de casos, que a presença da história da educação na formação do professorado alemão para as escolas de gramática é hoje quase insignificante.

A história da educação como disciplina diferenciada faz parte dos planos de estudo da maioria dos departamentos de magistério do ensino primário e pré-escolar na Grécia. Embora com disparidades: se um estudante se forma na Universidade de Salônica, pode receber até 234 horas de formação em história, enquanto, em outras universidades do país, o tempo pode ser igual a zero. Em perspectiva diacrônica, nos últimos anos o ensino da história da educação viu reduzir sua presença nos planos de estudo do magistério de educação infantil. Também diminuiu o número de professores especializados nesse campo.

Nos Países Baixos, John Exalto realizou uma enquête em centros de formação de professores, compartilhando opiniões de alguns colegas que argumentam por que não incluir a história da educação no currículo. Entre as razões, os docentes alegavam que o programa de estudos já era sobrecarregado, que havia falta de adequação ao currículo ou que a duração do programa de formação dos professores era curta.

Marie Vergnon iniciou sua intervenção sobre o capítulo francês recordando que, em todas as culturas, pairam fantasmas. No caso gaulês, é a sombra de Émile Durkheim que marcou profundamente a história da formação de professores. *L'évolution pédagogique*, que outrora conduziu à constituição da formação docente de maneira canônica, encontra-se hoje transformada. Quem aspira a ingressar no ensino secundário depara-se com distintos graus de ênfase na história da educação — notadamente

mais fortes entre aqueles que se preparam para lecionar História e Educação Física. As licenciaturas em educação revelam um cenário preocupante: enquanto uma minoria conta com especialistas na área, na maioria dos departamentos, a disciplina praticamente desapareceu ou foi absorvida por cursos ministrados por docentes sem experiência em pesquisa nesse campo.

O caso mexicano ficou a cargo de Hallier Arnulfo Morales Dueñas e restringiu-se ao âmbito do normalismo. A rica e complexa rede conformada pelas 265 escolas normais públicas distribuídas pelo país tem sido objeto de numerosas reformas nos últimos anos. Na apresentação, assinalou-se que, entre 2012 e 2025, os planos de estudo para a formação de graduados em Educação Primária foram reformados em três oportunidades. Nesse processo, destacou Morales Dueñas, a história como disciplina passou de 13,5 créditos, com três cursos dedicados à matéria de história, para apenas 4,5 no atual plano de estudos de 2022.

Camuflar a história: um modo de sobrevivência ou uma oportunidade histórica?

Concordo com Sebastián Plá quando afirma que o ensino da história não possui sentido ou valor intrínseco, mas adquire o valor e os usos que lhe atribuímos (Plá, 2023, p. 190). Algo semelhante ocorre com as formas de nomear a área ou o recorte temático que se abriga sob a designação de uma disciplina. É compreensível que alguns considerem problemática a ausência de referência explícita à história da educação no título de determinada matéria. Penso, contudo, que, em certos casos, essas formas de incorporar a dimensão histórica entre os conteúdos representam uma oportunidade para situar os saberes disciplinares em contextos mais amplos, em sintonia e diálogo com outros problemas do campo educativo.

Na Espanha — sustentam Agulló Díaz, Naya Garmendia e Del Pozo — existe tendência generalizada de camuflar a palavra “história” com o conceito “contemporâneo”, para evitar a carga negativa que o termo “história” tem entre os estudantes. Algo

similar ocorre na França, onde os títulos dos cursos não costumam ser explícitos e não é fácil determinar o peso da história nos planos de estudo. Nos Estados Unidos — assinala Terzian — a história da educação foi muitas vezes integrada a sequências de disciplinas dedicadas a aprofundar os fundamentos da educação, sem distinguir o recorte disciplinar específico.

Mas isso nem sempre representa uma novidade. A presença da história como objeto de ensino em disciplinas que não se denominam, pura e simplesmente, “História da Educação” remonta ao final do século XIX. Em Portugal, quando o ensino da História da Educação foi introduzido na formação de professores, ele aparecia ora como disciplina independente, ora integrado a áreas mais amplas, como Teoria da Educação ou Introdução às Ciências da Educação (Nóvoa, 1996). Entre outras, detalham Vilhena, Pinto Ribeiro, Santos e Amaral, existem — como expressão da sobrevivência daquela tradição — matérias chamadas *Análise Socio-histórica da Educação*, *Análise Socio-histórica do Fenômeno Educativo*, *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*, *Correntes Pedagógicas Fundamentais*, *Dimensões Socio-históricas da Educação ou Pensamento Pedagógico Contemporâneo*. Essas denominações não são neutras. Nota-se como algumas se centram na história da pedagogia e do pensamento pedagógico, e outras enfatizam o estudo dos sistemas e instituições educativas. Em matérias como *Educação Comparada*, *Educação Infantil*, *Escola e Sociedade*, *Fundamentos da Pedagogia e do Currículo*, *Fundamentos Socioculturais da Educação*, *Fundamentos Teóricos da Educação*, *História e Fundamentos da Educação de Adultos*, *História*, *Memória e Patrimônio Cultural*, *Organização Escolar e Cidadania*, *Políticas Educativas: temas atuais*, *Políticas Sociais e Educativas*, *Sistemas Educativos e Culturas Escolares*, *Sociedade e Cultura*, e *Teorias e Dinâmicas Educativas Contemporâneas*, os conteúdos de História da Educação costumam aparecer como introdução a outras matérias, num esforço de contextualizar o presente.

Na Grécia, a História da Educação é incorporada, em alguns casos, a outros cursos (por exemplo, Pedagogia, História Antiga e História Bizantina etc.), relacionando-se com os fundamentos da educação. Panagiotis Kimourtzis, Vasilis Foukas e Ioannis Betsas

sugerem que, nas matérias em que se produzem esses pontos de contato, a perspectiva histórica é favorecida: a conexão entre passado e presente no momento de configurar a prática educativa representa um valor na hora de defender a presença da História da Educação.

Nos Países Baixos — destaca John Exalto — aparece um elemento que valoriza os aportes da história ao incorporá-la a matérias afins: quando se recorre a ela para pensar o devir histórico de uma profissão, ajuda os futuros profissionais a se integrarem e sentirem parte dessa comunidade, conhecendo suas normas e responsabilidades. Perguntas como: como evoluíram a profissão e sua imagem pública ao longo do tempo? Como lidavam com a pressão descendente (de ministérios ou administradores) e as expectativas externas (de pais ou da sociedade) os docentes? A que dilemas se enfrentavam no passado e se enfrentam hoje? — lançam luz sobre problemas atuais em que vale a pena pensar historicamente.

Existem vantagens e desvantagens quando enfocamos o ensino da história pelo seu valor de uso. Nos Estados Unidos, vozes críticas desacreditam o saber histórico, argumentando que os cursos de história da educação não preparam os professores para discernir os problemas educativos atuais, nem para compreender as conexões entre a educação estadunidense e a democracia, nem para apreciar os diversos aspectos da sociedade contemporânea do país.

Incorporar a dimensão histórica a espaços curriculares integrados ou transversais pode ser estratégia que oscila entre a camuflagem e a exploração de oportunidades: a de dar densidade histórica aos abundantes debates contemporâneos. O caráter “auxiliar” da história, entendida mais como caixa de ferramentas do que como mestre da vida, pode ser porta de entrada para expor a relevância de um campo que goza de reconhecimento entre as chamadas ciências da educação. Claro, a questão não está isenta de perigos. Na França, por exemplo, a estruturação da pesquisa educativa europeia em torno de princípios aplicados ou orientados a responder às prioridades políticas do presente frequentemente restringe o espaço para uma história da educação atenta à longa duração. Existe, portanto, o risco de que a história deixe de ser uma caixa de ferramentas para transformar-se em

um kit de primeiros socorros: aquele a que se recorre apenas quando há uma urgência a atender.

Navegar entre a amplitude, a desregulação e a disparidade

“Aos historiadores da educação — sustenta Anne-Marie Chartier — agrada crer que sua disciplina é ‘indispensável’ para formar os futuros docentes” (Chartier, 2008, p. 15). Por mais que nos desagrade, existem outras opiniões sobre as muitas ou poucas contribuições que pensar historicamente os problemas educativos pode aportar à formação de docentes (ainda mais — se, como sustenta Chartier, essas histórias ensinadas não têm como protagonistas principais as e os docentes) (Chartier, 2008, p. 33). As divergências que daí resultam acabam por se cristalizar em uma presença desigual da história da educação nos currículos.

Mais uma paisagem sem contrastes: as imagens que compõem o mosaico de situações sobre o estado do ensino da história da educação remetem à ausência — ou à perda, quando houve — de uma matriz comum e, em seu lugar, à emergência de circuitos diferenciados, com experiências marcadas por altos e baixos e fortes contrastes. Em Portugal, observam Vilhena, Pinto Ribeiro, Santos e Amaral, esses circuitos estão bem diferenciados: a História da Educação segue mais arraigada nas universidades, de modo particular nos programas de graduação em Ciências da Educação e na formação do professorado em nível de mestrado, ao passo que sua presença nos politécnicos é muito limitada.

Na Grécia, menciona-se que, na ausência de regulações estatais, existe variação significativa de conteúdo e enfoque dos cursos de História da Educação nas universidades. As principais instituições urbanas (por exemplo, a Universidade de Atenas) oferecem conteúdos diversos e especializados, integrando enfoques intelectuais, sociais e orientados à política educativa. Em contrapartida, outras universidades (por exemplo, Tessália, Creta e Macedônia Ocidental) enfatizam mais as histórias educativas nacionais ou locais. O ancoramento disciplinar também importa: os

departamentos de educação se centram nos movimentos pedagógicos e nas práticas em sala de aula, enquanto os que formam professores de ensino secundário costumam explorar temas socioculturais mais amplos, detalham Kimourtzis, Foukas e Betsas. Algo similar ocorre na França, onde os cursos de formação de professores do ensino primário (com status universitário) podem incluir ou não a história da educação no currículo.

As variações sobre o que entendemos que deve ser ensinado quando ensinamos história da educação podem representar uma fortaleza e não necessariamente uma via de manifestação de crise. Contra tradições canônicas que faziam corresponder a história da educação com — por exemplo — o surgimento dos sistemas educativos modernos (Puiggrós, 1996), a existência de diversas narrativas historiográfico-educativas habilita canais para dialogar com outros agentes e contextos educativos imediatos (respondendo aos ambientes culturais onde estão implantadas as instituições educativas) ou às particularidades de suas audiências (se se trata de estudantes de ciências da educação, do magistério ou de professores de educação física). Na França, sublinhou Vergnon, as licenciaturas em educação oferecem perspectiva complementar às mencionadas. Em ciências do esporte, a história da educação está bastante difundida, já que o exame de acesso ao ensino superior inclui uma prova sobre história da educação e pedagogia.

Quem escreve dá aulas de história da educação para estudantes com interesses muito distintos: futuros licenciados e licenciadas em ciências da educação, docentes de informática e de literatura. Mesmo dentro de cada grupo — como ocorre com todo docente — há quem manifeste interesse pelo tema enquanto outros se aborrecem soberanamente. Em todos os casos, o desafio consiste em oferecer uma versão que dialogue com os interesses das e dos estudantes, sem que isso implique conduzir a olhares simplificados ou menos exigentes sobre o estudo do passado educativo. Devemos promover uma única via de acesso ao estudo do passado ou diferentes caminhos podem contribuir para melhorar o interesse de nossos estudantes por uma matéria que não está no centro das preferências?

Enquanto o ensino de história reduz sua presença, crescem os museus

Para a comunidade à qual pertenço, a Espanha sempre foi referência no que diz respeito aos estudos em história da educação. Entre suas contribuições estão, sem dúvida, suas pesquisas pioneiras e a relevância de suas revistas científicas. Não passa despercebido, tampouco, o papel desempenhado pela sociedade espanhola na criação de centros de documentação, museus pedagógicos e escolares. Talvez o mais conhecido entre nós seja o CEINCE, dirigido por Agustín Escolano e cujo acervo é constituído principalmente por um maravilhoso fundo documental de manuais escolares. Contudo, nas duas últimas décadas, a Espanha assistiu à criação de 12 museus universitários de educação, conectando o professorado universitário com a sociedade e ampliando as possibilidades que a história pública oferece à história da educação. Essa proliferação tornou-se — afirmam Agulló Díaz, Naya Garmendia e Del Pozo — elemento-chave para a sensibilização e a formação do pensamento crítico de futuros docentes, a partir das múltiplas possibilidades que esses espaços habilitam para interpretar a cultura escolar do passado e mostrar a construção histórica das inovações educativas atuais.

O crescente interesse pelo patrimônio escolar às vezes ergue-se como desafio. Na Grécia, as atividades práticas, como colaboração com arquivos, museus ou escolas, não são incorporadas sistematicamente ao currículo. Isso evidencia um desafio mais amplo: superar a distância entre a história acadêmica e sua aplicação educativa, especialmente na formação de professores. No contexto neerlandês, os museus têm presença considerável, em particular o Museu Nacional de Educação e o Museu Comenius. Contudo, os esforços que realizam para organizar exposições atraentes ao grande público convivem com ameaças de fechamento devido a cortes orçamentários do governo.

Os museus são espaços que adotam papel proativo na produção de conhecimento. Como destaca María Isabel Orellana

Rivera para o caso chileno, juntamente com as tarefas de ciência fundamental e divulgação, as pesquisas nascidas no seio do Museu da Educação Gabriela Mistral, em Santiago do Chile, oferecem numerosos recursos a historiadoras e historiadores, colocando à disposição tanto sua biblioteca patrimonial quanto suas coleções (arquivos fotográficos, mobiliário e material escolar), que se movem, ao menos, em três dimensões: fontes históricas, objetos patrimoniais e ferramentas didáticas (Orellana, 2008, p. 330).

Neste ponto, gostaria de destacar a iniciativa das sociedades uruguaia e argentina de história da educação que, com apoio das sociedades brasileira, chilena e paraguaia, criaram a primeira escola latino-americana de história da educação⁴. O eixo do encontro girou em torno dos museus pedagógicos, dos arquivos escolares e dos usos das fontes no ensino da história da educação. Em sua fundamentação, o programa da escola reivindicava o lugar de museus e de arquivos como objetos do conhecimento que, embora presentes desde a conformação do campo de estudos, ganharam novos protagonismos ao calor dos aportes de giros teóricos (o material, o patrimonial e o giro do arquivo, para citar alguns).

Linhas de propostas

Sustentei, no início, que nenhuma crise se explica por si mesma. Perguntar-se sobre como pensá-la tampouco é questão de fácil apreensão. Ela se deixa perceber, flutua no ar, mas é complexa de formalizar e conceitualizar. Na epígrafe que abre este ensaio, Bloch alertava para os perigos que ameaçavam o trabalho do historiador. Em texto dirigido a seu amigo Lucien Febvre, confessava: “A tarefa comum, quando escrevo, decerto sofre ameaças”. Paris havia caído nas mãos dos nazistas apenas um ano antes. Com pesar, mas sem se

⁴ A Primeira Escola Latino-Americana de História da Educação ocorreu em Montevideú, de 28 a 30 de maio de 2025, com apoio da ISCHE e da Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai.

render à resignação, Bloch concluía: “Somos os vencidos provisórios de um injusto destino” (Bloch, 2001, p. 39).

Talvez o ensino da história da educação possa ser pensado à luz da imagem evocada por Bloch, com um leve deslocamento: quando ensinamos, sobre a tarefa comum pairam numerosas ameaças. Nesse quadro, pode ser oportuno ensaiar um olhar sobre as diferentes posições docentes que temos assumido em torno do ensino de nossa disciplina (Southwell, 2020). Retomo, então, uma expressão de António Nóvoa para refletir sobre as formas de nos posicionarmos diante da crise, pois nelas se entrevê um elemento programático:

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história de sua disciplina, de interrogar os vários sentidos do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização de seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais (Nóvoa, 1996, p. 417).

Haveria, em cada historiador e cada historiadora de educação, duas posições docentes: uma disposta a refletir sobre a história que ensina, perguntando-se o que inclui e o que deixa de fora, quem são seus protagonistas, quais suas fontes, quais suas periodizações; outra que olha atentamente a cena contemporânea, procurando identificar os traços singulares do presente, suas mutações, sua novidade e, com isso, compor relatos e abrir espaço a narrativas que contribuam para sua interpretação e reflexão.

Nos parágrafos finais, desejo esboçar um modelo que, se não serve para medir, ao menos permita sondar as fortalezas e fragilidades da história da educação. Recorro, para isso, à metáfora náutica e, mais especificamente, à imagem da vela. Aproveitando que a próxima edição da ISCHE será realizada em Atenas, permito-me evocar Odisseu em alto-mar, ressaltando que cada época e cada geração enfrentam o desafio de orientar a proa em direção a Ítaca.

Os pontos de fixação das velas são quatro: a adriça, a escota, a amura e o punho da escota. Nossa adriça é a produção de conhecimento, que se traduz principalmente nos resultados da pesquisa — rigorosa, confiável e socialmente relevante — do saber acadêmico que um campo elabora. Este se objetiva em eventos científicos, revistas acadêmicas, teses, entre outros. Nesse ponto, a história goza de boa saúde. São poucos os campos disciplinares com a capacidade sustentada, ao longo do tempo, de manter encontros anuais, jornadas nacionais em múltiplos lugares do planeta e intercâmbios fluidos, como alcançou a comunidade de historiadoras e historiadores da educação.

A escota é nossa capacidade de amplificação e circulação desses conhecimentos, um ponto em que ainda há muito a fazer. Com recursos que não seriam exorbitantes, nossas sociedades nacionais (ou a própria ISCHE) poderiam relançar suas redes sociais, explorar o potencial de canais no YouTube (quando escrevo este artigo, o canal tinha 42 inscritos e 9 vídeos, o primeiro enviado há 8 anos e o último há quatro semanas). Há numerosos jovens pesquisadores nesta comunidade que poderiam assumir essa tarefa, com resultados promissores.

Nossa diretriz consiste em perguntar como os desenvolvimentos teóricos se vertem na produção de materiais de ensino. A elaboração de textos didáticos pode ser um trabalho enormemente gratificante. Nesse sentido, creio que nossas sociedades poderiam criar uma comissão para preparar e lançar um curso internacional sobre a história da educação, gratuito e on-line. As condições técnicas poderiam ser providas por algumas sociedades nacionais, já que algumas contam com experiência suficiente. Iniciativas como essa teriam, se adotadas, enorme impacto com — insisto — esforços não tão grandes. Menores que os de uma viagem a Ítaca. Por fim, o punho da escota, que define a orientação da vela. Creio que a comunidade reunida neste CIHELA, ou a própria ISCHE, faria bem em assumir o desafio, três décadas depois daquele "*Why should we teach history of education?* de convocar a edição de um novo livro coletivo, em acesso aberto e, na

medida do possível, traduzido para mais de um idioma, onde pudéssemos verter as reflexões produzidas sobre este tema. Se tivéssemos de arriscar um título, seria: *Why should we teach history of education, again?*

Encerro com uma imagem profundamente inspiradora, extraída de uma anotação de Walter Benjamin, quando sustentava que “Ser dialético” significava “captar nas velas o vento da história” (Benjamin, 2007, p. 476, tradução nossa). Fariamos bem em lembrar que nossa disciplina não viverá apenas pelo simples fato de possuir velas, mas pela capacidade coletiva que tivermos de aprender e saber içá-las e orientá-las.

Referências

ALDRICH, Richard. Discipline, practice and policy: a personal view of history of education. In: SALIMOVA, Kamilla; JOHANNINGMEIER, Erwin (Ed.). *Why should we teach history of education?* Moscow: The Library of International Academy of Self-Improvement, 1993. p. 141-154.

ARATA, Natalia; PINEAU, Pablo (Coord.). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019.

ARATA, Natalia; SOUTHWELL, Myriam. *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

BENASAYAG, Miguel; CANY, Baptiste. *Contraofensiva: actuar y resistir en la complejidad*. Buenos Aires: Prometeo, 2024.

BENJAMIN, Walter. Sobre el lenguaje en cuanto tal y sobre el lenguaje del hombre. In: BENJAMIN, Walter. *Obras II*. v. 1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada, 2007. p. 476.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Ed. crítica preparada por Étienne Bloch; prefácio de Jacques Le Goff; tradução de María Jiménez e Daniel Zaslavsky. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

CANCLINI, Néstor García. *La universidad vista desde las culturas de los jóvenes*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2019.

CÁRDENAS AYALA, Enrique. Historia, ¿para quién? In: ÁVILA, Andrés et al. (Ed.). *Ecos de Historia, ¿para qué?* Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2023. p. 79-102.

CHARTIER, Anne-Marie. ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario de Historia de la Educación*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, n. 9, p. 15–38, 2008. Disponível em: <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/248>. Acesso em: 1 out. 2025.

GONDRA, José Gonçalves; SOOMA SILVA, José (Ed.). *História da educação na América Latina: ensinar e escrever*. Rio de Janeiro: EDUERJ, [s.d.].

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. História da educação e pesquisa histórica. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *O ensino de história da educação*. Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação; Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. p. 175–210. (Texto original de 1995).

MERTON, Robert King. *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, [s.d.].

NÓVOA, António Sampaio da. História da educação: percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, v. 14, n. 4, p. 417–434, 1996.

ORELLANA RIVERA, María Inés. Historia de la educación y nuevas fuentes historiográficas. In: ARATA, Natalia; PINEAU, Pablo (Coord.). *Latinoamérica: la educación y su historia*. Nuevos

enfoques para su debate y enseñanza. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019. p. 315–353.

PLÁ, Sebastián. Enseñanza de la historia en la escuela, ¿para qué? In: ÁVILA, Andrés et al. (Ed.). *Ecos de Historia, ¿para qué?* Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2023. p. 103–128.

PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1990. 9 v.

PUIGGRÓS, Adriana. Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. In: CUCUZZA, Rubén (Coord.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996. p. 91–123.

SOUTHWELL, Myriam. *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2020. Disponible em: <https://cedoc.infed.edu.ar>. Acesso em: 1 out. 2025.

THACKER, Eugene. *Resignación infinita*. Buenos Aires: Interferencias, 2024.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La historia de la educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 3, n. 1, p. 21–42, 2016.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A EDUCAÇÃO: APRENDER COM O OUTRO

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos

Introdução

O *ethos* moderno centra-se no solipsismo representativo da cultura europeia, sendo o eu racional o referencial identitário de diferenciação e depreciação do outro, por questões étnico-raciais, de classe, gênero, capacidade, idade, etc.

A interculturalidade crítica ao problematizar este discurso eurocêntrico moderno e as diversas formas de opressão social, reconhecendo os sujeitos das culturas historicamente negadas, estabelecendo o diálogo entre as culturas, aponta para uma educação outra, que diferencia ética e politicamente da educação positivista, com novos valores e práticas educativas.

O objetivo deste estudo é analisar as dimensões ético-política e educativa da interculturalidade crítica, problematizando a relação eu e outro no pensamento moderno e apontando os pressupostos da educação intercultural.

Consiste em uma pesquisa bibliográfica, tendo por base autores que debatem o pensamento moderno, como o filósofo Enrique Dussel (2000), e a interculturalidade, entre os quais: Candau, (2008) Fleuri (2023), Krenak (2020), Walsh (2009), Baniwa, 2020) e Oliveira (2020).

O texto está composto por cinco seções: a introdução, em que se apresenta o objetivo e a metodologia do estudo; o eu e o outro no *ethos* moderno; a dimensão ético-política da interculturalidade crítica; a dimensão educativa da interculturalidade crítica e as considerações finais.

O eu e o outro no *ethos* moderno

O pensamento filosófico moderno traz um solipsismo representativo da cultura europeia: o ser racional, livre e produtivo, no qual o olhar para o Outro é demarcado pela lógica do *ethos* moderno, cuja referência epistemológica é o eu racional, a referência ético-política, o eu racional livre e a referência sociocultural, o eu racional produtor (Oliveira, 2005).

Oliveira (2005) explica que para Kant a razão direciona como se deve agir, devendo o ser humano utilizar-se da razão como instrumento e guia do seu viver. Neste sentido, o racional define a capacidade do ser humano de ser livre e cidadão. Com isso, o eu referente é o indivíduo: (1) que pensa racionalmente, ou seja, o que tem a possibilidade de desenvolver um raciocínio lógico-matemático e, portanto, ser instruído e escolarizado;

(2) o que utiliza a razão para agir moralmente (sendo responsável pelos seus atos) e politicamente como cidadão; e (3) o que produz economicamente e culturalmente na sociedade capitalista. Nesta perspectiva, o indivíduo, ao ser capaz de decidir e agir de acordo com a sua razão, em sociedade possui inserção política como cidadão.

A ilustração é definida por Kant (1997, p.25) como a «liberação do homem de sua culpável incapacidade», significando que a causa da culpável incapacidade do indivíduo reside na falta de decisão e valor para servir-se por si mesmo da razão, sem tutela de outro. Neste sentido, o olhar para o sujeito como incapaz de decidir e agir de acordo com a sua razão implica, também, sua não cidadania.

Kant (1999, p. 143) estabelece como atributos jurídicos para o exercício da cidadania: a) a liberdade legal, a «de não obedecer a nenhuma outra lei senão àquela que tenha dado seu consentimento»; b) a igualdade civil, a de «não reconhecer nenhum superior no povo, somente àquele ao qual tem a capacidade moral de obrigar-lhe a ele» e, c) a independência civil, a de «não agradecer a própria existência e conservação do arbítrio de outro no povo, e sim a seus próprios direitos e faculdades como membro da comunidade».

A personalidade civil consiste, então, em não ser representado por nenhum outro nos assuntos jurídicos e ser cidadão significa ser independente. O que está em questão nesta visão de cidadania é o princípio da autonomia, cujo pressuposto é ter condições cognitivas que lhe permitam tomar decisões e assumir as responsabilidades de seus atos. Kant (1999) apresenta, também, dois tipos de cidadãos: o ativo, considerado independente e qualificado para votar, e o passivo, visto como sem independência nem qualificação para votar.

Os cidadãos passivos seriam:

o moço que trabalha a serviço de um comerciante ou um artesão ; o servente (não o que está a serviço do Estado) ; o menor de idade (naturaliter vel civiliter); todas as mulheres e, em geral, qualquer que não possa conservar sua existência (seu sustento e proteção) por sua própria atividade, e sim que se veja forçado a por-se às ordens de outros (salvo as do Estado), carece de personalidade civil e sua existência é, por assim dizendo, só de inerência (kant, 1999, p 144).

Ao estabelecer o cidadão passivo, Kant define na sociedade dois tipos de atores sociais, o que é capaz de exercer a cidadania e o tutelado e o subalterno, que vive na sociedade, mas não tem autonomia, nem poder de decisão, legitimando o discurso da superioridade de alguns sobre outros.

Nesta concepção de cidadania estão incluídos entre os “cidadãos passivos”, todos aqueles indivíduos incapazes de conservar sua existência por sua própria atividade racional e produtiva, não possuindo, por conseguinte, personalidade civil.

Assim, a racionalidade como fundamento cognitivo e produtivo humano se estabelece como referência para diferenciação e depreciação do outro, como também a classe social, a etnia, o gênero e a cultura dominante.

A origem da diferença dos entes é a determinação do ser do sistema do mundo. A diferença dos entes indica, com respeito ao fundamento, dependência; com respeito aos outros entes,

negatividade: um não é o outro; são diferentes. (Dussel, 2001, p. 45-6). A diferença, então, é demarcada por atributos pessoais físicos, mentais, morais, culturais em torno de um Eu autorreferente, sendo o Outro, neste sistema de unicidade dual, visto como menor ou inferior.

Oliveira (2020, p.28) faz referência ao pensamento de Paulo Freire que chama atenção que esse discurso de superioridade afirma:

A superioridade do colonizador em diferentes campos: conhecimento, cultural, linguístico, religioso, étnico, gênero, entre outros, é internalizada pelos ex-colonizados, mantendo a “consciência hospedeira da opressão”, ou seja, os oprimidos hospedam e introjetam a sombra do opressor, mantendo a lógica da dominação, em uma perspectiva messiânica, sendo considerados os dominadores salvadores daqueles que oprimem. Com isso, se mantém o *status quo*.

Dussel (2000) problematiza: que direito tem o sujeito desta cultura eurocêntrica de considerar-se autorreferente e superior ao Outro, de outra etnia, gênero, classe, capacidade, idade ou cultura? Destaca que o pensamento moderno nega o outro e a sua cultura, legitimando a violência para compelir o Outro a fazer parte da civilização. A cultura do Outro é negada porque é vista como barbárie, mas a cultura do Outro não precisa ser destruída, e sim melhorada e aperfeiçoada.

A interculturalidade crítica problematiza o discurso eurocêntrico moderno e rompe com a relação eu e outro do *ethos* moderno, que legitima a superioridade da cultura europeia sobre as demais.

Interculturalidade crítica: dimensão ético-política

A interculturalidade crítica tem uma **dimensão ético-política**, por ter como ponto de partida pessoas que historicamente sofrem processo de submissão e subalternização, apresentando um engajamento com os segmentos sociais oprimidos. Problematisa a estrutura social vigente e as ações de desumanização e exclusão que

expressam discursos de superioridade e de privilégios de uns sobre outros, bem como os discursos que naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social ressaltando as relações de poder e as relações interculturais (Candau 2005; Walsh (2009). Além disso, promove de forma deliberada a interrelação entre diferentes grupos culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução; considera a hibridização cultural para a dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (Candau, 2008). A interculturalidade crítica nos remete a reflexão sobre as relações de poder assimétricas entre culturas, ao mesmo tempo que promove, reconhece e valoriza as diferentes formas de conhecimento e saberes na busca de um estado de bem viver coletivo.

Assim, como prática política, a interculturalidade crítica provém das lutas e demandas dos movimentos sociais, visando a transformação das estruturas e relações sociais excludentes e a construção de novos modos de ser, de viver e de poder (Walsh, 2009).

Nesta perspectiva, o olhar é para as pessoas em suas relações sociais e culturais, considerando-se que as formas de violências atingem tanto os indivíduos no seu processo de humanização, como invisibilizam os elementos de sua cultura, como seus saberes e práticas sociais, configurando-se como uma eticidade, isto é, uma questão ética, em uma dimensão sociocultural e não individual (Dussel, 2000).

Como eticidade, a interculturalidade crítica engloba tanto os seres humanos, como todos os seres vivos da natureza e do planeta. Consiste em um debate ético planetário, porque se fundamenta no bem viver dos povos indígenas e em princípios do pensamento andino.

O bem viver consiste em concepção e atitude de ser, viver e aprender em relação harmoniosa com a natureza, compreendendo-se que tudo está interrelacionado. Nesta concepção de vida e de mundo, natureza e cultura se fundem em humanidade. A Terra é vista como mãe, que protege e promove a vida. A natureza, então, torna a vida humana possível. (Fleuri, 2023).

Krenak (2020) explica que ser filho da terra significa aprender que estamos em relação com todos os outros seres sagrados que

constituem o mundo. Neste sentido, o bem viver compreende a relação entre ser humano, natureza e o sagrado, em uma perspectiva de totalidade.

O bem viver no contexto da interculturalidade crítica consiste em um projeto de viver no mundo, com respeito à Mãe Terra e ao nosso planeta, estabelecendo relações dialógicas entre as culturas, a complementariedade de saberes e laços de solidariedade. Com isso, construir um mundo mais acolhedor, justo, fraterno, sustentável e humanizado. Um viver e existir que se configure em atitude de resistência (Baniwa, 2020)

Os princípios do pensamento andino são: relacionalidade, correspondência, complementariedade e reciprocidade.

Pela **relacionalidade** a realidade (como um todo holístico) existe como um conjunto de seres e eventos interrelacionados. O princípio da **correspondência** estabelece ligação entre o micro e o macrocosmo em um plano simbólico, significa que a ordem cósmica dos corpos celestes, as estações, a circulação da água, os fenômenos climáticos e o divino possuem correspondência com o ser humano nas suas relações econômicas, sociais e culturais. A **complementariedade** pressupõe que cada entidade e evento apresenta um complemento como condição necessária para ser completo e capaz de existir e agir. Desta forma, a complementariedade é uma união de oposições, um equilíbrio dialético ou dialógico, constituindo o Ser como relação. O princípio de **reciprocidade** apresenta uma dimensão ética, porque a cada ato corresponde, como contribuição complementar, um ato recíproco. Este princípio rege as interrelações humanas (entre pessoas ou grupos) e entre o ser humano e a natureza, incluindo o divino. A ética, nesta perspectiva, não é uma questão limitada ao ser humano e sua atuação, mas tem dimensões cósmicas. (Estermann, 2011).

A interculturalidade crítica, então, apresenta uma dimensão ética de respeito ao outro e à cultura do outro, rompendo com a relação eu e outro do *ethos* moderno.

A interculturalidade crítica problematiza o discurso eurocêntrico moderno colonialista e as diversas formas de opressão

social, por questões étnico-raciais, de gênero, classe, idade, entre outras, reconhecendo os sujeitos das culturas historicamente negadas, bem como epistemologicamente os seus saberes estabelecendo o diálogo entre as culturas.

Freire (2001) destaca que o reconhecimento das diferenças, pressupõe o respeito ao outro e à identidade cultural do outro, que implica na recusa em aceitar todo tipo de discriminação: racial, de gênero, de classe e cultural. Envolve, ainda, a atitude de tolerância, com o significado de conviver com o diferente e não com o inferior ou a quem se tolera, reconhecendo a cultura do outro (Oliveira, 2015).

Oliveira (2020, p.26) explica que para Dussel reconhecer a “razão do outro”:

implica em identificar que o outro é sujeito negado, não exerce seus direitos como cidadão, bem como reconhecer o outro como sujeito de saberes e de direitos. Esse reconhecer o outro envolve do ponto de vista da ética de Dussel a crítica ao sistema que oprime e exclui e a realização de ações de reconhecimento do outro e a convivência com a diferença. O reconhecimento do outro implica em reconhecer a existência de filosofias outras.

Munduruku (2022, p. 19) com base no Bem Viver destaca ter o ser humano presença ativa no mundo, como ser livre, mas cuja liberdade envolve a presença do outro. Desta forma, o bem viver consiste em uma ação solidária e coletiva.

Para Freire (1997, p.46) ser sujeito implica ter autonomia, ser partícipe da construção de sua história, de sua cultura. Porém, “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não-eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”. Desta forma, na perspectiva intercultural crítica, a relação eu e outro é de reciprocidade, de correspondência e de complementariedade.

Assim, o fundamental na interculturalidade crítica é a relação entre as culturas. Oliveira (2015) explica que Paulo Freire situa a interculturalidade no processo de libertação, que não se caracteriza

pela justaposição de culturas nem pelo poder de uma sobre as outras, porque se fundamenta no direito de cada cultura mover-se no respeito uma a outra, sem medo de ser diferente. Mas existe uma tensão entre as culturas, a de se exporem por serem diferentes, nas relações democráticas em que se promovem, bem como por se acharem em processo permanente de construção e criação.

Santos (2006, p.446) destaca a necessidade de “aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos”, isto é, compreender que não existe cultura superior a outra, todas estão em processo histórico de construção, por isso a importância e necessidade de aprender com o outro.

Interculturalidade crítica: dimensão educativa

A interculturalidade crítica, por ser dialógica e relacional, caracteriza-se como uma ação educativa. O diálogo pressupõe a escuta do outro e aprender com o outro. Aprender o que tem sentido e significado para nós e para o outro. O diálogo possibilita o encontro com a diferença, com a qual se aprende e se humaniza, bem como assumir a sua situação de sujeito (Freire, 1997).

Oliveira (2015) destaca, na visão de Freire, que a alteridade implica em os seres humanos se reconhecerem sujeitos históricos e sociais, pois é na comunicação com o outro que o ser humano assume a sua situação de sujeito. E, para Candau, a alteridade implica nas relações entre os “nós” e os “outros”, sendo necessário questionar-se: “quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? e articular diferença e igualdade, considerando que a igualdade é oposta à desigualdade e a diferença à padronização, à produção em série, à mesmice.

Assim, em uma relação intercultural aprende-se com a cultura do outro, compreendendo-se que as culturas são construções históricas. A relação intercultural expressa a interação, o diálogo e a interrelação entre as diferentes culturas, bem como concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e de

reconstrução e considera a hibridização cultural elemento importante para a dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (Candau, 2008).

Oliveira (2020, p.29) ressalta que:

Paulo Freire analisa a educação do ponto de vista epistemológico, estabelecendo uma crítica ao pensamento cartesiano moderno, deslocando o olhar individualista para o coletivo, considerando que os seres humanos em comunicação com o outro aprendem e ensinam. Assim como Dussel desloca o foco da ética do eu kantiano para o coletivo por meio da eticidade, Freire desloca o eu para o nós, no campo educacional que implica compreender a aprendizagem como um processo de interação social, sendo, portanto, coletivo e participativo.

Fleuri (2023) ressalta que o diálogo crítico e a cooperação intercultural com os povos originários implicam em um projeto político, social, ético e epistêmico em uma perspectiva “não colonial”, considerando que os povos indígenas têm um papel protagonista para promover os processos de decolonização. Para ele, a escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não coloniais, mediante a interação dialógica, é a condição para desconstruir a colonialidade e aprender com os povos ancestrais a empoderar formas não coloniais de saber e poder, de ser e viver. Assim, passa a ser fundamental o aprender com os povos originários.

Nesta direção Freire (2007) nos chama a atenção para o aspecto político desse processo, que é educativo, pois a educação é um ato político, sendo necessário o estabelecimento de relações dialógicas e práticas democráticas, o que possibilita ao outro expressar sua visão de mundo como ser participativo e crítico.

Além da dimensão educativa, a interculturalidade crítica aponta para uma educação dialógica e intercultural que legitime e valorize os saberes das práticas sociais de culturas historicamente negadas e invisibilizadas, viabilizando tanto o aprendizado das culturas indígenas, através do ensino de suas formas de relação comunitárias, rituais e filosofias, como o conhecimento da cultura

ocidental. Educação intercultural bilíngue que reconheça as línguas das populações originárias, superando o monolinguismo e a monocultura da educação ocidental vigente.

Entretanto, educar na perspectiva intercultural pressupõe um trabalho ético que não deve partir somente das culturas plurais no contexto de cada espaço educativo; deve considerar a função democrática da educação, que, por isso, precisa situar e referenciar cada prática nos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos, além de culturais.

Neste diálogo intercultural a educação supera as práticas individualistas e meritocráticas para ações colaborativas e solidárias, direcionadas para a integralidade do ser humano, como ser de relação, individual e social, racional e afetivo.

Para Freire (2001; 1987) a educação intercultural crítica é a que respeita a identidade cultural dos (as) educandos(as), isto é, respeita a linguagem a cor, o gênero, a classe, a orientação sexual e a capacidade intelectual do outro”, bem como proporciona a síntese cultural, que se funda nas diferenças entre as visões de mundo, negando a invasão de uma pela outra e afirmando o aporte que uma dá à outra. Nesta perspectiva, a transformação da realidade se daria em interação dialógica com o outro, nas relações interculturais.

A educação intercultural viabiliza o reconhecimento do outro, bem como o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais, estando direcionada à negociação cultural, ao enfrentamento dos conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sociais e sendo capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008).

Oliveira (2015, p.71) destaca que nas práticas de educação Intercultural é importante considerar:

- a) a diversidade de sujeitos e de culturas – como referencial das práticas educativas;
- b) a relação entre os saberes – o uso de diversas formas de representações, presentes na práxis cotidiana social, expressas nas

narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento e,

c) a relação dialógica e solidária entre os sujeitos – o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais.

E Candau (2005) aponta como desafios da educação intercultural: reconhecer e valorizar a diversidade cultural, articulando-a com as questões da igualdade e do direito à educação, como direito de todos(as); promover experiências de interação com os “outros”, sem perder de vista o enfoque global e favorecer processos de empoderamento em termos dos atores sociais e coletivos.

Para Huanacuni (2010), a educação intercultural precisa considerar o Bem Viver, isto é, o viver em plenitude e harmonia com os outros seres e a natureza, superando o olhar individualista para o coletivo e interrelacional.

Souza et al (2023) explicam que a educação na perspectiva do Bem Viver é uma ação: (1) Comunitária e permanente, na qual o aprender-ensinar é um processo de (re)construção da vida, além da escola; (2) Circular, porque se aprende ensinando e se ensina aprendendo com os seres; (3) Cíclica, porque todos os participantes assumem em um momento as funções necessárias à vida, ao exercitar sua capacidade natural e a respeitar a dos Outros; (4) Natural, ao construir uma relação de harmonia, afeto, sensibilidade individual e coletiva com o mundo e a natureza; (5) Intercultural, que permite o conhecimento da cultura ocidental e a valorização da cultura indígena, ao ensinar as relações comunitárias, rituais, cerimoniais e cosmovisões não solipsistas do prático-teórico e; (6) Produtiva, no sentido de que se aprende para gerar ação, na medida em que está ligada aos ciclos da vida cotidiana com a Mãe Terra e o Cosmos.

Educação na qual a interculturalidade e o bem viver caminham juntos de forma relacional e complementar.

Considerações finais

O *ethos* moderno estabelece e legitima o discurso da superioridade da cultura europeia sobre as demais culturas, especialmente as dos povos originários, além de manter um solipsismo na relação do eu e o outro, no qual o eu racional, livre e produtivo kantiano, estabelece quem é e quem não é na sociedade, e quem pode ou não exerce a cidadania.

Dussel crítica do ponto de vista ético e político esse *ethos* da modernidade e aponta para a necessidade de práticas sociais de legitimidade das culturas historicamente negadas e, epistemologicamente, ressalta a valorização de seus saberes, estabelecendo a relação entre o eu e o outro, na perspectiva da alteridade, na qual o outro é visto como ele é e não a partir do eu referencial do sistema social.

Emerge, então, com esses pressupostos, a interculturalidade crítica, engajada politicamente com os grupos socioculturais oprimidos, e que debate criticamente as diferenças e desigualdades sociais, com vistas a compreender o outro, como sujeito de cultura, saberes e direitos. Neste sentido, a interculturalidade crítica apresenta uma dimensão ético-política ao colocar o oprimido como sujeito e reconhecer sua cultura, filosofia e saberes.

A interculturalidade crítica também tem uma dimensão educativa, que pressupõe a aprendizagem com o outro, superando a visão que a aprendizagem seja direcionada do Eu autorreferente ao outro e que não há cultura superior a outra, porque todas estão em processo histórico de construção, pois há uma diversidade de povos e sujeitos que expressam em suas diversas formas culturais, em seus modos de vida construídos a partir das relações com a natureza.

Refletir sob o ponto de vista da interculturalidade implica pensar que essa discussão na contemporaneidade representa superar uma visão colonizadora, subalternizada e de exclusão.

Esse olhar para a interculturalidade crítica como alteridade aponta para práticas educativas outras, que rompam com o modelo

racionalista vigente, e viabilizem o outro ser e agir em sociedade. Educação pautada no diálogo, na relação entre as culturas e saberes, bem como na afetividade, colaboração e solidariedade.

Referências

BANIWA, Gerson. De Gerson Baniwa para as pessoas que sonham um outro Brasil. In: XUCURU-KARIRI, Rafael e COSTA, Suzane Lima (Org.) **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café/Paralelo 13S, 2020. P 25-35.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. CANDAU, Vera Maria (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP& A, 2005, p. 13-37.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. 7e. México: Primero Editores. 2001.

Dussel, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTERMANN, Josef. A filosofia Quechua. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (editores). **El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y “Latino” (1300-2000)**. Ciudad de México: XXI, 2011, p. 35 a 39.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação. In: Reinaldo Matias Fleuri; Juliana Akemi Andrade Okawati [Orgs.] **Decolonizar a Educação: entretecer caminhos de Bem Viver**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p.33-54.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HUANACUNI, Mamani Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien**: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, 2010.

KANT, Immanuel. ¿Qué es la ilustración? (1784). In: **Filosofia de la história**. México-DF: Fondo de Cultura Económica. 1997

KRENAK, Ailton. De Ailton Krenak para quem quer cantar e dançar para o céu. In: XUCURU-KARIRI, Rafael e COSTA, Suzane Lima (Org.) **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café/Paralelo 13S, 2020. P.20-22

MUNDURUKU, Daniel. **Minha Utopia Selvagem**: um manifesto. – 1ª. ed. – Lorena: UK'A Editorial, 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. P.23 a 34.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: Gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. 2e. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Sulivan Ferreira de; MATOS, Lyandra Lareza da Silva; MORAES JÚNIOR, Henrique de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Diálogos Interculturais com os Povos Indígenas Kaingang, Tembé Tenetehar, Tupinambá e Maruaná-arua: Bem Viver e Educação em Abya Yala. In: Reinaldo Matias Fleuri; Juliana Akemi Andrade Okawati [Orgs.] **Decolonizar a Educação**: entretecer caminhos de Bem Viver. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 209-224.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ENTRE O ESTADO, O TRABALHO E O CURRÍCULO: INTENCIONALIDADES NA REFORMULAÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL NO BRASIL (1930 A 1942)

Samita da Castro Silva
Olivia Moraes de Medeiros Neta

Introdução

A presente pesquisa insere-se no campo da História da Educação, com foco no ensino profissional, especialmente no ensino industrial, compreendido como espaço estratégico de formulação de políticas educacionais e de disputas em torno da formação do trabalhador. O estudo resulta de um processo sistemático de catalogação, leitura e análise de fontes documentais, particularmente de planos operativos elaborados no contexto do Governo de Getúlio Vargas, entre os anos de 1930 e 1945.

A ascensão de Vargas ao poder, em 1930, esteve diretamente relacionada à conjuntura de crise vivenciada pelo Brasil, marcada tanto pela permanência da estrutura agroexportadora quanto pelos efeitos da crise econômica internacional de 1929. Esse cenário de instabilidade favoreceu a instauração de um novo arranjo político-institucional, no qual o Estado passou a assumir papel central na condução da economia, do trabalho e da educação. Nesse contexto, a educação adquiriu direcionamentos estratégicos, sendo o ensino industrial progressivamente concebido como instrumento fundamental para atender às demandas do projeto de modernização e desenvolvimento nacional.

O crescimento do setor industrial, associado ao processo de urbanização e à necessidade de mão de obra qualificada, produziu um ambiente no qual o ensino industrial passou a ser entendido não apenas como formação técnica, mas como mecanismo de organização social e econômica. Conforme assinala Lucas (2024, p.

27), Vargas “delegou à indústria o papel de desenvolver a economia nacional e tornar o Brasil um país economicamente forte”, integrando o ensino profissional a esse projeto mais amplo de desenvolvimento. Nessa lógica, o ensino industrial constituiu-se como um espaço de múltiplas intencionalidades, no qual se entrecruzaram interesses do Estado, da indústria e de outras instituições de influência.

É nesse cenário que emergem os planos operativos, elaborados em resposta às solicitações do Estado no campo educacional. Já em seu primeiro ano de atuação, o Governo instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), órgão responsável pela promoção de estudos, pela organização de inspetorias e pela elaboração de planos voltados à reformulação do ensino profissional. Esses documentos expressam não apenas diretrizes técnicas, mas também concepções de currículo, trabalho e formação humana alinhadas às necessidades políticas, econômicas e ideológicas do período.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo investigar o processo de reformulação do ensino industrial a partir da análise de um plano elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, em diálogo com outras instituições de influência que atuaram no período de 1930 a 1942. Parte-se da compreensão de que o currículo e o planejamento educacional constituem campos de disputa, nos quais se projetam intencionalidades formativas voltadas à organização da força de trabalho e à manutenção da ordem social.

O artigo encontra-se organizado em seções que apresentam a metodologia, os resultados e discussões, seguidas das considerações finais. A seção de resultados e discussões está estruturada em duas partes. Na primeira, são analisadas as instituições de influência do período — os ministérios, os militares e o empresariado industrial —, com o objetivo de identificar os indícios das intencionalidades que orientaram a organização do ensino industrial, mobilizando-se, para tanto, os referenciais de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), Romanelli (1988) e Muller

(2009). Na segunda parte, o foco recai sobre o Ministério da Educação e Saúde Pública, examinando-se os aspectos de planejamento curricular e de estrutura organizativa de um plano elaborado em 1936, tomado como expressão concreta das disputas e projetos educacionais em curso.

Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa histórica e documental, ancorada na análise de fontes produzidas no contexto da reorganização do ensino profissional brasileiro durante a Era Vargas. A investigação foi realizada no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, privilegiando documentos que expressam os projetos estatais de organização do ensino industrial, bem como as intencionalidades formativas inscritas nos planos educacionais do período.

Adotou-se a análise documental como procedimento metodológico central, compreendendo os documentos não apenas como registros administrativos, mas como produções históricas carregadas de sentidos, disputas e intencionalidades, conforme a perspectiva da História da Educação. De forma complementar, realizou-se um estudo bibliográfico com o objetivo de identificar e dialogar com pesquisas que abordam as relações entre Estado, trabalho e educação, ampliando a compreensão do contexto político, econômico e institucional no qual os documentos foram produzidos.

O trabalho concentrou-se inicialmente nas pastas vinculadas ao engenheiro-educador João Luderitz, cuja atuação foi significativa nos processos de organização do ensino industrial, tanto antes quanto durante o Governo Provisório. Sua inserção em instâncias como o Serviço de Remodelação do Ensino Técnico e a Inspeção do Ensino Profissional evidencia sua participação em redes institucionais e intelectuais responsáveis pela formulação de propostas voltadas à educação profissional, ainda que suas contribuições não se limitem a esses espaços.

A principal fonte analisada foi identificada na pasta GC g 1934.00.00/1, cujo conjunto documental reúne materiais referentes à organização, legislação e administração geral do ensino profissional. Entre os documentos localizados destacam-se o Plano Geral do Ensino Profissional, projetos do Código de Educação Profissional nos estados e registros das atividades da Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo. A diversidade e o volume dessas fontes possibilitaram a identificação de diferentes projetos e orientações para o ensino profissional, suscitando questionamentos acerca dos contextos de produção dos documentos, das instituições interessadas e das concepções de formação do trabalhador nelas inscritas.

Dentre o conjunto documental, destacou-se o plano operativo intitulado “Do ensino tecnico profissional” (1936), tomado como fonte central de análise. Esse documento foi revisitado a partir de uma leitura contextualizada do cenário político, econômico e educacional brasileiro, buscando apreender as intencionalidades formativas expressas em sua estrutura curricular e organizativa. Para tanto, mobilizou-se uma abordagem inspirada na prática da pesquisa histórica defendida por Julio Aróstegui, compreendendo o documento como construção histórica situada, resultante de escolhas, disputas e projetos.

A análise do plano permitiu a formulação de questões interpretativas organizadas em duas frentes, desenvolvidas no tópico de resultados e discussões. Na primeira, investigam-se as disputas de intencionalidades em torno do ensino industrial, considerando a atuação de diferentes instituições — Estado, indústria e forças militares — na definição dos rumos da formação profissional. Na segunda, examinam-se os aspectos de planejamento curricular e de estrutura organizativa do plano de 1936, entendendo-o como expressão concreta das relações entre Estado, trabalho e currículo no processo de reformulação do ensino industrial brasileiro.

Resultados e Discussão

Estado, Trabalho e Currículo: Rumos Intencionados para o Ensino Industrial

Para compreender o processo de reformulação do ensino industrial no Brasil, faz-se necessário, antes de tudo, situar o contexto político, econômico e social no qual se inscrevem as ações do Estado durante a década de 1930. Contudo, para além da análise do Governo Provisório de Getúlio Vargas, impõe-se questionar: quais outras instituições disputavam os rumos da educação profissional? O Estado era o único agente a projetar intencionalidades sobre o ensino industrial? Ou este se configurava como um campo de disputas mais amplo, no qual diferentes forças buscavam imprimir seus projetos formativos?

O Governo instaurado em 1930 emergiu em um cenário marcado por profundas transformações internas e externas. A crise econômica internacional de 1929, somada às insatisfações com a hegemonia das oligarquias agrárias, contribuiu para o colapso da velha ordem política. Conforme destaca Romanelli (1988, p. 47), “1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que [...] se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social e oligárquica”. Nesse contexto, a crise revelou-se, segundo a mesma autora, como uma necessidade de reajuste do aparelho do Estado às novas demandas políticas e econômicas (Romanelli, 1988, p. 49).

É nesse cenário de reorganização estatal que a educação passa a ocupar posição estratégica. O fortalecimento do capitalismo industrial, impulsionado pelo aumento da produção interna e pelo processo de urbanização, passou a exigir trabalhadores alfabetizados e tecnicamente preparados. A educação, nesse sentido, foi incorporada à engrenagem econômica como instrumento de qualificação da força de trabalho. Romanelli (1988, p. 59) chama atenção para esse aspecto ao afirmar que “onde se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e

da escrita, como pré-requisito para uma melhor condução da concorrência no mercado de trabalho”.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), instituído pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, expressa de forma inequívoca a centralidade atribuída à educação no projeto varguista. Logo em seu primeiro ano de atuação, o Governo reconheceu a educação como campo estratégico para a formação dos profissionais de que a indústria carecia, conferindo-lhe papel fundamental na consolidação do novo modelo econômico.

Entretanto, a educação não se limitava à formação técnica. Para além da dimensão instrumental, ela passou a operar também como espaço de inculcação de valores, normas e comportamentos, por meio do que se convencionou denominar currículo oculto. Conforme Araujo (2018, p. 30), o currículo oculto compreende “comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída”. Sob essa perspectiva, controlar os rumos da educação significava também moldar sujeitos adequados à ordem social vigente, disciplinados e alinhados às necessidades do Estado e da indústria.

Nesse campo de disputas, o ensino industrial tornou-se espaço privilegiado de projeção de intencionalidades. O empresariado industrial, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) — criado pelo Decreto nº 19.433, também em 1930 — e o próprio MESP passaram a disputar a condução desse ensino. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 250), o MTIC defendia objetivos “mais pragmáticos e limitados”, voltados à implantação de um sistema de aprendizagem diretamente vinculado às necessidades práticas da indústria.

Essa orientação privilegiava uma formação rápida, funcional e racionalizada, alinhada aos princípios do fordismo e do taylorismo. A tentativa de expandir para todo o país a experiência do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo ilustra esse movimento. Conforme analisa Vasconcelos (2019), o Liceu passou a orientar sua formação cada vez mais para atender às demandas industriais, incorporando

processos de racionalização do trabalho. Tal experiência evidencia o alinhamento entre os interesses do empresariado industrial e as diretrizes defendidas pelo MTIC.

Por outro lado, o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a liderança de Gustavo Capanema (1934–1945), buscou imprimir outra lógica ao ensino industrial. Embora reconhecesse a necessidade da formação técnica, Capanema defendia um ensino integrado a um sistema educacional mais amplo, organizado em ramos, graus e disciplinas, capaz de articular técnica e formação humana. Essa proposta tensionava a visão estritamente utilitarista defendida pelo empresariado, ao incorporar dimensões morais, cívicas e nacionais à formação do trabalhador.

Apesar dessas divergências, o MTIC obteve maior apoio político de Vargas, culminando na criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI). Conforme Muller (2009, p. 99), esse modelo buscava engajar as próprias indústrias na qualificação não apenas de seus trabalhadores, mas também de seus filhos. Ainda assim, Capanema, em discurso proferido na cerimônia de criação do SENAI, defendeu publicamente um ensino industrial que ultrapassasse a dimensão técnica:

“É necessário que a educação industrial não se preocupe apenas em preparar o lado técnico do trabalhador, mas, também, o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, moral, cívico e patriótico” (Brasil, 1942, p. 4).

O discurso prossegue, enfatizando a orientação profissional como mecanismo de seleção e direcionamento dos indivíduos aos ramos considerados adequados às suas aptidões físicas, intelectuais e morais (Brasil, 1942, p. 11). Tal perspectiva revela uma concepção de educação profundamente hierarquizadora, na qual o currículo opera como instrumento de ordenamento social, restringindo as possibilidades de escolha dos trabalhadores e ajustando-os às demandas do mercado e do Estado.

Essa lógica de direcionamento evidencia que a formação do trabalhador não se dava apenas em função de suas capacidades individuais, mas também de condicionantes sociais, como tempo disponível e condições financeiras, fatores que contribuíam para a exclusão de determinados grupos de níveis mais elevados de formação. Assim, o ensino industrial colaborava para a manutenção de uma massa trabalhadora disciplinada e estratificada, adequada aos interesses da ordem vigente.

Outro ator relevante nesse cenário foram os militares, cuja influência se intensificou especialmente após a instauração do Estado Novo, em 1937. Conforme Muller (2009, p. 91), os militares contribuíram para consolidar um discurso centrado na industrialização, no nacionalismo e na segurança nacional. Para eles, a educação deveria priorizar valores como ordem, disciplina, hierarquia e amor à pátria, princípios considerados essenciais para a manutenção do regime autoritário (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 87).

Embora não atuassem diretamente na reformulação do ensino industrial, os militares projetaram intencionalidades no currículo, reforçando práticas educativas voltadas à conformação dos sujeitos às exigências do Estado. Desse modo, a educação passou a desempenhar papel fundamental na internalização de valores considerados necessários à estabilidade política e social.

Em síntese, o ensino industrial constituiu-se, na década de 1930, como espaço estratégico de disputa entre diferentes projetos formativos. O empresariado industrial buscava atender às demandas produtivas por meio de uma formação técnica racionalizada; o MESP defendia uma educação que articulasse técnica e formação humana; e os militares projetavam valores de disciplina e nacionalismo. Essas intencionalidades se entrecruzaram no currículo e no planejamento educacional, revelando o ensino industrial como instrumento central na articulação entre Estado, trabalho e educação.

Na primeira parte desta investigação, evidenciaram-se as disputas de intencionalidades em torno do ensino industrial, demonstrando que sua reformulação interessava a diferentes instituições. Nesta segunda parte, o foco desloca-se para a análise da documentação produzida pelo próprio Ministério da Educação e Saúde Pública, especialmente o plano “Do ensino tecnico profissional” (1936), buscando compreender os aspectos de planejamento curricular e estrutura organizativa nele delineados.

O plano analisado consiste em um documento de 48 páginas, organizado em cinco seções principais. Inicialmente, apresenta a finalidade do ensino profissional e os ramos contemplados; em seguida, dedica-se de forma mais detalhada ao ensino industrial, descrevendo seus graus, cursos e disciplinas, além de subdivisões específicas, como escolas profissionais femininas, cursos de aplicações industriais da química e cursos de especialização. As seções posteriores abordam os ramos agrícola e comercial, bem como outras modalidades de escolas.

O documento foi elaborado por uma comissão composta por Horácio da Silveira, João Luderitz, Francisco Montojos, Rodolpho Fuchs e Léon Renault, educadores que atuaram em cargos estratégicos no âmbito do ensino profissional. Conforme Medeiros Neta e Assis (2023), a atuação desses intelectuais evidencia redes de sociabilidade e circulação de ideias que marcaram a educação profissional na primeira metade do século XX.

Como destaca Lucas (2024, p. 90), os planos educacionais carregam as concepções daqueles que os elaboram, o que reforça a importância de contextualizar seus autores e suas inserções institucionais. O plano em análise expressa claramente a intencionalidade de formar indivíduos eficientes, capazes de “ganhar a vida” e cooperar com o desenvolvimento econômico do país (Silveira et al., 1936, p. 1), articulando interesses técnicos, econômicos e políticos.

A hierarquização dos graus de ensino — formação de operários, chefes de oficinas e professores — evidencia um projeto de organização da força de trabalho alinhado às necessidades da indústria e do Estado. A ênfase conferida ao ensino industrial, em detrimento de outros ramos, reforça sua centralidade no projeto nacional de desenvolvimento.

Assim, o plano “Do ensino técnico profissional” revela-se como expressão concreta das relações entre currículo, poder e trabalho, evidenciando como a educação profissional foi concebida como instrumento de racionalização produtiva e de conformação social.

Considerações Finais

O ensino industrial constituiu-se, ao longo da década de 1930, como um campo estratégico de disputas políticas, econômicas e educacionais, adquirindo centralidade no projeto de reorganização do Estado brasileiro sob o Governo de Getúlio Vargas. Inserido em um contexto marcado pela crise econômica internacional, pelas insatisfações com a ordem oligárquica e pela necessidade de reorientação do modelo produtivo nacional, o ensino industrial passou a ser concebido como instrumento fundamental para a formação da força de trabalho e para a consolidação do projeto de desenvolvimento do país.

A instauração do Governo Provisório, em 1930, inaugurou uma nova configuração estatal, caracterizada pela centralização do poder e pela intervenção direta nas áreas da economia, do trabalho e da educação. Nesse cenário, a educação deixou de ocupar um lugar periférico e passou a integrar o núcleo das políticas públicas, assumindo funções que extrapolavam a mera instrução técnica. Tornou-se, assim, espaço privilegiado de formação moral, cívica e disciplinar, articulada aos interesses do Estado e da indústria.

Ao longo da pesquisa, foi possível evidenciar que a reformulação do ensino industrial não foi conduzida por uma única instituição ou por um projeto homogêneo. Pelo contrário, o processo foi marcado pela atuação de diferentes agentes e pela

sobreposição de intencionalidades formativas distintas. O empresariado industrial buscava uma formação voltada à racionalização do trabalho, à eficiência produtiva e à rápida inserção do trabalhador nas fábricas. O Ministério da Educação e Saúde Pública, por sua vez, defendia um modelo de ensino que articulasse formação técnica e formação humana, incorporando valores morais, cívicos e nacionais considerados essenciais para a construção do trabalhador e do cidadão.

Nesse entrecruzamento de projetos, o currículo emergiu como espaço privilegiado de disputa e negociação. Mais do que um conjunto de disciplinas e conteúdos, o currículo do ensino industrial expressou concepções de sociedade, de trabalho e de sujeito, operando como instrumento de ordenamento social. Por meio dele, foram projetados comportamentos, valores e hierarquias que contribuíram para a conformação de uma massa trabalhadora disciplinada, estratificada e funcional às demandas do Estado e da indústria.

A análise do plano “Do ensino tecnico profissional” (1936) permitiu compreender de forma mais concreta como essas intencionalidades se materializaram no planejamento educacional. O documento evidencia a centralidade conferida ao ensino industrial no conjunto do ensino profissional, bem como a preocupação em estruturar a formação do trabalhador em diferentes graus e níveis, de acordo com funções previamente definidas. Essa organização revela uma lógica hierarquizante, que restringia as possibilidades de mobilidade educacional e profissional, subordinando-as às necessidades econômicas e políticas do período.

Além disso, o plano analisado explicita a tentativa de articular eficiência técnica e formação moral, refletindo a síntese possível entre os interesses da indústria e os objetivos do Ministério da Educação e Saúde Pública. Ao mesmo tempo em que buscava qualificar trabalhadores para o desenvolvimento econômico, o ensino industrial assumia a função de inculcar valores de ordem, disciplina, civismo e patriotismo, especialmente em um contexto de fortalecimento do autoritarismo e de afirmação da identidade nacional.

Dessa forma, o ensino industrial configurou-se como um instrumento de mediação entre Estado, trabalho e currículo, no qual se entrelaçaram projetos de modernização econômica, controle social e formação humana. A educação profissional, longe de ser neutra, revelou-se profundamente imbricada nas estratégias de governabilidade e na construção de um modelo de sociedade alinhado às diretrizes do Estado Novo.

Por fim, este estudo buscou contribuir para o campo da História da Educação ao evidenciar que a reformulação do ensino industrial, entre 1930 e 1942, não pode ser compreendida apenas como resposta técnica às demandas do mercado de trabalho. Trata-se de um processo histórico complexo, permeado por disputas, intencionalidades e projetos formativos que se materializaram nos currículos e nas políticas educacionais. Ao lançar luz sobre essas dimensões, a pesquisa oferece novas possibilidades de leitura sobre o papel da educação profissional na constituição do Estado brasileiro e na formação do trabalhador, reconhecendo que ainda há múltiplos caminhos investigativos a serem percorridos nesse campo.

Referências

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 6, 2018. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341. Acesso em: 18 ago. 2025.

ARÓSTEGUI, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica, 1995.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19433-26-novembro-1930-517354-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Discurso pronunciado por Gustavo Capanema na cerimônia de abertura do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/ARQ_GC_G/63953. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. *Do ensino tecnico profissional*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde Pública, 1936. p. 1–48. Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/arq_gc_g/10850. Acesso em: 10 abr. 2024.

LUCAS, Marcelly Kathleen Pereira. *Tecendo os fios da educação profissional: a Diretoria do Ensino Industrial entre sujeitos e redes de sociabilidades (1931–1959)*. 2024. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/697bfb7e-85e7-437f-a766-5f9bcf8f30d8/content>. Acesso em: 2 ago. 2025.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de; ASSIS, Sandra Maria. Educação profissional em rede: ações e sociabilidades dos intelectuais educadores do ensino técnico profissional brasileiro na primeira metade do século XX. *História Revista*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 222–243, 2023. DOI: 10.5216/hr.v27i1.74227. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/74227>. Acesso em: 27 ago. 2025.

MULLER, Meire Terezinha. *A lousa e o torno: a escola SENAI Roberto Mange de Campinas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/697bfb7e-85e7-437f-a766-5f9bcf8f30d8/content>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema: o Ministério da Educação e Saúde no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VASCONCELOS, Raphael Leon. Da formação de trabalhadores para ingressantes no vestibular: as transformações do discurso do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo na segunda metade dos séculos XX e XXI. *Revista Angelus Novus*, n. 15, p. 101–119, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ran/article/view/162768>. Acesso em: 18 ago. 2025.

**EIXO II – INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS
E PRÁTICAS FORMATIVAS**

ÀS MARGENS DO JAVAÉS: MEMÓRIAS E CAMINHOS DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA NA ILHA DO BANANAL

Mariana da Silva Neta
Jocyleia Santana dos Santos

Introdução

Às margens tranquilas do Rio Javaés, afluente do Rio Araguaia, onde o reflexo das águas se mistura às nuvens que cruzam o céu do Tocantins, ergue-se uma história construída entre o movimento lento da natureza e as transformações sociais da época. A Ilha do Bananal, território ancestral e lugar de encontros, abriga não apenas a biodiversidade exuberante da Amazônia, mas também memórias que se enraízam no chão fértil da cultura e da educação.

Neste espaço, a presença de uma instituição educativa assume um significado que vai além do ensino formal: ela se converte em ponto de passagem, de encontro e de transformação. Ao longo das décadas, seu cotidiano foi marcado por fluxos humanos diversos, com crianças que atravessaram rios para estudar, educadores que deixaram suas cidades para viver a experiência de ensinar em regime de internato, famílias que confiaram às salas de aula parte de seus sonhos.

O Rio Javaés, testemunha silenciosa, assistiu ao desenrolar de histórias pessoais e coletivas, de políticas públicas e iniciativas privadas, de desafios e conquistas que delinearam o modo como se pensou e se praticou a educação na região. É nesse espaço, rico em diversidade ecológica e humana, que se insere a experiência da Escola-Fazenda Canuanã, uma instituição educativa fundada em 1973 pela Fundação Bradesco, em uma área rural próxima à cidade de Formoso do Araguaia, no atual estado do Tocantins. Erguida em terras que outrora pertenciam à Fazenda Canuanã, e que em tempos mais remotos abrigaram os últimos grupos livres do povo

Avá-Canoeiro, a escola tornou-se um marco na história da educação da região Norte do país, ao reunir centenas de crianças e adolescentes em regime de internato.

A instalação de uma instituição educativa de grande porte em um território habitado por populações indígenas, comunidades ribeirinhas e famílias em situação de vulnerabilidade evidencia aspectos centrais dos projetos políticos e sociais durante a década de 1970. À época, o então norte goiano era frequentemente retratado como uma “região abandonada”, justificando iniciativas voltadas ao chamado “desenvolvimento” e à “integração nacional”.

Nesse cenário, a criação da Escola-Fazenda Canuanã insere-se em um contexto mais amplo, no qual a atuação de fundações privadas, como a Fundação Bradesco, buscava atender simultaneamente às demandas sociais por escolarização e aos interesses de uma filantropia empresarial voltada a propósitos formativos, técnicos e disciplinadores.

Ao funcionar em regime de internato e propor uma educação integral centrada no trabalho e na disciplina, Canuanã tornou-se também um espaço de reencontro e confronto entre culturas. Seus alunos, oriundos de comunidades indígenas, de vilas ribeirinhas e de assentamentos rurais, carregavam consigo saberes, memórias e modos de vida diversos, que frequentemente esbarravam com o modelo institucional implantado. A escola, assim, operava como um campo de tensões: entre o projeto educativo proposto e as realidades dos sujeitos que o habitavam; entre a uniformização dos tempos e dos corpos e os desejos individuais e coletivos; entre o silêncio imposto e as vozes que resistiam.

Este capítulo propõe refletir sobre essa experiência educativa nas proximidades do Rio Javaés. Este rio é muito mais que um simples curso d’água; ele representa a veia pulsante da vida para as comunidades indígenas que habitam a região, especialmente os povos Karajá e Javaé, falantes de dialetos da língua Karajá. Para eles, o Javaés é fonte de sustento, espiritualidade e memória, constituindo-se como um elo inseparável entre o meio ambiente e a cultura local.

Do ponto de vista ambiental, o Rio Javaés destaca-se por sua biodiversidade, abrigando inúmeras espécies de peixes, aves e plantas aquáticas que sustentam o equilíbrio ecológico da ilha. Sua dinâmica fluvial, marcada pelas cheias e vazantes, influencia diretamente os ciclos agrícolas e pesqueiros das aldeias, firmando práticas tradicionais que resistem ao longo do tempo.

Historicamente, o Rio Javaés também serviu como rota de comunicação e comércio entre as aldeias, além de ser cenário de importantes eventos socioculturais, como festivais e rituais que celebram a ligação espiritual com a natureza.

O Rio Javaés configura-se também como território cultural, onde o espaço físico se funde com as práticas cotidianas e espirituais. Suas margens abrigam malocas e aldeias que são guardiãs de uma identidade viva, marcada pela resistência e pelo respeito à ancestralidade. A presença do rio reafirma a inseparabilidade entre o povo e a natureza, uma relação que desafia a lógica da exploração e convida à preservação do patrimônio natural e cultural da Ilha do Bananal.

O recorte temporal contempla as duas primeiras décadas de funcionamento da Escola-Fazenda Canuanã, período em que o modelo de internato se consolidou e as políticas institucionais da Fundação Bradesco se expandiram por diferentes regiões do país. A escolha desse intervalo justifica-se pela importância histórica desse momento fundacional e pelo impacto direto que ele teve sobre as gerações de estudantes que viveram a experiência de escolarização nesse território.

As questões que orientam esta análise dizem respeito à maneira como uma escola-internato se articula com os processos históricos de escolarização da Amazônia Legal, e como as experiências interculturais vividas pelos sujeitos (alunos, professores, gestores) revelam as disputas de sentido em torno da educação, da cultura e do pertencimento. Como foram construídas, ou silenciadas, as identidades dos sujeitos escolares? Como as práticas institucionais interferiram nos vínculos comunitários, familiares e culturais dos alunos? E que marcas essas vivências deixaram em suas trajetórias?

A investigação adota como principal abordagem metodológica a História Oral Temática, com base nos pressupostos de Verena Alberti e Alessandro Portelli, articulada à perspectiva da História Cultural proposta por Roger Chartier. Foram analisados os depoimentos de alunos egressos e antigos educadores da escola, bem como documentos institucionais, relatórios da Fundação Bradesco, matérias jornalísticas e registros administrativos.

Ao longo das páginas seguintes, busca-se compreender a Escola-Fazenda Canuanã não como uma instituição isolada, mas como parte de um processo histórico mais amplo de escolarização em territórios periféricos, constituído por interesses diversos, desigualdades estruturais e encontros interculturais. Mais do que registrar uma história institucional, este capítulo pretende narrar, a partir das margens do Javaés, as múltiplas vozes que dão sentido à experiência de aprender e resistir em meio às águas da história.

A Ilha do Bananal e os povos do Araguaia: território e ancestralidade

A Ilha do Bananal situa-se no Estado do Tocantins, em uma área de transição entre o cerrado e a floresta amazônica, e é constituída de inúmeros rios, lagos, savanas inundáveis (conhecidas regionalmente como “varjão”) e matas de galeria. Seu território possui cerca de 2 milhões de hectares e é coberto pelas águas do Araguaia em quase sua totalidade durante a estação cheia (Rodrigues, 2021).

Águas deslizam entre matas de galeria, lagos silenciosos e vastas savanas inundáveis, os “varjões” que, na cheia, transformam quase toda a ilha em um espelho d’água sob o domínio do Araguaia. Com seus cerca de 2 milhões de hectares, esse espaço varia ao ritmo das estações: na enchente, a terra se recolhe para dar lugar ao reino líquido; na vazante, as margens se alargam e a vida renasce em campos férteis. Mais que um cenário natural, a Ilha é um território que guarda memórias, sustenta culturas e abriga diferentes modos de existir.

Sua extensão, coberta por matas, campos e cursos d'água, abriga comunidades tradicionais, sobretudo o povo Javaé, cuja forma de vida está historicamente ligada ao equilíbrio com a natureza, à circularidade das estações e aos rituais que ordenam a existência. Para eles, o rio não é apenas fonte de subsistência com as práticas de agricultura, pesca e coleta, mas, sobretudo, caminho, história e espírito.

Nesse espaço sagrado, cada árvore, cada curva do rio e cada clareira guardam memórias vivas, tradições transmitidas de geração em geração e uma forma ímpar de se relacionar com o mundo natural. A existência desses povos não pode ser compreendida dissociada desse território, pois ele é parte constitutiva de sua identidade, espiritualidade e resistência cultural.

Para esses povos, o território não se reduz a um recorte cartográfico: é extensão viva da própria existência, sustentada por narrativas míticas que explicam a origem do mundo, marcam lugares de memória e regulam relações entre humanos, fauna, flora e entidades espirituais. Os ciclos de cheia e vazante, por exemplo, compõem um calendário ecológico-cultural que organiza a pesca, o plantio, a coleta e os rituais, articulando natureza e cultura de modo indissociável (Meliá, 1999).

Além dos Javaé, outros povos também marcam a paisagem da região, como os Avá-Canoeiro, conhecidos como “índios do mato” ou “índios invisíveis”, cuja trajetória de resistência é emblemática. Mantendo-se em isolamento durante décadas, os Avá representavam uma presença silenciosa e incômoda para os projetos de ocupação e “modernização” da Amazônia Legal.

A captura forçada dos Avá-canoeiro, em 1973, simboliza, de forma contundente, o apagamento de modos de existência que não se conformavam às lógicas do progresso. Esse mesmo ano marca também a fundação da Escola-Fazenda Canuanã, instalada no município de Formoso do Araguaia, às margens do rio Javaés, em terras anteriormente pertencentes aos irmãos Pazzanese, empresários paulistas.

Quando Tudo Começou: a Criação da Escola

A Fundação Bradesco, ao assumir a antiga fazenda e transformá-la em um centro educacional com estrutura física ampla, proposta pedagógica centrada na formação técnica e moral dos sujeitos, e funcionamento em tempo integral para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tornou-se um agente de mediação.

A implantação da Escola-Fazenda Canuanã deve, portanto, ser compreendida dentro da lógica de ocupação institucional de áreas periféricas, marcada por uma ação educativa normatizadora. Ao reunir em regime de internato estudantes de diferentes origens: filhos de lavradores, indígenas, ribeirinhos e pobres, a escola se propôs a formar sujeitos produtivos, disciplinados e aptos ao trabalho rural, dentro de um ideal civilizatório que silenciava outras formas de saber e viver.

Nesse contexto, o território é resignificado. A paisagem habitada por múltiplas culturas passa a ser representada como espaço vazio, sem voz, à espera de ocupação e progresso. Como destaca Santos (1996), “não existem territórios vazios, mas sim territórios esvaziados de significado pelas forças que os dominam”. A conversão da fazenda em escola-internato inscreve, naquele chão, um novo projeto de futuro, que passa necessariamente pela reeducação dos corpos e das subjetividades locais.

A presença da escola, embora voltada à inclusão educacional, é também expressão de um projeto político-pedagógico que se propõe a disciplinar o tempo, os hábitos e os valores dos sujeitos. A experiência escolar, nesse contexto, se torna ambivalente: ao mesmo tempo em que oferece acesso à educação formal e à mobilidade social, também participa do processo de reordenamento cultural promovido pelos interesses do Estado e do capital.

Compreender a fundação da Escola-Fazenda Canuanã exige, portanto, o reconhecimento da ancestralidade do território e dos conflitos que atravessam sua ocupação. A Ilha do Bananal, os rios que a contornam e os povos que nela vivem e resistem compõem

uma narrativa complexa que não pode ser apagada. O contraste entre o discurso da “terra vazia” e a realidade culturalmente rica da região revela os embates simbólicos em jogo. A história da escola não começa com sua fundação em 1973, mas muito antes, nas pegadas deixadas pelos que ali viveram e seguem vivendo, resistindo, narrando.

O projeto educativo, apresentado como uma proposta de superação das desigualdades por meio da escolarização, estava impregnado por valores empresariais, como a disciplina, o mérito individual e o trabalho como princípio formador. Sob o lema “aprender a fazer e fazer para aprender”, a escola fundava-se na pedagogia do fazer, conectada a uma concepção tecnicista da formação humana, comum àquele período histórico. Ainda que as intenções declaradas fossem filantrópicas, o modelo implantado refletia também uma lógica de controle, ajustando os sujeitos às exigências do mundo do trabalho e às normas institucionais.

A escolha do local: remoto, de difícil acesso e isolado dos centros urbanos, reforça a ideia de que a Canuanã foi concebida como um “laboratório social”. Ali, seria possível aplicar um modelo educativo “moderno” sem as interferências de práticas consideradas arcaicas ou “desajustadas”. O internato, nesse sentido, não era apenas uma estratégia logística, mas um mecanismo de afastamento dos vínculos comunitários e de imersão em uma nova ordem disciplinar.

Entretanto, esse projeto não se construiu no vazio. As memórias dos sujeitos entrevistados revelam que, por trás das estruturas físicas e do discurso filantrópico-institucional, estavam as marcas da solidão, do estranhamento e da ruptura com as formas tradicionais de viver. Para muitos alunos, a chegada à escola representou o início de uma trajetória de transformação, mas também de perdas: da convivência familiar, da cultura local e, muitas vezes, do próprio pertencimento comunitário.

Assim, entre o “deserto” geográfico e simbólico narrado pelas políticas de Estado e pelas fundações privadas, e o “projeto” educativo idealizado como solução para os males sociais, Canuanã

se ergueu como uma instituição de fronteira: entre mundos, culturas, discursos e experiências. Seu legado, por isso mesmo, é ambíguo: promoveu oportunidades, mas também exigiu renúncias. Transformou vidas, mas em condições que nem sempre respeitaram as identidades e os saberes daqueles a quem pretendia servir.

Interculturalidade e experiências escolares: entre encontros e silenciamentos

A Escola-Fazenda Canuanã acolheu, desde sua fundação, um público heterogêneo. O alunado era formado, sobretudo, por filhos de pequenos agricultores, pescadores e famílias em situação de vulnerabilidade e, em menor número, por indígenas Javaé, cujas aldeias localizavam-se nas proximidades da escola, às margens do Rio Javaés. Essa composição diversa conferia à instituição um caráter intercultural, ainda que tal condição não fosse reconhecida oficialmente nem incorporada de forma consciente à proposta pedagógica institucional.

No cotidiano do internato, os sujeitos de diferentes origens conviviam intensamente, partilhando os mesmos dormitórios, uniformes, refeições e rotinas escolares. No entanto, essa convivência nem sempre se dava em condições de simetria. Os relatos de ex-alunos evidenciam que, embora houvesse relações de amizade e solidariedade entre estudantes de diferentes grupos étnico-culturais, também existiam tensões, preconceitos e dinâmicas de exclusão. Como aponta Candau (2012), a Interculturalidade não é um dado automático da convivência entre culturas diversas; ela precisa ser construída a partir do reconhecimento das diferenças e da valorização dos saberes dos grupos historicamente marginalizados.

No contexto de Canuanã, o que se observa é uma interculturalidade vivida mais pela imposição da convivência do que por uma intencionalidade pedagógica voltada ao diálogo entre culturas. A escola não possuía políticas específicas para o atendimento dos alunos indígenas ou para a valorização das práticas

tradicionais das comunidades ribeirinhas. Ao contrário, a proposta educativa seguia uma lógica uniforme, inspirada em princípios de eficiência, disciplina e formação para o trabalho, alinhada ao lema institucional “aprender a fazer, fazer para aprender”.

As experiências relatadas pelos sujeitos revelam que esse silenciamento não se dava de forma explícita ou violenta, mas por meio da omissão e da padronização. “A gente não falava de onde vinha, nem o que a gente fazia lá fora”, contou uma ex-aluna, ao lembrar que as conversas sobre a vida antes da escola eram raras e, muitas vezes, desestimuladas pelos próprios colegas. Outro egresso recorda que “a escola parecia um outro mundo, onde tudo tinha regra, e a gente ia se adaptando calado, aprendendo a se comportar”.

Essa adaptação passava por um processo de disciplinarização que, embora não seja o foco central desta análise, constitui um pano de fundo importante para compreender as relações interculturais na escola. As normas de conduta, os horários rigorosos, a vigilância constante, a separação entre meninas e meninos e os mecanismos de controle sobre o corpo e o tempo (alimentação, higiene, sono, estudo, trabalho) moldavam as experiências escolares de forma profunda.

Nas escolas, todo um disciplinamento do corpo, que é o disciplinamento do corpo útil. Aperfeiçoam-se novos procedimentos de vigilância, de controle, de distribuição no espaço, de anotação etc. Temos todo um investimento do corpo por mecânicas de poder que procuram torná-lo ao mesmo tempo dócil e útil. Temos uma nova anatomia política do corpo (Foucault, 2001, p. 24).

Ao analisar que o autor relaciona a disciplina à fabricação de corpos dóceis, podemos inferir que em Canuanã, essa fabricação se dava por meio da rotina precisa e da apropriação de regras que muitas vezes confrontavam os modos de vida dos alunos em suas comunidades de origem.

Ainda assim, as resistências existiam. Em meio ao silêncio institucional sobre a diversidade cultural, os alunos encontravam maneiras de afirmar suas identidades. Alguns cantavam músicas de

suas regiões em voz baixa nos momentos de descanso; outros trocavam receitas ou modos de falar. Havia também quem guardasse, escondido, objetos simbólicos trazidos de casa, como terços, pulseiras ou até mesmo bilhetes da família, como forma de manter viva a memória do lugar de onde vinham. Essas pequenas práticas de resistência cultural demonstram que, mesmo diante de um projeto educativo homogeneizante, os sujeitos mobilizavam estratégias de afirmação e pertencimento.

Nesse sentido, a escola configurava-se como um espaço ambíguo: por um lado, promovia o acesso à educação formal, à alimentação regular, à infraestrutura escolar e a oportunidades de mobilidade social; por outro, impunha um modelo de formação baseado na neutralização das diferenças, na negação das raízes culturais e na invisibilização das trajetórias anteriores dos estudantes. Como observa Walsh (2009), o desafio da Interculturalidade na educação não está apenas em reconhecer a diversidade, mas em enfrentar as assimetrias de poder que estruturam o campo educativo.

Em Canuanã, a Interculturalidade esteve presente como experiência, mas ausente como princípio formativo. Ela foi vivida nos encontros cotidianos entre sujeitos distintos, nos silenciamentos impostos, nas resistências gestadas em segredo, nas marcas deixadas pelo confronto entre o que se era e o que se esperava ser. O projeto pedagógico da escola, ao buscar formar sujeitos produtivos, disciplinados e alinhados a um ideal de cidadania nacional, acabou por reproduzir, ainda que não intencionalmente, dinâmicas de apagamento cultural e de assimetria identitária.

É nesse entre-lugar que se situam as experiências escolares em Canuanã: entre os encontros que germinaram vínculos duradouros e os silenciamentos que apagaram memórias; entre a promessa de futuro e as perdas do passado; entre a institucionalidade e os afetos. Ao revisitar essas histórias, escutando as vozes que emergem das margens do Javaé, somos convocados a repensar o papel da escola em contextos marcados pela diversidade e a urgência de projetos educativos que reconheçam, acolham e dialoguem com os múltiplos mundos que habitam seus muros.

A escola e a formação dos sujeitos: memórias de vida, rupturas e pertencimentos

Nas lembranças dos que passaram pela Escola-Fazenda Canuanã, a escola ocupa um lugar que vai além da sala de aula. Ela se apresenta como espaço de travessia, onde vidas singulares foram compostas por experiências coletivas, marcadas por aprendizados, distanciamentos e redescobertas de si. As memórias partilhadas por ex-alunos revelam que, se por um lado a instituição ofereceu condições para que muitos alcançassem novos horizontes, por outro, também exigiu rupturas com os modos de vida comunitários e familiares, reconfigurando afetos e pertencimentos.

“Foi onde eu aprendi tudo, onde virei gente, mas também onde deixei pra trás a roça, meus pais, meus irmãos pequenos”, disse um dos entrevistados. Em seu depoimento, ecoam os sentimentos ambíguos que perpassam diversas narrativas: a gratidão pela oportunidade recebida e, ao mesmo tempo, a dor do afastamento precoce da família e da cultura local. Esses sentimentos convivem de forma tensa no relato dos ex-alunos, revelando que a escola, ao mesmo tempo em que acolheu e formou, também foi lugar de exigência e distanciamento de afetos.

Em muitos casos, a formação escolar foi compreendida como uma via de ascensão social. A possibilidade de concluir os estudos, obter um diploma e vislumbrar empregos fora do roçado ou das margens do rio era valorizada como sinal de “melhoria de vida”. No entanto, esse movimento muitas vezes significava também o distanciamento de práticas ancestrais, da oralidade, dos modos de subsistência e das redes de apoio comunitário. Como assinala Bosi (1994), toda memória é também um lugar de luta entre o passado vivido e o presente narrado, entre o que se quer lembrar e o que é preciso esquecer para seguir.

Nesse sentido, a escola aparece como um território de mediações e disputas, onde subjetividades foram produzidas e identidades reinventadas. Muitos ex-alunos relatam que, ao entrarem na escola, precisaram se adaptar a uma nova linguagem,

novos gestos, novas formas de comportamento. Uniformes, horários rígidos, modos de falar, de comer, de se portar... tudo indicava que, ali, era preciso “desaprender para aprender”. Essa reconfiguração dos sujeitos evidencia o papel disciplinador da escola, mas também aponta para formas de resistência e reinvenção por parte dos alunos.

A fala de uma ex-aluna ilustra esse processo: “Lá dentro, eu aprendi a me portar, a falar bonito, mas também sentia falta do jeito da minha mãe, do cheiro do mato, da nossa comida. Quando a gente saía de férias e voltava, parecia que já era outra pessoa”. A escola, então, não apenas ensinava conteúdos escolares, mas modelava condutas, silenciava saberes e orientava modos de existir no mundo.

Não se trata, portanto, de dicotomizar o papel da escola entre “libertação” e “opressão”, mas de reconhecer que ela atuou como espaço de tensões, de construção de novas formas de pertencimento e, simultaneamente, de apagamento de elementos culturais locais. Para alguns, a escola foi lugar de proteção e cuidado; para outros, foi espaço de estranhamento e vigilância. Essas contradições fazem parte da memória social da instituição, e precisam ser compreendidas em sua complexidade.

É importante destacar que a presença da escola-fazenda em uma região marcada historicamente pela exclusão e pela desigualdade social foi, para muitos, a única possibilidade concreta de romper o ciclo de pobreza. Ao mesmo tempo, o internato e a vivência escolar intensa criaram vínculos afetivos profundos entre os estudantes, muitos dos quais passaram a se reconhecer como parte de uma nova comunidade: a “família Canuanã”. Esse pertencimento, no entanto, nem sempre eliminava a sensação de perda, pois implicava a construção de uma nova identidade, frequentemente distante da cultura de origem.

Assim, as memórias de ex-alunos revelam não apenas o impacto da escola em suas trajetórias pessoais, mas também os sentidos atribuídos à própria ideia de formação. A formação escolar, nesse contexto, não se resume à aquisição de saberes

formais, mas abrange a formação de si, dos vínculos, da capacidade de sonhar e de construir outros mundos possíveis.

A escola, então, aparece como um espaço-tempo de reconfiguração da vida, onde sujeitos foram moldados, mas também se reinventaram. Ao escutar suas memórias, compreendemos que a experiência escolar é vivida, lembrada e ressignificada de forma plural: como ruptura e como possibilidade, como perda e como reconstrução, como dor e como esperança.

As lembranças evocadas pelos ex-alunos trazem à tona fragmentos de uma vivência marcada por deslocamentos físicos, afetivos e simbólicos. Em muitos relatos, o sentimento de não mais pertencer plenamente ao lugar de origem nem se sentir inteiramente parte do novo espaço construído após a saída da escola aparece como um traço comum. Essa espécie de “entre-lugar” da identidade é, frequentemente, vivida com ambivalência: orgulho pela trajetória escolar e, ao mesmo tempo, a dor de uma desconexão cultural, de uma saudade que não encontra mais morada.

“Quando voltei pra minha comunidade depois de anos, parecia que eu já não era mais de lá. Me chamavam de ‘o estudante’... Eu me sentia diferente, falava diferente, pensava diferente. Mas também, quando saí da escola, demorei pra me encontrar em outro lugar. Era como se eu tivesse ficado no meio do caminho”, contou um ex-aluno. Sua fala expressa a sensação de suspensão identitária vivida por muitos que passaram por instituições escolares com forte presença disciplinadora e transformadora. A escola, nesse sentido, não apenas forma, mas reforma os sujeitos, interferindo nos vínculos anteriores e, às vezes, dificultando o retorno.

Essa vivência está longe de ser um traço isolado. Ela dialoga com o que Hall (2006) chama de identidades deslocadas, produzidas em contextos de trânsito, em que o sujeito se vê diante da necessidade de conciliar diferentes pertencimentos, muitas vezes em conflito. No caso dos alunos da Escola-Fazenda Canuanã, esse deslocamento era intensificado pela vivência do internato, que promovia uma imersão total em um novo modo de vida: com

regras, valores, rotinas e símbolos próprios. A “família escolar” que se formava nesse contexto gerava laços fortes, mas também instituía um novo referencial de pertencimento, muitas vezes desvinculado das raízes comunitárias de origem.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que muitos ex-alunos ressignificaram essas experiências e construíram novas formas de pertencer, não mais atreladas unicamente ao território, mas a uma memória comum partilhada com outros que viveram a mesma travessia. Alguns depoimentos destacam a importância dos reencontros com colegas de escola, das visitas à instituição anos depois, dos grupos de ex-alunos que se mantêm conectados nas redes sociais. Nesses espaços, emergem narrativas que reforçam uma identidade coletiva construída na experiência escolar: “A gente tem um jeito de se reconhecer... Quem foi de lá sabe o que foi passar por aquilo tudo. Canuanã é um pedaço da gente”.

Essas formas de pertencimento que se sustentam na memória revelam que a escola, embora possa ter operado apagamentos e rupturas, também foi espaço de construção de laços duradouros. As práticas cotidianas geravam um senso de comunidade que ainda ressoa nas narrativas dos sujeitos. A memória da escola, nesse caso, não se limita à lembrança individual, mas adquire contornos de uma memória social, marcada por rituais, símbolos e afetos compartilhados.

As vestimentas escolares, o hino cantado nas formações, os momentos das festas juninas, as idas ao refeitório em fila, o toque do sino indicando o início e o fim das atividades: todos esses elementos são citados como marcas indelévels da vivência escolar. Muitos ex-alunos relatam que, mesmo após anos, ainda se lembram do cheiro do sabão usado nos dormitórios, do gosto do feijão servido no almoço, do som dos passos no pátio ao amanhecer. São memórias sensoriais que sobrevivem ao tempo e que constituem, segundo Candau (2016), uma das camadas mais profundas do pertencimento: aquela que habita o corpo, a pele, o gesto.

É por meio dessas memórias que os sujeitos vão reconstruindo os sentidos atribuídos à escola em suas vidas. Para alguns, a escola foi o

lugar onde aprenderam a confiar em si, onde descobriram talentos, onde ousaram sonhar. Para outros, foi o espaço onde experimentaram o silêncio imposto às suas origens, onde aprenderam que era preciso “deixar de ser” para “poder ser”. Esses sentidos não se excluem; coexistem e se entrelaçam, compondo o tecido complexo das identidades elaboradas pela experiência escolar.

Ao escutar essas narrativas, compreende-se que a escola não apenas alfabetiza, ensina matemática ou ciências. Ela também ensina a calar, a vestir, a falar, a sentar, a pensar de determinadas formas. Ela produz subjetividades. E é justamente na tensão entre o que se ganha e o que se perde nesse processo que se desenham as marcas da escolarização nas trajetórias de vida dos sujeitos. Como diz Benjamin (1994), “o verdadeiro narrador retira da memória não o que é mais antigo, mas o que resiste ao esquecimento”. E são essas resistências que fazem da escola um lugar onde se disputam sentidos, onde se constroem e se desconstróem pertencimentos.

Assim, compreender a escola a partir das memórias dos sujeitos que por ela passaram é também um exercício de escuta das contradições que permeiam a experiência formativa. Memórias que evocam o calor das amizades, a ternura dos aprendizados, mas também o frio do afastamento, o vazio daquilo que ficou para trás. São essas camadas que fazem da escola um território vivo de formação não apenas de alunos, mas de pessoas em suas complexas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos.

As memórias dos ex-alunos da Escola-Fazenda Canuanã revelam a densidade da experiência escolar vivida sob o regime de internato em uma região marcada por desigualdades históricas. A escola, ao oferecer acesso à educação formal e garantir condições materiais e simbólicas para a formação de sujeitos oriundos de contextos de vulnerabilidade, inscreveu-se de modo definitivo nas trajetórias de vida daqueles que por ela passaram. Contudo, os sentidos atribuídos a essa vivência não se encerram na gratidão ou no êxito escolar. Eles se expandem, tensionam e complexificam à medida que os sujeitos revisitam, pela memória, as marcas deixadas por essa travessia.

Ao mesmo tempo em que possibilitou mobilidade social, a escola exigiu rupturas com os modos de vida comunitários, provocando nos alunos um deslocamento identitário cujas implicações seguem reverberando no tempo. A escola aparece, assim, como um lugar paradoxal: abrigo e corte, pertencimento e desterritorialização, aprendizagem e desaprendizagem. Ela formou, mas também reformulou os sujeitos, reconfigurando seus modos de ser, falar, sentir e se relacionar com o mundo.

As lembranças compartilhadas por ex-alunos mostram que o pertencimento à escola não se restringe ao tempo cronológico da permanência na instituição. Ele se prolonga nas marcas corporais, nos gestos cotidianos, nas escolhas feitas e nas ausências sentidas. Como ensina Nora (1993), a memória coletiva se ancora em lugares que condensam afetos, símbolos e experiências. E, nesse sentido, Canuanã se constitui como um lugar de memória para muitos de seus antigos alunos como um espaço que continua sendo habitado, mesmo à distância, mesmo após o tempo ter passado.

A escuta dessas narrativas torna-se, portanto, um gesto político e ético. Ao reconhecer a pluralidade de sentidos atribuídos à escola, abre-se espaço para pensar a educação não como uma experiência homogênea ou redentora, mas como campo de disputas, de negociações e de produção de subjetividades. A escola não apenas ensina, mas inscreve modos de existir. E é por meio das memórias que esses modos emergem, resistem e se reinventam. Isso é cultural.

A cultura escolar da Escola-Fazenda Canuanã estruturou-se a partir de um regime disciplinar que orientava os corpos, os gestos, os hábitos e os afetos dos estudantes. A organização dos tempos escolares, o uso de uniformes, as hierarquias entre alunos, monitores e professores, e a repetitividade dos rituais cotidianos moldavam os sujeitos a partir de um ideal de formação que aliava disciplina moral à formação técnica e produtiva.

A convivência em internato intensificava esse processo: a escola não era apenas um espaço de ensino, mas também de moradia, de socialização e de regulação da vida cotidiana. O toque

do sino, os momentos de formação, os cantos, os hinos, as filas para refeições, os silêncios impostos: tudo isso compunha uma atmosfera de ordem e previsibilidade que pretendia formar sujeitos disciplinados e adaptados à lógica institucional.

Essa estrutura, embora garantisse certa estabilidade para estudantes vindos de contextos marcados pela insegurança social, também silenciava diferenças culturais e formas diversas de viver e aprender. A subjetividade infantil era orientada não apenas pelo que se ensinava, mas pelo que se exigia como comportamento adequado. Assim, a escola funcionava como um dispositivo de formação integral, mas também de controle e normatização.

Nesse contexto, a rotina escolar se tornava parte de um processo de moldagem da identidade. A separação de meninos e meninas em dormitórios e atividades, o uso obrigatório de vestimentas padronizadas, as práticas religiosas obrigatórias e os momentos de silêncio coletivo não apenas organizavam o cotidiano, mas traduziam uma concepção de infância e juventude que precisava ser tutelada e guiada.

A rigidez disciplinar, por vezes justificada como cuidado, encontrava eco na vigilância constante e na estrutura hierarquizada das relações. Os monitores exerciam uma função intermediária entre os alunos e os professores, reforçando uma lógica de autoridade e obediência. Pequenas transgressões eram punidas com advertências ou sanções coletivas, como forma de manter a coesão do grupo e reforçar o sentimento de pertencimento à instituição.

No entanto, mesmo sob esse regime normativo, os sujeitos encontravam brechas de criatividade, resistência e reinvenção. Havia os momentos de brincadeira fora do olhar dos adultos, os bilhetes trocados às escondidas, as estratégias para burlar regras sem provocar confrontos abertos. Esses gestos silenciosos revelam que, apesar do controle institucional, a cultura escolar também era composta por práticas informais e microrresistências que humanizavam a vida cotidiana.

A produção de subjetividades na escola, portanto, não se dava de forma unilateral. Se por um lado a instituição modelava

comportamentos e valores, por outro os sujeitos reelaboravam suas experiências a partir das interações que viviam. O sentimento de pertencimento construído por muitos ex-alunos está relacionado a esse duplo movimento de acolhimento e disciplina, de imposição e agência.

Considerações finais: o chão onde pisamos

A história da Escola-Fazenda Canuanã é também a história dos territórios que ela ocupa e das memórias que a atravessam. Compreender sua implantação e permanência é reconhecer os tensionamentos entre educação e colonialidade, entre formação e silenciamento, entre cuidado e controle. A escola, como espaço de formação, produziu saberes, sujeitos e pertencimentos, mas também redefiniu paisagens culturais e afetivas.

Neste capítulo, ao retomar a ancestralidade do território, a resistência dos povos indígenas, os depoimentos de ex-alunos e os silêncios pedagógicos, procurou-se dar visibilidade às memórias que não se apagam e que insistem em narrar a escola para além de sua materialidade.

Esse chão, que guarda a poeira dos caminhos percorridos por crianças em busca de um futuro, também guarda os rastros das ausências e das permanências. O espaço escolar, antes fazenda e agora instituição educativa, carrega em si os traços daquilo que foi apagado e daquilo que persiste. E são as memórias pessoais e coletivas que devolvem sentido a esses rastros.

Olhar para a história da Escola-Fazenda Canuanã é, assim, um exercício de escuta atenta, de descolonização do olhar e de valorização das experiências que tecem a vida em sua complexidade. Reconhecer que esse espaço é fruto de encontros, mas também de silenciamentos, permite reinscrevê-lo em uma narrativa mais ampla, em que os sujeitos formados por ele possam, finalmente, narrar a si mesmos.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 14 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Memória, história e formação docente. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 55.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martin Fontes, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

MELIÁ, Bartomeu. **El Guaraní**: experiencia religiosa. 4. ed. Asunción: CEPAG, 1999.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **Povos indígenas no Brasil - Javaé**. 2021 Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Java%C3%A9>. Acesso em 14 ago 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BICO DO PAPAGAIO – TOCANTINS: PERCURSOS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

Regina Célia Padovan Alice Akemi Yamasaki

GRI-TO

*“Bico do Papagaio, Bico apontado para o alto por mais que timidamente. Se
tens o bico, te faltam as asas para ficares por cima Para te fazeres poesia e
completares a rima.*

*Também te falta o barulho que não sei ser canto
Mas que incomoda um tanto. Grito-canto que não passa batido
Como aquele crime por tua terra e teu povo sofrido.*

O assassino do padre, o retorno à terra madre.

“... dos filhos deste solo és mãe gentil...”

Mãe gentil? Não me viu!

*O amor, a morte, o mártir, romaria, procissão Multidão sem rosto, sem
parada, sem posto. Em guerra, com fome de terra e sem nome...*

pior que a guerra das armas é a guerra da fome!

*“... me disseram, porém, que eu viesse aqui, pra pedir de romaria e prece
paz nos desalentos... sou caipira, pira, pora...” Romaria... pedir pra Deus
resolver o que o homem poderia...*

“Não tentarás o senhor teu Deus!...”

*O assassino fugiu e a justiça não viu... Que justiça cega, não vê nada!
Pena que não esteja peiada, e talvez por isso se deixa levar pela mão de
alguém, pela mão do forte, pela mão do vintém, pela mão da morte...”*

Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo (Andrade, 2008)

Introdução

Revisitar um tempo e um espaço lugar que transpira a interculturalidade e que a pesquisa em educação constituiu uma prática recorrente e emergencial, como um projeto latente de mudança em curso, nos permitiu puxar um fio de memória, com seus contornos e sentidos, e expor no presente capítulo, alguns recortes desse cenário. Compreendendo distintos tempos, desde a

época do Goiás ao Tocantins, entre a segunda metade do século XX e primeiros anos do século XXI, voltamos nosso olhar histórico para a região do Bico do Papagaio¹, ou precisamente, para a cidade de Tocantinópolis, espaço lugar das memórias e ações praticadas, as quais revisitadas no campo da história da educação, recheou-se de sentidos e percursos construídos naquele contexto em questão.

Para tanto, o presente texto tem como propósito pontuar alguns marcos percorridos em projetos acadêmico-educacionais e sua articulação com a realidade social e intercultural historicamente presentes na região. Na época em questão, nossa preocupação inicial, na validação do conhecimento em que a pesquisa tudo transforma, pautou-se pelo necessário diálogo entre a realidade social e as ferramentas do universo científico da pesquisa, acrescido à sensibilidade do ser pesquisador e/ou pesquisadora na formação de professores. Alguns contornos iniciais como, a proposição de projetos e a recorrência ao suporte acadêmico, sustentavam o respaldo entre a teoria e a prática social que, em nome de um projeto mais amplo de sociedade, buscou a inserção e a permanência de profissionais e agentes da educação superior²², naqueles primeiros tempos dos anos 2000, em que tecemos a história em construção.

O tempo cronológico marcava a entrada no século XXI, compreendendo a história como um trem que, “riscando trilhos”, tudo arrasta num contínuo movimento, como diria o poeta, despontando um contexto de intensos debates e mudanças no campo da educação. A escolha de discorrer pelo campo da história

¹ O Bico do Papagaio é uma microrregião político-administrativa composta por 25 municípios, localizada na Amazônia Legal. Constitui também uma localidade marcada historicamente pela recorrência de conflitos territoriais, especialmente fundiários rurais, sobretudo com o avanço da fronteira capitalista sobre a região, decorrente das políticas de desenvolvimento regional do Estado Nacional brasileiro (Bó; Ferreira; Oliveira, 2020).

² Nos referimos ao coletivo dos docentes, cada qual oriundo de diferentes regiões do país que, em fins dos anos de 1990 e início do ano 2000, trabalharam como contratados pela então Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), no curso de Pedagogia, no campus de Tocantinópolis.

da educação e de um “lugar de produção” (Certeau, 2000), entre a prática da pesquisa e da escrita como registro da compreensão construída, evidenciou um contexto social e historicamente composto de diferentes grupos, agentes, comunidades tradicionais, movimentos sociais representativos, entre outras particularidades sociais constitutivas da região. Tal singularidade motivou um retorno à experiência (Bondía, 2002) para que a mesma pudesse ser vista e abordada na multiplicidade de histórias, movimentos de resistência e sonhos de mudanças.

Para trilhar parte dessas memórias e desenrolar o novelo a partir de dentro, estabelecemos algumas balizas cronológicas pontuadas pelos projetos e estudos realizados numa perspectiva da interculturalidade, de maneira a entender as dinâmicas históricas e contemplar um diálogo intercultural com os diferentes grupos e comunidades de uma região amazônica. Como ponto de referência, tomamos os sentidos expressos por Candau (2008), assim destacados:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

De acordo com a concepção da autora, e na perspectiva da interculturalidade, vamos entrelaçando os fios desse tempo nem tão longínquo, mas de muito aprendizado. No exercício de fazer universidade em um Brasil profundo e da educação como ponto convergente e propositivo de mudanças, no trato do encontro com tantas “identidades”, como bem salienta Rizzo (2013):

As identidades [culturais] são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, sendo definidas historicamente e não biologicamente (I...). Deste modo, o pensamento e a formação ideológica dependem da coletividade e do social, e é desta forma que se mantém o aparato cultural, que é transmitido por gerações e gerações, porém de forma dinâmica, que ao decurso do tempo sofre transformações. (Rizzo, 2013, p. 138/9).

Nessa perspectiva, o presente artigo estrutura-se em três momentos de leitura complementares, entre outras circunstâncias entrecortadas no texto. A partir do “espaço praticado” (Certeau, 1984) representado pela cidade de Tocantinópolis, norte do Tocantins e pertencente ao Bico do Papagaio, estendemos o sentido desse lugar como resultado das modificações operadas pelas ações diversas, táticas e estratégias construídas, potencializadas na intensidade dos diálogos interculturais produzidos pelos diversos sujeitos e populações dos diferentes projetos implementados.

Em um primeiro plano, recuperamos o sentido do lugar, através do projeto educacional proposto pelo Centro de Formação de Professores Primários, (CFPP) nos anos de 1970, na emergência pela formação de professores para o ensino público ainda no estado de Goiás, apoiado nas referências da Lei 5.602/1971, que respondeu pela organização da educação escolar brasileira da época. Posteriormente, direcionamos para leitura de algumas ações educacionais implementadas no tempo da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), instalada no início dos anos de 1990, em contexto histórico efervescente, com a promulgação da Carta Magna de 1988 e com a criação do estado do Tocantins. Para tal período focamos, nos tópicos seguintes, quanto ao projeto educacional denominado Municípios Unidos pelo Desenvolvimento da Educação (MUDE), ocorrido entre os anos de 2001 a 2003 e, num terceiro momento, a atenção para a importância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no ano de 2000, na proposição de uma escolarização

diferenciada com educação destinada a jovens e adultos oriundos dos assentamentos rurais, como uma expressiva conquista dos movimentos sociais no campo.

Acreditamos que ao recuperar aspectos relacionados aos projetos, puxamos o fio desse entrelaçamento para, de fato, enxergarmos os desafios na construção de uma educação intercultural a partir da efervescência dos diferentes grupos envolvidos e suas necessidades.

Puxando a ponta do novelo, ainda nos tempos do Goiás: o Centro de Formação de Professores Primários de Tocantinópolis

No percurso da história da educação, em especial, no campo de leitura sobre as instituições educativas, nos alerta Sanfelice (2008), da necessidade do diálogo entre a singularidade educacional em foco e sua relação com o contexto social e educacional vigente. Para o autor, a interação entre a dimensão do micro e o macro permite compreender o fenômeno educativo geral de uma sociedade historicamente determinada. Em outras palavras, entender os projetos educacionais no espaço do centro de formação e no campus universitário, implica estabelecer aproximações com o contexto social, econômico e cultural da singularidade histórica representada pela região do Bico do Papagaio e dos agentes e grupos envolvidos nos projetos.

Foi com esse olhar sobre o “espaço praticado”, representado pelo campus da universidade, que nos anos 2000, lançamos nossas primeiras indagações, materializadas nos projetos de pesquisa, assim como dos registros nas percepções cotidianas vivenciadas. Uma delas ocorreu em função da comemoração dos 500 anos de colonização da América, situação que delineou as nuances e diferenciações histórico-culturais a serem consideradas nas formas de compreensão e trato com as pessoas do território.

Os anos iniciais do século XXI foram muito provocativos à região do Bico do Papagaio: em 2000, e mais especificamente em

abril, no Brasil e em Tocantinópolis, estivemos envolvidos nas “comemorações” dos “Outros 500”, uma referência aos 500

anos da chegada de colonizadores europeus neste território. A peculiaridade que encontramos, em meio à efeméride em destaque em todo o território nacional, foi o desconforto de reunirmos a elite tocaninopolina, parte da sociedade civil e os membros da comunidade Apinayé. Na ocasião, ainda estávamos sob a governança de Fernando Henrique Cardoso; para o evento, era importante a presença da comunidade indígena local. A opção de acomodação das famílias apinayé convidadas foi disponibilizada em algumas alas do CEFOPE (Unitins); sem qualquer cuidado maior, apenas os quartos individuais foram cedidos (sem camas ou colchões, sem material de acomodação de redes). Assim, os apinayés transformaram o campus universitário em um local que pudesse suprir as necessidades de alguns pernoites para homens, mulheres e crianças, adaptando a sua cozinha e os ambientes de higiene pessoal. Naquela ocasião, não fora disponibilizada uma infraestrutura à altura das demandas de uma acomodação com pernoites.

O choque cultural entre os modos de viver na aldeia indígena, e inúmeros artefatos culturais que trouxeram para a comemoração do quingentésimo ano de chegada dos colonizadores, e a comunidade local de não-indígenas foi muito forte. Feridas antigas vieram à tona, que envolviam a presença do prefeito da época e que, nos conflitos da demarcação de terras indígenas, trocou tiros com os apinayés. Assim, era delicada a situação de se promover um evento de tamanha envergadura social, reunindo na mesa principal grupos sociais que não interagiam em harmonia. Um episódio curioso refere-se a um alimento preparado pelas mulheres e típico da culinária indígena, que é a mistura de aipim/macaxeira e carne animal, cozidas no solo, sob a brasa de pedras aquecidas previamente em fogueira. No campus universitário de Tocantinópolis, pudemos acompanhar o preparo da iguaria e do “fogão” subterrâneo; no evento dos quinhentos anos, pudemos apreciar e saborear o prato. Chamaram a atenção o repúdio e o nojo de várias autoridades presentes, que não quiseram comungar

daquela refeição preparada por mãos indígenas. Tal observação alertou-nos quanto à longa jornada que seria necessária caminharmos em favor de um acolhimento à diversidade social e cultural naquelas terras, como destaca Rizzo (2013: p. 143/4):

Compreende-se que a interculturalidade não é uma forma de anular as diferenças e nem de extinguir conflitos, e sim uma ação baseada na relação entre grupos sociais e étnicos, orientada por processos de negociações que buscam enfrentar e favorecer dinâmicas sociais, promovendo um diálogo entre os diferentes grupos e amparada na construção de uma sociedade democrática, humanizada e pluralizada articulando diversas políticas.

Visto como um episódio qualquer, tal situação poderia naturalizar o universo das relações e assim permanecer como historicamente instituído e não problematizado, entre tantas outras. Contudo, foi nas inquietações traduzidas em forma de pequenos projetos e ações desenvolvidas, que se buscou procedimentos que favorecessem a construção de um maior diálogo intercultural entre diferentes grupos daquela realidade social vigente.

Em paralelo ao contexto de descobertas, voltamos aos tempos vindouros de pesquisa³, quando lançamos nossas primeiras indagações sobre o projeto do antigo Centro de Formação de Professores Primários, no local em que atualmente abriga o Campus Universitário de Tocantinópolis, pertencente à Universidade Federal do Norte do Tocantins. Singular em sua forma arquitetônica, o antigo local educativo era distribuído em blocos ou alas, constituído de pequenas salas, com ganchos para pendurar redes, dormitórios, banheiros e refeitório para os docentes e alunos-professores que frequentavam o curso e permaneciam durante a semana, para as aulas teóricas e práticas. Ou seja, pelo espaço do Centro, a integrar a demanda de

³ As pesquisas resultaram na publicação do artigo intitulado “Memória e formação docente: indícios e registros da identidade educacional na região do Bico do Papagaio”, publicado na revista do HISTEDBR on line, no ano de 2005.

profissionais em formação ou professores leigos assim denominados, circularam professores formadores e alunas professoras indicadas pelas prefeituras a integrar a esperança de superação de um acentuado quadro de analfabetismo existente na região, como sintoma existente em muitas partes do país.

Em meados do ano de 2001, o contato inicial com a documentação e registros diversos, sejam ofícios, resoluções, diários de turmas e até cadernos, além da produção de alguns relatos orais de alunas egressas, resultou nos estudos que abordaram a formação de uma identidade educacional ali sedimentados, quando observados desde a implementação do projeto do CFPP, entre os anos de 1970 e 1991, e na sequência a instalação da universidade, através do curso de pedagogia. Ou seja, o traço permanente pela formação de professores constituiu um projeto comum num significativo período, entre o regime político da ditadura aos vindouros anos 2000, com as novas demandas sinalizadas pela Constituição Cidadã de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em curso, influenciando na determinação das políticas educacionais, entre outras diretrizes no debate sobre a formação de profissionais da educação em nível superior. Até aquelas décadas, entre os anos 1990 e 2000, o Bico do Papagaio mantinha a formação de professores em nível médio da Educação Básica. Os poucos licenciados no magistério haviam conquistado a formação em nível superior fora daquela região, especialmente nas capitais do Maranhão e de Goiás.

A proposta política pedagógica dos Centros de Formação ou denominados CFPP fez parte de um Projeto mais amplo de criação dos Centros de Formação de Professores Primários do Estado de Goiás, no período de 1964 a 1971, que incluía, além do município de Tocantinópolis, no ano de 1971, as regiões de Morrinhos e Catalão, no ano de 1964 e de Inhumas, em 1972. A qualificação do professor primário e a educação em geral eram apresentadas como a demarcação técnica de “caráter salvacionista”, na gestão do então governo de Goiás, representado por Mauro Borges.

Em seu período de funcionamento, de 1971 a 1991, o Centro de Formação atendeu 1.378 alunos-professores aproximadamente, provenientes de outros estados do Norte e Nordeste, além dos oriundos do Estado de Goiás, e posteriormente do Tocantins. As modalidades oferecidas constituíam-se de habilitação do Magistério, em nível de 2º grau para professores leigos; a capacitação para estudos de 1º grau, para os professores que não possuíam o ensino fundamental e os estudos adicionais realizados de forma parcelada que funcionavam como extensão e aperfeiçoamento do magistério. Com uma estrutura de cursos concentrados “em dez meses em regime de tempo integral com atividades divididas em tempo igual para teoria e prática”, a concepção de formação de natureza prática, ou de treinamento direto como solução para a formação de professores adequava-se ao mercado de trabalho, como uma tendência presente na década de 1950, a qual se materializou nos centros de treinamento na década de 1960 (Canezin; Loureiro, 1994, p.24).

A implantação do Centro de Formação em Tocantinópolis, no ano 1971, cidade situada no extremo Norte do Estado de Goiás representou um marco histórico para a região, uma vez que a expressiva distância entre o extremo Norte e a capital do Estado (Goiânia) dificultava o acesso às reformas educacionais, sobretudo na conhecida região do Bico do Papagaio, marcada historicamente pelos elevados índices de analfabetismo e carência nas estruturas sociais básicas.

Todavia, o número de professores atendidos pelo Centro não supriu a significativa demanda do quadro educacional da época. Tal cenário justificou a multiplicidade de propostas e programas vinculados a outros projetos na área de políticas públicas voltados para formação de professores, o que contribuiu para que Tocantinópolis se tornasse um ponto de referência à realização de projetos sobre formação de professores, favorecido pela sua estrutura física de alojamentos, refeitórios e dormitórios.

Nesse aspecto, no ano de 1991, o Centro de Formação foi cedendo espaço para instalação da Universidade do Tocantins

(UNTINS), como uma demanda pela oferta do ensino superior, na medida em que o curso de Pedagogia aprimorava a formação de professores com habilitação nas séries iniciais. Em 2000, a então universidade instala um projeto de atendimento à formação inicial e continuada de professores no Estado e atribui ao Campus de Tocantinópolis e Campus de Miracema (região centro-sul) a denominação de Centros de Formação de Profissionais da Educação, denominados CEFOPE. Já no ano de 2003, Tocantinópolis passa a pertencer à Universidade Federal do Tocantins, com os cursos de Pedagogia e Normal Superior, atendendo as habilitações de docência nas séries iniciais e educação infantil do ensino fundamental.

Enquanto a educação superior seguiu seu percurso atendendo a demanda pela formação de professores para atuação na educação básica e ensino fundamental com o curso de Pedagogia, entre outros cursos com a instalação da universidade federal, o campus, enquanto “espaço praticado” permaneceu como um local de apropriação e criação de novos encontros e experiências, como foi o singular projeto MUDE - Município Unidos para o Desenvolvimento da Educação.

Tecendo outros fios: o projeto MUDE e a formação de professores leigos

Paralelo ao curso regular de Pedagogia oferecido pela universidade, outros projetos de formação de professores foram realizados no espaço do campus universitário, em convênios e parcerias específicas, uma vez que as acomodações do antigo Centro favoreciam a estadia e a permanência dos participantes, durante os períodos letivos. Os projetos e programas desenvolvidos caracterizaram-se como sendo provenientes de recursos oriundos das esferas municipal, estadual e federal, assim como envolvendo docentes e alunos da universidade, concretizando-se em propostas e atividades de pesquisa, extensão e trabalhos monográficos.

Um dos projetos de maior desafio, com um coletivo de relevante especificidade, foi o denominado projeto MUDE-TO - Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins. Tal projeto consistiu numa modalidade de formação de professores com habilitação em magistério, de nível médio, para o significativo número de docentes leigos que atuavam nas redes municipais de ensino do Bico do Papagaio.

Um total de 172 alunos-mestres, referência mantida pela condição de professores em formação, oriundos de aproximadamente 30 municípios e 3 delegacias regionais, participaram do curso oferecido em regime modular, no período de 1999 a 2001. A parceria foi firmada entre a Associação dos Municípios do Bico do Papagaio (AMBIP) e a UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação do Tocantins, com os recursos provenientes do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), garantidos pela lei 9294/96. Tocantinópolis constituiu um dos polos de execução, entre outros três polos no Estado, sendo o trabalho pedagógico coordenado e desenvolvido pela universidade.

No tecer dos fios e puxar lembranças e memórias desse tempo, nos idos de 1999, vamos encontrar inquietações e desafios que requeriam o referido projeto sobre formação de professores leigos e o intenso exercício de colocar em prática os princípios de uma educação freireana, num processo formativo de reflexão-ação-reflexão sobre a prática educativa pedagógica daqueles homens e mulheres docentes.

De um lado, encontrávamos a pressão das prefeituras locais que buscavam aproximar-se das exigências impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/1996, e de outro, um desafio de múltiplas dimensões em lidar com um público diverso de professoras e professores em formação, que nasceram, viveram e estudaram numa região de intenso conflito agrário, como historicamente marcou a vida no Bico do Papagaio. E, para além das individualidades e experiências pedagógicas, ainda havia a persistência cotidiana pela manutenção do projeto, no

sentido de acolher e formar quase 180 docentes, dos mais diferentes municípios do Bico. A riqueza cultural de cada educador que compunha o MUDE e o encontro com a cultura acadêmica dentro de uma universidade pública possibilitou que as práticas interculturais fossem apresentadas em diferentes âmbitos. O que “evidencia-se que a interculturalidade é resultado das variedades e trocas de interações culturais e essas por sua vez não são estáveis e sim suscetíveis a transformações e influências externas” (Rizzo, 2013, p. 143).

Os encontros de formação eram ofertados nos períodos de férias escolares, tanto nas redes públicas municipais de ensino quanto no campus de Tocantinópolis, que era “povoado” pelos docentes do Bico, que circulavam entre os alojamentos, o refeitório e as salas de aula. Outra singularidade do projeto foi considerar que os professores leigos atendidos entraram pela primeira vez em uma “escola de formação de professores”, reconhecida na região do Bico de Papagaio, o que os deixou sentir-se e serem reconhecidos como pessoas prestigiadas em suas comunidades de origem. Todavia, foi um processo formativo complexo, com diversos níveis de diálogo e reflexão sobre as histórias de vida que ali se encontravam e que passaram a se reconhecer cada vez mais em sua dignidade pessoal. Um diferencial na proposta foi um processo formativo coletivo, no qual cada docente formador da Universidade comprometeu-se com os estudos oferecidos aos “educadores leigos”, em promover uma reflexão cada vez mais profunda sobre a realidade escolar vivida em suas comunidades e as exigências do Brasil dos anos 2000.

No referido cenário, fez-se necessário redimensionar os modelos tradicionais de formação de professores recorrentes em muitas instituições, exigindo por parte de cada professor formador da universidade, o necessário compromisso e respeito aos saberes dos alunos mestres e ou dos educandos-educadores, buscando coletivamente evidenciar os saberes da docência e a experiência daquelas(es) que atuavam como professor leigo. Nesse sentido, não era suficiente apenas cumprir a carga horária das disciplinas, que

constituía uma formação técnica importante, além do suporte das leituras e ampliação de conhecimento das áreas. Fazia-se necessário o estabelecimento de uma intensa relação intercultural e intersubjetiva entre o vivido no Bico do Papagaio e as reflexões teóricas desenvolvidas por clássicos autores da educação e da formação de professores.

Tal cuidado requereu o acolhimento às pessoas que adentravam pela primeira vez um campus universitário, com atenção para a relação pedagógica estabelecida no processo de profissionalização docente, como sendo primordial. De todo modo, o conjunto dos professores e professoras leigas estranhou muito as exigências do curso e dos seus docentes, especialmente no que diz respeito ao estudo dos temas que buscavam sistematizar e incrementar a prática docente desenvolvida até aquele momento. Os conflitos entre a improvisação pedagógica de origem, com inúmeras reproduções mecânicas e conservadoras das práticas de escolas isoladas e a intenção de uma prática docente mais contemporânea e de contextualização dos saberes curriculares também envolveram o despertar do desejo de aprender e o desafio pessoal por parte dos alunos mestres de superar as próprias limitações histórico-sociais da região.

Como registro importante desse tempo de acolhida, o nosso esforço era pelo respeito à dignidade humana das mulheres e dos homens, que lutavam incansavelmente para introduzir a leitura e a escrita às crianças e aos jovens, o que nos exigiu redobrar a capacidade de atenção e reflexão sobre a natureza das tensões e inquietações para darmos continuidade a uma práxis freiriana e uma rigorosidade educativa-metodológica intensa, que expressasse a palavra verdadeira do educador e do ser humano que vive os conflitos e as conquistas da região do Bico do Papagaio.

Outrossim, essa relação teoria e vivência foi se tornando possível por meio de um intenso convívio dos educadores, que realizaram sua formação em módulos, ficando imersos durante dias seguidos (sete a dez dias). Por outro lado, afastados dos afazeres domésticos e das questões profissionais, os educandos-educadores

dedicavam-se a estudar as descobertas teóricas a que começavam a ter acesso e a trocar suas vivências nas escolas rurais, em conversas que extrapolavam os horários formais da universidade. Nesse ritmo, num processo de diferentes camadas interculturais, estudavam e assimilavam as novas ideias, dando significado e sentido para o seu fazer e saber docente. A cada disciplina “vencida”, as turmas iam assumindo uma identidade docente que as profissionalizava cada vez mais, recriando e reinventando a relação pedagógica estabelecida em suas salas de aula, nas suas comunidades do campo. A cultura acadêmica, de apresentar-se em público e de elaborar slides para exposição das ideias apresentadas por diferentes autores, passou a incorporar-se no processo de estudos para a formação docente dos professores do campo.

A circulação pelo campus universitário, com acesso a uma biblioteca especializada e com bibliotecário, a participação em eventos acadêmicos, como algumas palestras com especialistas locais, trouxe muita dignidade e autoestima para os professores leigos, valorizando-os como mulheres e homens que usufruíam de seu direito à educação. A autoestima alcançada com a conquista de uma formação oficial no magistério, que proporcionaria a permanência dos professores (não mais leigos) em seus locais de lotação docente, foi uma vitória conquistada arduamente. Naqueles “confinos” de um Brasil profundo, aprendemos a amar a profissionalização docente, aprofundando o compromisso com o educador brasileiro e a solidariedade à construção compartilhada de saberes.

Nesse aspecto, na medida em que os projetos faziam sentido no âmbito do campus, a Universidade assumia um papel essencial na promoção de uma formação de professores interculturais, que privilegiava a reflexão sobre a prática em sala de aula como caminho permanente de construção da identidade de um docente investigador de sua prática. O processo de ação-reflexão-ação, sendo dialógico e complexo, exige rigorosidade metódica e dedicação do professor formador junto aos seus educandos-educadores. Apesar da estrutura de encontros intensivos, durante as férias trabalhistas

escolares, a troca de saberes e de vivências trouxe uma movimentação intercultural diferenciada, com possibilidade de se compartilhar uma riqueza de modos de fazer a educação em um Brasil profundo, ampliado pela interiorização das universidades, muito diferenciado de propostas aligeiradas de formação de professores que não tem interesse de promover esse processo que aproxima e une as pessoas em torno de suas profissionalizações. Ao refletir sobre a própria prática, durante as aulas, no refeitório e nos alojamentos, desencadeamos um processo no qual o futuro professor passa a assumir seu protagonismo histórico no processo de sua formação. A interação coletiva, entre as convergências e os conflitos diante do curso de formação inicial de professores, favoreceu que os professores leigos pudessem aprofundar o diálogo com a sua própria leitura de mundo, bem como com os educandos que fazem parte de seu círculo de formação. Nesse intuito, a reflexão sobre a própria prática permite que o docente desenvolva uma reflexão autoral e uma leitura da palavra encharcada de suas vivências, potencializando o reconhecimento de sua ação e voz, diante do universo da sala de aula.

Na trama dos fios, as lutas sociais de uma Educação do Campo no Bico do Papagaio

Ao problematizar a interculturalidade, não é possível deixar de buscar os diferenciados fios de memórias registrados numa rica experiência no Campus universitário, espaço plural de múltiplas práticas, daqueles anos entre 1999 e 2001 com os movimentos sociais do campo e, em especial, representados pelas trabalhadoras e os trabalhadores do campo que se somavam à busca da emancipação social e à afirmação da cultura campesina do Bico do Papagaio. Do ponto de vista das lutas pela terra, o Bico do Papagaio carrega marcas profundas de conflitos que envolvem inúmeros episódios de

assassinato aos trabalhadores, que agregam os números da violência no campo nos últimos 50 anos⁴.

No desenrolar das memórias de uma educação formativa e intercultural, o cenário em questão ampliava-se pela presença marcante e singular dos jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras oriundos de diferentes assentamentos rurais do Bico do Papagaio que, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), poderiam concluir seus estudos na segunda etapa do ensino fundamental. Através do uso do alojamento e do refeitório, ainda dos tempos do Centro de Formação, e das salas de aula, os participantes do projeto, num total de 43 alunos, marcaram seu tempo de permanência nos encontros de formação, vivenciados pelos intensos diálogos entre os saberes e a sistematização dos conhecimentos curriculares das disciplinas.

Nesse período, dos anos 2000, num contexto mais amplo, vimos a universidade firmar, através de atividades extensionistas, diversas cooperações, regionais e nacionais, em favor do desenvolvimento das regiões, bem como da comunidade local. Um desses projetos denominados “Educação no Campo: a riqueza de sua produção”, no convênio firmado com o INCRA-TO, a universidade estadual (UNITINS), através do campus de Tocantinópolis, constituiu um dos polos⁵⁵ responsáveis pela formação dos jovens e adultos oriundos dos assentamentos da reforma agrária que se localizavam nos municípios de Araguatins, Itaguatins, Sítio Novo, Praia Norte, Palmeiras e Augustinópolis. O referido projeto constituiu um subprojeto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

⁴ Um deles foi a eliminação, por emboscada, do assassinato do Padre Josimo Tavares, uma importante liderança religiosa, jovem e comprometida com a Teologia da Libertação, de Tocantinópolis. Tais conflitos foram documentados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), bem como por pesquisadores que se dedicaram a compreender a região sob esse prisma (Pinho, 1995; Ferraz, 1998; Pereira, 2008; Santana, 2002).

⁵ Os outros polos de atuação do projeto, além de Tocantinópolis, eram sediados em Araguaína, Guaraí, Palmas e Gurupi

A presença das trabalhadoras e trabalhadores rurais dos assentamentos do Bico do Papagaio trouxe um estranhamento inicial dentro do campus universitário, que passou a receber estudantes que não ingressaram por meio de um vestibular. Até aquele momento, o campus de Tocantinópolis ainda não tinha ampliado suas atividades de extensão para além dos municípios próximos. A chegada de lideranças de trabalhadores rurais, trouxe novas dimensões do choque de culturas, com destaque para um contraste entre a formação universitária clássica, em nível superior, e a qualificação nos moldes de uma Educação de Jovens e Adultos promovida no campus universitário, com a participação de estudantes de Pedagogia no desenvolvimento do projeto de extensão. Conforme Pereira (2008), este braço da extensão colaborou com um momento delicado do campus universitário, entre 1999 e 2000, quando se enfrentava a possibilidade de fechamento daquela unidade universitária. A presença de pouco mais de 40 trabalhadoras e trabalhadores rurais, em encontros de escolarização que ocorriam a cada três meses, foi fundamental para o reconhecimento da importância da universidade na região.

A educação do campo almejava ampliar o processo de alfabetização na área rural do extremo norte do estado do Tocantins; para tanto, os assentamentos e reassentamentos estariam qualificando parte dos agricultores assentados, com maior escolaridade, formando núcleos de alfabetização. Esses moradores destacados na comunidade como monitores-alfabetizadores seguiram para Tocantinópolis, de modo que a escolarização em nível fundamental e uma formação inicial no campo acadêmico da alfabetização de jovens e adultos e da educação popular pudesse qualificar a educação do campo necessária ao Bico do Papagaio. Os agricultores assentados eram identificados como monitores-alfabetizadores do PRONERA e estudaram em período integral na universidade, de modo que o trabalho formativo garantisse o cumprimento de atividades curriculares obrigatórias, durante um período de sete a dez dias. Os encontros de escolarização ocorriam, em média, a cada três meses, dentro de uma pedagogia da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, modelo letivo esse avaliado como

mais adequado às necessidades culturais da vida no campo. Essa organização da prática pedagógica diferia do calendário escolar regular da universidade, demonstrando o contraste cultural entre o modelo “urbano” e o campesino, necessário naquela localidade.

À semelhança de outras iniciativas em Tocantinópolis, os assentados da reforma agrária, e alfabetizadores em suas comunidades, ficavam hospedados nas instalações do campus. Na época tivemos duas turmas mistas, com presença de homens e mulheres, além de alguns jovens e pessoas mais maduras.

Para refletirmos sobre novas camadas das interações e dos conflitos interculturais, seguimos nossa trama de fios e vamos encontrar a proposta de educação do Pronera-Tocantinópolis, que buscou valorizar os diferentes saberes que chegavam à sala de aula, dos diversos assentamentos rurais, indicando possibilidades de um ensino dialógico que se recusava a silenciar as vozes discentes, rompendo com as práticas de uma educação bancária e colonizadora. Alguns momentos foram marcantes desse processo. Na primeira etapa da experiência, para construir e alcançar o significado da história enquanto ciência humana, partiu-se da história de vida e da reflexão sobre a identidade de cada aluno matriculado.

Na disciplina de História, buscou-se introduzir os conhecimentos da História Geral e do Brasil a partir de aspectos da história do próprio assentamento. Articulando a Matemática e a História, buscou-se levantar, entre os alunos camponeses, as informações iniciais sobre a sua história individual. Considerando que muitos ainda não haviam completado satisfatoriamente seu processo de alfabetização e letramento, foi um momento importante em que as datas de nascimento, os números de documentos pessoais, as informações sobre os familiares e as características dos assentamentos ali presentes se constituíram em conhecimentos escolares iniciais e que trouxessem maior aproximação e sentido com a leitura/escrita e os números. No processo de sistematização coletiva das informações históricas do grupo camponês de estudantes jovens e adultos, elaboraram-se diversos quadros com os dados que caracterizavam o grupo; pôde-se identificar aqueles que

nasceram na mesma época e que estavam em cidades e localidades diferentes. Tais práticas educativas contaram com professores que se sensibilizaram e reconheceram como legítimos os saberes e os conhecimentos locais daqueles que chegavam dos assentamentos⁶.

Dando continuidade à proposta de se entrecruzar a formação escolar equivalente ao ensino fundamental, em seus anos finais, como passo em busca por um saber contextualizado, desencadeou-se uma pesquisa, com os alunos camponeses, sobre o que acontecia no Brasil no ano de nascimento de cada estudante. Informações dispersas e esparsas foram fornecidas por alguns alunos que já haviam frequentado a escola e por outros que costumam ouvir a “Rádio Nacional/Voz do Brasil”; a professora trouxe então vários livros didáticos e solicitou que realizassem uma pesquisa que mencionasse acontecimentos relacionados à época de nascimento de cada presente.

Na socialização, os alunos perceberam que alguns anos pesquisados encontraram marcos significativos, destacados nos livros didáticos, e outros não indicavam passagens importantes. A professora então passou a problematizar o que se chama de História no universo escolar e defendeu entre todos a possibilidade de ampliação do conteúdo da História tradicional, centrada em uma perspectiva cronológica e dos feitos de ordem macroestrutural para uma História do cotidiano, que também incluísse os fazeres e saberes produzidos diariamente pelas diversas pessoas no mundo.

Em outra etapa, na fase de escolarização coletiva, foi solicitado que os jovens e adultos apresentassem dados complementares aos livros didáticos relacionados ao ano do seu nascimento, às lutas pela reforma

⁶ Um destaque dessa experiência, foi a elaboração de cartazes, por parte dos alunos assentados, em expressar datas marcantes e desenhos, representando a história do assentamento, nas aulas de Ciências Sociais. Entre as percepções e leituras observadas vimos a história de vida de uma aluna assentada que, ao relacionar a história de sua família e familiares na luta pelo assentamento com a história do Tocantins e do Brasil, a mesma passou a reconhecer o protagonismo necessário da classe trabalhadora no enfrentamento e superação das condições adversas, sendo inclusive filha de uma das lideranças camponesas assassinada no processo de demarcação das terras tituladas pela reforma agrária

agrária local e para a regularização dos assentamentos. Muitas informações desconhecidas nos livros de História foram trazidas pelos alunos jovens e adultos; alguns marcos foram escolhidos como referência temporal importante sobre a história do Bico do Papagaio, o que trouxe para a discussão o poder de escolha de datas importantes para os grupos sociais e o próprio país. De forma crescente, os estudantes jovens e adultos instigados e indagados sobre a data de seu nascimento, associando esse conhecimento à história do assentamento e à história do Brasil, passaram a ampliar a problematização sobre o conhecimento da História oficial estabelecida pelas classes dominantes. Nesse aspecto, uma ocasião que se tornou marco para a turma foi a conquista do assentamento: anterior ao reconhecimento do Incra e à titulação da terra, vários confrontos ocorreram entre fazendeiros e posseiros, inclusive com a morte de vários aliados. Alguns alunos eram familiares desses que “tomaram” na luta pela terra; essa reflexão possibilitou trazer outro olhar daqueles que estavam na sala de escolarização, mas que não participaram dos momentos que antecederam à formalização do assentamento.

Nesse sentido, ao trabalhar com a história dos próprios alunos, foi possível criar oportunidade para desenvolver os conteúdos de História e de Matemática em direção a uma conscientização e questionamento sobre o papel histórico que cada grupo social ocupa ao longo de seu processo histórico de afirmação. Assim, foi por meio da prática de ensino conduzida pelos trabalhos do Pronera-Tocantinópolis, que se criou a possibilidade coletiva de um processo de reconhecimento e valorização das lutas e dos esforços empreendidos pelos assentados na conquista de sua terra. Nesse sentido, de uma abordagem escolar apoiada na perspectiva dominante, passou-se a outra abordagem em sala de aula, com a efetivação de um ensino contextualizado e que dialogasse com as experiências sociais do público local, valorizando o conhecimento testemunhado, de inúmeras dimensões culturais da localidade.

Na segunda etapa da formação, para prosseguimento do projeto, buscamos atender a uma demanda anunciada pelos monitores-alfabetizadores do PRONERA-EJA sobre a necessidade de

elaborarmos um material didático próprio. Tal proposição mobilizou, além dos pequenos agricultores assentados, estudantes de Pedagogia, em função do material didático de leitura, como suporte de afirmação da cultura camponesa e numa perspectiva educativa popular. Nesse aspecto, a construção do caderno de atividades do Pronera-Tocantinópolis permitiu o acesso ao saber sistematizado, fundamentado nos conhecimentos escolares e historicamente acumulados, no período em que eles se encontravam em seus locais de moradia e longe da “escola”, alocada na universidade. Foi então que se introduziu com maior determinação a formação dos círculos de cultura⁷, dentro das salas de alfabetização nos assentamentos; como processo de levantamento de temas geradores conduzido pelas pesquisadoras e coordenadoras do Pronera-Tocantinópolis, apoiadas pelos monitores-bolsistas universitários do projeto. A partir dos assuntos levantados, buscou-se subsidiar o material didático, chamado de Caderno de Atividades, o qual contemplou o universo vocabular vivido por aqueles alunos da alfabetização dos assentamentos da reforma agrária.

Enquanto docentes e pesquisadoras de uma investigação dos temas geradores com os assentados-alfabetizadores, qual não foi a nossa surpresa ao ver como a primeira das palavras-geradoras “LAMA”, uma vez que na região do Bico do Papagaio, pertencente à Amazônia Legal, ocorre a definição de duas grandes estações, o “inverno” e o “verão”. O “inverno é marcado pela época de chuvas torrenciais, período que compreende os meses finais e iniciais do ano; sendo o verão a época de seca, em que cessam as chuvas e que se

⁷ O círculo de cultura do Pronera-Tocantinópolis apoiou-se em pressupostos teórico-metodológicos da experiência desencadeada por Paulo Freire. Nesta experiência, docentes da universidade e da Educação Básica, estudantes da licenciatura em Pedagogia, assentados e pequenos agricultores das áreas de Reforma Agrária do Bico do Papagaio foram construindo os processos de Educação no campo e de alfabetização, em permanente processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida nos territórios envolvidos. Entre outras atividades dialógicas marcantes, destacamos a busca pelos temas-geradores, que alimentaram o conteúdo dos cadernos de atividades.

mantêm as altas temperaturas. O período em que iniciamos as aulas coincidiu com o final da “invernada”; daí, a memória marcada pela presença da “lama”. Com a palavra geradora escolhida, diferenciadas discussões articuladoras foram realizadas entre as áreas do conhecimento escolar. Para os alunos da EJA era um pouco estranho ir para a “escola” falar do que sabiam; para os monitores-alfabetizadores era uma surpresa assumir no material didático uma palavra-geradora tão comum e tão próxima ao cotidiano da região e que muito contribuiu para a alfabetização e ao letramento das pessoas.

Assim, no círculo de cultura, acontecia o diálogo dos diferentes saberes entre os monitores-alfabetizadores e os assuntos que eram trazidos para as aulas de português, matemática, ciências, geografia e história e “traduzidos” coletivamente por meio de produção de textos diversificados, imagens, cartazes com recortes de jornais e revistas, materiais artesanais construídos com uso da argila. Nesse processo de trocas e de produção do material, vislumbramos momentos diversos de uma educação intercultural, recheada de experiências e universos entre a cidade e o campo.

Considerações finais

Ao puxar e entrelaçar os fios de um tempo recheado de memórias e experiências formativas para uma região como o Bico do Papagaio, a partir de três marcos indicados a saber, o tempo do Centro de Formação de Professores Primários, ainda nos anos de 1970, bem como o Projeto MUDE e o Projeto PRONERA no princípio dos anos 2000, buscamos ressaltar a interculturalidade como princípio formador de uma sociedade democrática.

Como espaço lugar comum desses encontros em Tocantinópolis, a história da educação do Bico do Papagaio se materializou na proposição dos currículos, na diversificação da organização político-pedagógica, no cumprimento da carga horária, na disponibilidade do espaço e mobiliário, entre outras obrigações, mas sobretudo, na humanidade presente, na interlocução e troca de experiências entre os diferentes grupos e sujeitos.

Independentemente das denominações originalmente recebidas, sejam professoras em formação, alunas professoras, professores leigos, monitores-alfabetizadores, cada qual com projetos de vida peculiares, marcada pela luta de um espaço de reconhecimento na sociedade, em cada marco histórico, o grito do Bico, por vezes, falou muito alto. Sua visibilidade alcançou destaque, na medida em que os projetos de formação permitiram que os fios de memória pudessem se entrelaçar na forma de registros e no campo da história da educação, traduzissem as experiências múltiplas e interculturais de diferentes pessoas e projetos de vida e movimento.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderês Nunes *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia-GO: Editora UFG, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FERRAZ, Siney. *O movimento camponês no Bico do Papagaio: sete barracas em busca de um elo*. Imperatriz: Ética Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PEREIRA, Fabíola Andrade; YAMASAKI, Alice Akemi. A prática pedagógica dos monitores-alfabetizadores do PRONERA no assentamento Santa Cruz II - Tocantins:

tentativas, acertos, conquistas. In QUILICI NETO, Armindo; SOUZA, Vilma Aparecida de; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. *Formação docente: história, políticas e práxis educacionais*. 1ªed. Uberlândia-MG: Composer, 2015, p. 183-196.

PEREIRA, Fabiola Andrade. A educação de pessoas jovens e adultas e a cidadania no campo: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

PINHO, Maria José. Prática pedagógica e conflitos de terra: um estudo junto a professores de escolas públicas da região do Bico do Papagaio – TO. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação, 1995.

RIZZO, Deyvid Tenner de Souza & SILVA, Marcela Guarizo da. Educação intercultural: aspectos conceituais e teóricos. *Revista FSA*, Teresina, v. 10, n. 2, art. 8, pp. 131-146, Abr./Jun. 2013; ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983; <http://dx.doi.org/10.12819/2013.10.2.8>.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares: desafios teóricos. *Série-Estudos*. Campo Grande, n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008.

SANTANA, Dilsilene Maria Ayres. Políticas de educação para o meio rural – o PRONERA no Tocantins. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

YAMASAKI, Alice Akemi & PADOVAN, Regina Celia. Lições de Freire na Formação de Professores Leigos no Bico do Papagaio: Investigando a Prática Pedagógica e a Prática Social. In: *Congresso Internacional Um Olhar sobre Paulo Freire* - Universidade de Évora – Portugal, v.1, p. 1-12, 2000.

EDUCANDO NAS INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS: SENTIDOS E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Jocyléia Santana dos Santos

Introdução

A educação brasileira sempre esteve marcada pela presença de instituições confessionais, tanto católicas quanto protestantes, que se consolidaram como importantes espaços de escolarização, evangelização e disciplinamento social. Desde o período colonial, colégios religiosos constituíram alternativas para a formação de sujeitos e para a difusão de valores éticos, morais e espirituais, ocupando lacunas deixadas pelo Estado e articulando ensino, fé e cultura (Saviani, 2011, p. 45). No caso das denominações protestantes, sobretudo a batista, a ação missionária no interior do Brasil assumiu caráter civilizador, combinando a implantação de igrejas e escolas como forma de garantir adesão popular e expansão da confissão religiosa.

No contexto do antigo norte de Goiás, atual estado do Tocantins, a presença protestante se intensificou a partir da década de 1920, com as incursões da Junta de Missões Nacionais (JMN), órgão missionário da Convenção Batista Brasileira. Como observa Wedster Sabino (2019, p. 81), a JMN fundou colégios em Itacajá e Tocantínia, além de outros no lado maranhense do Vale do Tocantins, sendo essas escolas consideradas essenciais para o êxito dos trabalhos evangelísticos. A educação escolarizada, nesse sentido, não foi apenas um serviço oferecido à comunidade, mas constituiu um instrumento estratégico de legitimação cultural e religiosa.

De acordo com Sabino (2019, p. 81), a articulação entre prática escolar e prática religiosa consolidava-se por meio de múltiplos espaços: a sala de aula, a Escola Dominical e as sociedades internas de senhoras, jovens e crianças. Dessa forma, a escola batista não

apenas alfabetizava, mas transmitia valores religiosos e morais, constituindo sujeitos alinhados ao *ethos* protestante. Como resultado, “os colégios foram instrumentos de legitimação da adesão cultural, moral e religiosa das populações locais ao evangelismo batista” (Sabino, 2019, p. 81).

A trajetória de missionárias como Beatriz Rodrigues da Silva, atuando em Tocantínia a partir de 1936, evidencia o papel da escola como meio de aproximação entre indígenas, sertanejos e o universo protestante. Beatriz, ao fundar o Colégio Batista de Tocantínia, tornou-se referência de educadora-missionária, articulando ensino escolar e evangelização, o que marcou profundamente a vida de seus educandos (Silva; Uzun, 2021, p. 4-5). Do mesmo modo, outras mulheres batistas, como Marcolina Magalhães e Margarida Gonçalves, atuaram como verdadeiras “sacerdotisas do sertão”, assumindo funções múltiplas de professoras, evangelistas e enfermeiras em contextos de extrema precariedade (Santos, 2009, p. 135-137).

Ao lado da experiência batista, outros grupos protestantes também se estabeleceram no Tocantins, como os luteranos, com a criação do Centro Educacional Martinho Lutero, em Palmas, nos anos 1990. Nesse caso, a identidade confessional assumiu contornos diferenciados: tratava-se de um colégio urbano, vinculado à Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), inserido em um contexto de expansão educacional e concorrência com escolas privadas. Como mostram Hannisch, Maldonado e Santos (2018, p. 112-115), a marca luterana se expressava tanto no currículo quanto na cultura escolar, revelando sentidos de pertencimento religioso e comunitário para os educandos.

Essas experiências revelam que a escolarização confessional não pode ser entendida apenas como um processo pedagógico, mas como trajetória formativa complexa, na qual se entrelaçam dimensões religiosas, culturais, sociais e políticas. Ao analisar as narrativas sobre o Colégio Batista de Tocantínia, as memórias de missionárias e a experiência luterana em Palmas, este artigo busca compreender os sentidos atribuídos pelos educandos às suas

vivências em instituições confessionais, bem como as trajetórias formativas resultantes dessas experiências.

Assim, insere-se este estudo no campo da História da Educação, dialogando com perspectivas da História Oral Temática (Alberti, 2005), da História Cultural (Chartier, 1990) e das discussões sobre cultura escolar (Forquin, 1993). O objetivo é iluminar como, em diferentes tempos e espaços, a educação confessional protestante contribuiu para a constituição de identidades e para a configuração de trajetórias educativas no Tocantins, mostrando que a relação entre fé e educação foi decisiva na formação de gerações.

Teorizando

A análise das instituições confessionais, especialmente no campo protestante, exige uma abordagem que articule dimensões históricas, culturais e sociais, pois a escola, nesses contextos, não se limita a transmitir conteúdos, mas se constitui em espaço de formação de identidades, de reprodução de valores e de construção de sentidos coletivos. Nesse sentido, o referencial teórico deste estudo dialoga com autores da História da Educação, da História Cultural e da Sociologia da Religião, permitindo compreender as trajetórias formativas dos educandos nas escolas confessionais.

Cultura escolar e representações

A noção de cultura escolar, trabalhada por Dominique Julia (2001), fornece um eixo analítico fundamental para a presente investigação. Para o autor, a escola não é apenas um espaço de ensino de saberes sistematizados, mas uma instituição que organiza normas, valores e práticas próprias, conformando um universo cultural específico. Nessa perspectiva, a escola confessional se apresenta como lugar de socialização religiosa, no qual a disciplina, a moralidade e os rituais pedagógicos se entrelaçam às práticas de fé.

Roger Chartier (1990) contribui para essa discussão ao destacar a importância das representações sociais na construção de sentidos. Para ele, a análise histórica deve considerar não apenas os fatos objetivos, mas também as formas pelas quais os sujeitos percebem, interpretam e narram suas experiências. Aplicado à educação confessional, esse enfoque permite compreender como os educandos elaboram significados sobre sua passagem por escolas batistas ou luteranas, ressignificando suas memórias escolares a partir de vivências religiosas.

Habitus, trajetória e identidade

Pierre Bourdieu (1996) fornece outra chave interpretativa, especialmente por meio dos conceitos de *habitus* e trajetória. O *habitus*, entendido como conjunto de disposições incorporadas pelos sujeitos, ajuda a explicar como os valores transmitidos nas escolas confessionais — disciplina, ética do trabalho, religiosidade — moldaram comportamentos e identidades dos educandos. O conceito de trajetória, por sua vez, é útil para investigar como os sujeitos transformaram a escolarização confessional em recurso de mobilidade social, cultural e simbólica.

Stephen Ball e Ivor Goodson (1985) também enfatizam a relevância das trajetórias educativas como forma de compreender as experiências escolares a partir da perspectiva dos próprios atores. Ao analisar narrativas de ex-alunos e missionárias, é possível captar a escola não apenas como instituição, mas como experiência vivida, marcada por tensões, negociações e sentidos atribuídos.

Interculturalidade e diversidade

Outro campo teórico mobilizado refere-se às discussões sobre interculturalidade. Vera Maria Candau (2012) e Reinaldo Fleuri (2003) ressaltam que a educação em contextos multiculturais implica diálogo, tensões e negociações entre diferentes universos simbólicos. No caso das escolas batistas no Tocantins, a interculturalidade se

evidencia no contato entre missionários, indígenas e sertanejos. Ainda que muitas vezes marcada por imposições e etnocentrismos, essa interação produziu ressignificações culturais, constituindo trajetórias formativas híbridas.

A educação confessional, nesse sentido, pode ser entendida como espaço de intercâmbio e conflito cultural, no qual diferentes cosmovisões se encontraram, ora em confronto, ora em diálogo. O estudo da trajetória das missionárias batistas e dos educandos revela como a escolarização se articulou com processos de adesão religiosa, mas também de resistência e negociação por parte das populações locais.

Protestantismo e escolarização

No campo específico da religião, Antonio Gouvêa Mendonça (2005, p. 51) argumenta que o protestantismo no Brasil sempre esteve vinculado a uma matriz cultural e teológica de origem norte-americana, articulando evangelização e civilização como parte de um mesmo projeto. Esse duplo movimento se concretizou sobretudo por meio da escola, vista como instrumento privilegiado de difusão da fé e de disciplinamento social.

Wedster Sabino (2019, p. 81) reforça essa interpretação ao mostrar que, no Vale do Tocantins, entre 1925 e 1940, os colégios mantidos pela Junta de Missões Nacionais foram considerados “essenciais no apoio aos trabalhos evangelísticos”. Assim, a escolarização aliava-se à evangelização, convertendo-se em estratégia central para consolidar a presença batista na região. Nesse contexto, a adesão à fé protestante se vinculava diretamente à experiência escolar, configurando um modelo de formação em que religião e educação eram indissociáveis.

Outros estudos sobre a história do protestantismo no Brasil (Dreher, 1999; Reily, 1993) demonstram que, desde o século XIX, denominações como presbiterianos, metodistas e batistas investiram na criação de escolas como forma de expansão missionária. Esses estabelecimentos não apenas alfabetizavam,

mas inculcavam valores de disciplina, racionalidade e moralidade, constituindo sujeitos ajustados ao *ethos* protestante.

Esses aportes permitem compreender a educação confessional não apenas como prática pedagógica, mas como fenômeno histórico e cultural que moldou identidades, constituiu trajetórias e produziu sentidos formativos singulares.

Contexto Histórico das Instituições Confessionais no Tocantins e no Brasil

A compreensão das trajetórias educativas em instituições confessionais exige que se recupere o contexto histórico mais amplo no qual essas escolas se constituíram. O Brasil, desde o período colonial, foi marcado pela hegemonia da educação católica, sobretudo por meio das ordens religiosas, como os jesuítas, que durante mais de dois séculos mantiveram o monopólio da instrução. A expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, não extinguiu a presença católica, mas abriu espaço para experiências educacionais laicas e, posteriormente, para a entrada de grupos protestantes no cenário nacional (Hoornaert, 1994, p. 73).

A chegada do protestantismo e as primeiras escolas

O protestantismo chegou ao Brasil em ondas distintas. Houve inicialmente o chamado protestantismo de imigração, representado sobretudo por comunidades luteranas alemãs estabelecidas no sul do país a partir do século XIX, que fundaram escolas para atender seus descendentes. Em seguida, expandiu-se o protestantismo de missão, com a chegada de batistas, metodistas, presbiterianos e congregacionais oriundos dos Estados Unidos e da Europa, que implantaram igrejas e instituições escolares como parte de sua estratégia evangelizadora (Mendonça, 2005, p. 52).

Essas escolas protestantes não tinham apenas função pedagógica: constituíam instrumentos de inserção cultural e social, legitimando a presença protestante no Brasil. Como observa

Dreher (1999, p. 217), a associação entre evangelização e escolarização foi central no projeto missionário, pois “a escola tornava-se o prolongamento da igreja, formando crianças e jovens para a fé e para a vida moral”.

O protestantismo no norte de Goiás e a Junta de Missões Nacionais

No antigo norte de Goiás, atual Tocantins, o protestantismo missionário chegou em 1925, com a incursão de Lewis Malen Bratcher, enviado pela Convenção Batista Brasileira. Sua atuação definiu uma filosofia de ação missionária voltada especialmente para o Vale do Tocantins, com forte ênfase na evangelização e na fundação de escolas (Santos, 2009, p. 136).

Wedster Sabino (2019, p. 81) destaca que, entre 1925 e 1940, a Junta de Missões Nacionais (JMN) manteve colégios em Itacajá e Tocantínia, além de outros três no Maranhão, todos considerados essenciais para os trabalhos de evangelização. Essa prática revela a centralidade da escola para o projeto missionário, pois permitia ao mesmo tempo alfabetizar, ensinar valores morais e recrutar novos fiéis.

A fundação do Colégio Batista de Tocantínia, em 1936, por Beatriz Rodrigues da Silva, tornou-se emblemática. A escola atendia tanto indígenas Xerente quanto filhos de sertanejos, funcionando como espaço de cruzamento cultural e religioso. Ali, a escolarização era inseparável das práticas religiosas: orações diárias, ensino bíblico e participação em sociedades internas de senhoras, jovens e crianças compunham o cotidiano escolar (Silva; Uzun, 2021, p. 4-5).

A presença feminina e as “sacerdotisas do sertão”

Um traço distintivo da educação confessional batista na região foi o protagonismo feminino. Missionárias como Marcolina Magalhães, Margarida Gonçalves e Beatriz Silva desempenharam papéis fundamentais, atuando como professoras, evangelistas, enfermeiras e líderes comunitárias. Embora a tradição batista não

lhes conferisse o título de pastoras, sua atuação as tornava “quase pastoras” (Santos, 2009, p. 137).

Essas mulheres, que ficaram conhecidas como “sacerdotisas do sertão”, transformaram a docência em meio de evangelização, reforçando a centralidade da escola como instrumento de legitimação da presença protestante. Sua atuação em regiões de difícil acesso, enfrentando precariedades de transporte, saúde e comunicação, reforça a ideia de que a escola confessional foi também um espaço de resistência e esperança para populações marginalizadas.

Expansão luterana em Palmas e o Centro Educacional Martinho Lutero

Enquanto a presença batista marcou a interiorização do protestantismo na primeira metade do século XX, o final do século trouxe novas experiências, como a implantação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em Palmas e a criação do Centro Educacional Martinho Lutero, em 1992.

Nesse contexto, a confessionalidade assumiu novos contornos. O Lutero foi criado em uma capital recém-fundada, voltado para atender uma classe média urbana em ascensão. A escola, embora mantivesse sua identidade luterana, atuava em meio a um mercado educacional competitivo, disputando alunos com instituições privadas e buscando afirmar sua marca por meio da qualidade pedagógica e da memória religiosa (Hannisch; Maldonado; Santos, 2018, p. 112-115).

Para os educandos, estudar no Lutero significava tanto acesso a uma escola moderna quanto inserção em uma tradição de fé que celebrava os 500 anos da Reforma Protestante. Esse caso evidencia como a educação confessional protestante, mesmo em contextos urbanos e contemporâneos, continua sendo espaço de construção de identidades e de socialização religiosa.

Trajetórias Formativas e Sentidos da Educação Confessional. O Colégio Batista de Tocantínia e a formação de sujeitos

A experiência do Colégio Batista de Tocantínia, fundado em 1936 por Beatriz Rodrigues da Silva, constitui um marco na história da educação protestante no Vale do Tocantins. Como demonstram Silva e Uzun (2021, p. 4-5), o colégio foi instalado em um contexto de precariedade, em que inexistiam escolas públicas regulares, e acabou se tornando a principal referência educacional para indígenas e sertanejos da região.

O colégio se caracterizava pela indissociabilidade entre práticas pedagógicas e religiosas. O dia escolar era permeado por momentos de oração, leitura bíblica e participação em atividades religiosas, de modo que a educação formal era continuamente atravessada pela dimensão confessional. Além disso, práticas como o “Pelotão de Saúde”, responsável pela higiene corporal e do ambiente, revelam a função civilizatória que a escola assumia, moldando hábitos e comportamentos de seus educandos (Silva; Uzun, 2021, p. 6).

Para os educandos, estudar no colégio representava muito mais do que aprender a ler e escrever: significava inserir-se em uma nova ordem cultural, na qual disciplina, fé e ascensão social se entrelaçavam. Muitos ex-alunos narraram que sua passagem pela instituição lhes proporcionou as primeiras oportunidades de escolarização formal, além de uma vivência comunitária marcada por valores de solidariedade, religiosidade e pertencimento.

Itacajá e a interiorização da escola batista

Além de Tocantínia, a presença batista se consolidou em Itacajá, onde a JMN implantou outro colégio, também considerado estratégico para o trabalho missionário. Sabino (2019, p. 81) destaca que esses estabelecimentos eram entendidos como “essenciais para o apoio aos trabalhos evangelísticos”, revelando a centralidade da escola no projeto missionário.

Nessas localidades, a educação escolarizada se somava às atividades da Escola Dominical e das sociedades internas (de senhoras, moças e crianças), constituindo um verdadeiro sistema de socialização religiosa. Para os alunos, isso significava uma formação integral, que ultrapassava os limites da sala de aula e alcançava todas as dimensões da vida comunitária. A escola era, portanto, um espaço de adesão cultural e moral, legitimando a presença batista e conformando sujeitos ajustados ao *ethos* protestante (Sabino, 2019, p. 81).

As “sacerdotisas do sertão” e o papel feminino na docência missionária

Um aspecto central das trajetórias formativas nas escolas confessionais foi a atuação feminina. Missionárias como Marcolina Magalhães, Margarida Gonçalves e Beatriz Silva exerceram múltiplos papéis: professoras, evangelistas, enfermeiras, conselheiras. Como ressalta Santos (2009, p. 135-137), essas mulheres foram chamadas de “sacerdotisas do sertão”, pois, embora não ordenadas pastoras, assumiram funções espirituais e sociais fundamentais.

Sua atuação não apenas ampliou o acesso à educação, mas também contribuiu para transformar expectativas femininas na região. Ao ocuparem espaços públicos de liderança religiosa e pedagógica, essas missionárias desafiavam papéis sociais restritivos, ao mesmo tempo em que reforçavam a importância da docência como profissão ligada ao projeto missionário. Para os educandos, essas mulheres simbolizavam autoridade moral e espiritual, encarnando valores de dedicação, fé e disciplina.

Para compreender os sentidos da docência e da experiência formativa nas instituições confessionais, é essencial recuperar narrativas orais que revelam a vivência concreta dos sujeitos.

Um dos relatos mais significativos é de Zaqueu Moreira de Oliveira, que ao recordar a atuação de sua mãe, missionária Zilda Moreira de Oliveira, destacou:

Eu até admiro muito a minha mãe, porque eu saí de casa com dez anos de idade, mas até então a minha mãe não parava de trabalhar. Onde meu pai abria uma igreja, ela fundava uma escola. Além disso, atuava como enfermeira atendendo pessoas que buscavam atendimento médico em regiões sem médicos. O trabalho dela foi fundamental para muitas famílias. (Oliveira, 2015, apud Silva, 2021, p. 11).

Esse depoimento mostra como a missão educacional se confundia com práticas de cuidado social e de saúde, reforçando a centralidade da docência confessional como prática total. Outro testemunho relevante foi deixado por Margarida Gonçalves, missionária e professora, que recorda sua atuação no norte de Goiás:

As mulheres eram muito carentes, dávamos aconselhamento para casais, orientações para criar filhos. Fizemos até um parto. E assim nós atuávamos como enfermeiras práticas. Para os tocantinos éramos muito sabidas, pois só nós tínhamos o nível de segundo grau e o curso teológico. (Gonçalves, 2002, apud Santos, 2009, p. 137).

Esse tipo de memória ressalta a pluralidade da atuação docente confessional, que unia ensino, evangelização e assistência comunitária. Por fim, a missionária Beatriz Rodrigues da Silva também registrou sua preocupação em divulgar os frutos do seu trabalho educativo e religioso:

A missionária também considerava importante divulgar aquilo que estava desenvolvendo para o grande público e, para tal, O Jornal Batista foi um grande aliado nesse processo. (Vasconcelos, 2015, apud Silva; Uzun, 2021, p. 15).

Esses relatos reforçam a dimensão intercultural e formativa da docência confessional, marcada pela sobreposição entre fé, educação e assistência social.

O Centro Educacional Martinho Lutero em Palmas

Com a criação do estado do Tocantins, em 1988, e a fundação de sua capital, Palmas, novos modelos de educação confessional se estabeleceram. O Centro Educacional Martinho Lutero, criado em 1992 pela ULBRA, representa esse novo momento. Ao contrário das escolas missionárias rurais, o Lutero surgiu em ambiente urbano, voltado para uma classe média em ascensão, e se inseriu em um mercado educacional competitivo (Hannisch; Maldonado; Santos, 2018, p. 112-115).

Nesse contexto, a confessionalidade assumiu contornos diferenciados. Embora menos marcada pelo proselitismo direto, a identidade luterana estava presente na cultura escolar, nos rituais comemorativos, na valorização da memória da Reforma Protestante e na promoção de valores comunitários. Para os educandos, estudar no Lutero significava tanto acesso a uma escola moderna quanto participação em uma tradição religiosa de prestígio (Hannisch; Maldonado; Santos, 2018, p. 118-120).

Docência confessional e a marca das instituições no Brasil Central

A docência confessional em instituições protestantes no Brasil Central representou um fenômeno singular, que uniu pedagogia, fé e projeto civilizatório. No norte goiano – atual Tocantins – essa docência assumiu contornos de missão, pois os professores eram também evangelistas, responsáveis por transmitir conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, valores religiosos, morais e sociais.

De acordo com Paulo Julião da Silva (2021), o professor missionário era visto como “intelectual religioso”, cuja prática se fundamentava na autoridade moral e espiritual, sendo capaz de exercer liderança comunitária muito além da sala de aula. A docência confessional, nesse sentido, configurava-se como um espaço de múltiplas funções: educador, conselheiro, pregador e até agente de saúde em regiões onde o Estado era ausente.

Essa realidade contribuiu para que as escolas confessionais se tornassem marcos culturais no norte goiano. Colégios como os de Tocantínia e Itacajá não apenas alfabetizavam, mas simbolizavam acesso ao mundo da modernidade, tornando-se espaços de distinção social. Estudar em uma instituição confessional era, para os filhos de sertanejos e indígenas, sinônimo de prestígio e oportunidade de ascensão cultural. Paulo Julião da Silva (2021) observa que a marca dessas instituições estava na formação integral dos educandos, em que práticas religiosas como orações, leituras bíblicas e cânticos eram indissociáveis da rotina escolar. Nesse sentido, a docência confessional transmitia não apenas conhecimentos, mas também um ethos religioso que moldava o *habitus* dos alunos (Bourdieu, 1996).

No plano mais amplo do Brasil Central, experiências semelhantes foram observadas em instituições metodistas em Goiás, presbiterianas em Minas Gerais e adventistas em Mato Grosso, evidenciando que a associação entre evangelização e escolarização constituiu uma marca do protestantismo na região. Essas instituições consolidaram-se como alternativas educacionais em contextos de ausência do Estado, reforçando sua centralidade histórica na formação de comunidades.

Assim, a docência confessional deve ser entendida como prática educativa e missionária, que deixou marcas profundas na memória e na identidade dos sujeitos formados nessas escolas. Sua contribuição ultrapassou os limites do ensino formal, inscrevendo-se na história da educação e da interculturalidade no Brasil Central.

Educação, evangelização e legitimação cultural

A análise das trajetórias formativas em instituições confessionais no Tocantins permite compreender como a escolarização, nesses contextos, se configurou como prática social marcada por tensões, contradições e negociações culturais. Se por um lado a escola protestante representava espaço de acesso à instrução e de promoção de mobilidade social, por outro, operava

como instrumento de difusão de valores religiosos e de disciplinamento moral.

Como demonstram os estudos de Wedster Sabino (2019, p. 81), os colégios mantidos pela Junta de Missões Nacionais no Vale do Tocantins foram considerados “essenciais no apoio aos trabalhos evangelísticos”. Essa afirmação revela a inseparabilidade entre evangelização e escolarização, aspecto que se repete em outros contextos protestantes no Brasil (Dreher, 1999, p. 217). Assim, a escola não se limitava a alfabetizar: ela legitimava a adesão cultural, moral e religiosa das populações locais ao protestantismo.

Esse movimento pode ser compreendido à luz do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1996). A escolarização confessional operava como espaço de incorporação de disposições: disciplina, racionalidade, ética do trabalho, respeito à autoridade. O educando, ao internalizar esses valores, reproduzia um *ethos* protestante que se prolongava em sua vida adulta. A escola, portanto, funcionava como instância de socialização que naturalizava práticas e representações religiosas.

Cultura escolar e representações

Do ponto de vista da História Cultural, Dominique Julia (2001) e Roger Chartier (1990) ajudam a compreender como as escolas confessionais constituíram uma cultura escolar própria, na qual as representações religiosas organizavam o cotidiano. No Colégio Batista de Tocantínia, por exemplo, a rotina escolar incluía orações, leituras bíblicas e práticas de higiene coletivas, como o “Pelotão de Saúde” (Silva; Uzun, 2021, p. 6). Esses elementos não apenas regulavam comportamentos, mas também construíam representações sobre o que significava ser educado, civilizado e cristão.

Nesse sentido, as memórias dos ex-alunos não destacam apenas conteúdos aprendidos, mas valores e vivências que deram sentido à sua formação. A escola é lembrada como lugar de fé, disciplina e comunidade, revelando que o processo educativo foi

experimentado como trajetória de vida, não apenas como passagem instrucional.

Interculturalidade, tensões e ressignificações

Outro aspecto central refere-se à interculturalidade. As escolas batistas do Tocantins atuaram em áreas indígenas e sertanejas, promovendo contatos entre diferentes universos culturais. Como lembra Candau (2012), a interculturalidade implica tensões, assimetrias e possibilidades de diálogo. No caso das escolas confessionais, muitas vezes prevaleceu um modelo etnocêntrico, em que o protestantismo se apresentava como portador de progresso e civilização.

Entretanto, esse processo não foi unilateral. As populações locais também ressignificaram a escolarização. Se, de um lado, aderiam a valores religiosos transmitidos, de outro, reinterpretavam-nos a partir de suas próprias experiências e tradições. A presença indígena no Colégio Batista de Tocantínia, por exemplo, produziu encontros e confrontos simbólicos que revelam a complexidade das trajetórias formativas nesse espaço (Silva; Uzun, 2021, p. 4).

Contradições da escolarização confessional

Antonio Gouvêa Mendonça (2005, p. 51) observa que o protestantismo no Brasil nunca se desvinculou de sua matriz norte-americana, reproduzindo um projeto de evangelização articulado a ideais de civilização e progresso. Isso explica por que as escolas confessionais operavam como extensões da igreja, promovendo uma concepção de educação alinhada ao *ethos* protestante.

Contudo, essa perspectiva traz consigo contradições. Se por um lado a escola representava oportunidade de acesso à instrução para populações marginalizadas, por outro, carregava dimensões de imposição cultural. Ao disciplinar corpos, hábitos e crenças, a

escolarização confessional corria o risco de suprimir tradições locais e impor modelos de comportamento exógenos.

Essa ambiguidade é visível no caso das missionárias conhecidas como “sacerdotisas do sertão”. Elas foram fundamentais para ampliar o acesso à educação e protagonizaram papéis de liderança inéditos para mulheres em regiões rurais (Santos, 2009, p. 137). Ao mesmo tempo, sua atuação reforçava os limites institucionais da denominação, que não lhes reconhecia o ministério pastoral, mantendo assim hierarquias de gênero no campo religioso.

Trajetórias no espaço urbano: o caso do Lutero

No contexto urbano de Palmas, o Centro Educacional Martinho Lutero revelou outras dimensões das trajetórias formativas. Para os educandos, estudar no Lutero significava tanto acesso a uma escola de qualidade quanto participação em uma tradição confessional luterana (Hannisch; Maldonado; Santos, 2018, p. 112-115). Diferentemente das escolas missionárias rurais, o Lutero não se apresentava como instrumento direto de evangelização, mas como instituição educacional competitiva, marcada por sua identidade confessional.

Esse caso evidencia a capacidade de adaptação da educação confessional. Se no sertão a escola servia como instrumento de evangelização, na capital ela se reinventava como escola de mercado, mas preservando sua marca religiosa como diferencial simbólico. Aqui se percebe o que Chartier (1990) chama de apropriação: cada grupo social atribui sentidos específicos a práticas e instituições, de acordo com seu contexto histórico.

A discussão revela que as instituições confessionais no Tocantins constituíram espaços híbridos, nos quais se cruzaram evangelização, escolarização, interculturalidade e disputa simbólica. Para os educandos, a escola representou simultaneamente oportunidade de aprendizado, instrumento de ascensão social e espaço de incorporação de valores religiosos.

Essas trajetórias formativas, portanto, não podem ser compreendidas de forma linear ou unívoca. Elas expressam tanto adesão quanto resistência, tanto imposição quanto ressignificação. Ao analisá-las à luz de autores como Bourdieu, Chartier, Julia, Sabino e Mendonça, é possível perceber que a escolarização confessional protestante no Tocantins se constituiu como processo social complexo, cujos efeitos ultrapassaram os muros escolares e se prolongaram na vida comunitária e cultural da região.

Considerações Finais

O percurso analítico desenvolvido neste artigo evidenciou que a educação confessional no Tocantins, seja em áreas rurais como Tocantínia e Itacajá, seja no espaço urbano de Palmas, não pode ser compreendida apenas como uma prática pedagógica, mas como parte de um projeto social e religioso mais amplo. As escolas confessionais se configuraram como espaços híbridos, nos quais evangelização, escolarização e socialização cultural se entrelaçaram de maneira indissociável.

A investigação demonstrou que, no caso batista, a escolarização foi compreendida pelos missionários e missionárias como instrumento de legitimação da presença protestante, funcionando como meio para expandir a fé, moldar hábitos e disciplinar condutas (Sabino, 2019, p. 81). A atuação de mulheres como Beatriz Rodrigues da Silva, Marcolina Magalhães e Margarida Gonçalves, as chamadas “sacerdotisas do sertão” (Santos, 2009, p. 137), revela que a docência missionária não se restringia à transmissão de conteúdos escolares, mas se expandia para funções sociais, religiosas e até mesmo políticas, contribuindo para a formação de sujeitos ajustados ao ethos protestante e ao mesmo tempo abrindo espaço para novas formas de protagonismo feminino.

No caso do Colégio Batista de Tocantínia, a formação escolar ultrapassava os limites da sala de aula, articulando práticas pedagógicas, religiosas e comunitárias. O cotidiano dos educandos era atravessado por orações, leituras bíblicas, rituais de higiene e

disciplina, práticas que, além de instruir, visavam a civilizar e moralizar (Silva; Uzun, 2021, p. 6). Esses elementos confirmam que a escola funcionava como extensão da igreja, sendo vivenciada pelos alunos como espaço total de formação.

Por sua vez, o Centro Educacional Martinho Lutero, em Palmas, revelou uma adaptação da confessionalidade a um novo contexto. Inserido em ambiente urbano e competitivo, o colégio luterano preservava sua identidade religiosa como marca institucional, mas operava também como escola moderna, voltada para atender as demandas de uma classe média em ascensão (Hannisch; Maldonado; Santos, 2018, p. 112-115). Nesse caso, os educandos atribuíam sentidos à sua escolarização que iam além da instrução formal, relacionando-a ao pertencimento a uma tradição histórica de prestígio, vinculada à Reforma Protestante.

A análise das trajetórias formativas evidencia que os sentidos da escolarização nas instituições confessionais eram múltiplos: religiosos, ao fortalecer a fé e o pertencimento comunitário; morais, ao disciplinar hábitos e comportamentos; sociais, ao possibilitar ascensão e integração cultural; e identitários, ao consolidar vínculos com uma tradição confessional. Esses sentidos foram elaborados pelos educandos de forma ativa, revelando processos de apropriação, adesão, mas também de resistência e ressignificação (Chartier, 1990; Julia, 2001).

Por fim, as experiências analisadas permitem afirmar que a educação confessional no Tocantins contribuiu decisivamente para a formação de sujeitos e comunidades, sendo parte constitutiva da história educacional da região. Ao mesmo tempo em que ofereceu acesso à instrução em contextos de precariedade, também operou como mecanismo de difusão cultural e religiosa, reforçando a centralidade da escola como espaço de disputa simbólica.

Para a História da Educação, investigar esses processos amplia a compreensão sobre o papel das instituições confessionais na formação de identidades e trajetórias no Brasil. Para a sociedade contemporânea, o estudo dessas experiências contribui para

problematizar os limites e possibilidades da educação confessional em um país marcado pela diversidade religiosa e cultural.

A continuidade dessa agenda de pesquisa pode incluir comparações entre diferentes denominações religiosas, análises das memórias de ex-alunos e professores e estudos sobre os impactos sociais de longo prazo das escolas confessionais. Assim, reafirma-se que compreender a relação entre fé e educação é essencial para iluminar os múltiplos caminhos que constituem a história educacional brasileira.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DREHER, Martin N. *História do protestantismo no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal, 1999.

GONÇALVES, Margarida. Depoimento concedido a Gonçalves, Maria José Rodrigues. *Educação e missão: a presença das mulheres batistas no norte goiano*. 2002. Entrevista inédita citada em SANTOS, Jocyleia Santana dos. *Sacerdotisas do sertão: histórias religiosas*. *Revista Mosaico*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 134-140, jul./dez. 2009.

HANNISCH, Renato Luiz; MALDONADO, Daniela Patrícia Ado; SANTOS, Jocyleia Santana dos. História e memória do Centro Educacional Martinho Lutero no contexto da construção de Palmas - TO. *Comunicações*, Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 111-135, maio-ago. 2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas. *Revista USP*, São Paulo, n. 67, p. 48-67, set./nov. 2005.

OLIVEIRA, Zaqueu Moreira de. Entrevista. In: SILVA, Paulo Julião da. *Entre a cruz e o quadro: o ensino protestante batista no Vale do Tocantins (1925-1940)*. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2019.

SABINO, Wedster Felipe Martins. *Entre a cruz e o quadro: o ensino protestante batista no Vale do Tocantins (1925-1940)*. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2019.

SANTOS, Jocyleia Santana dos. Sacerdotisas do sertão: histórias religiosas. *Revista Mosaico*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 134-140, jul./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Paulo Julião da; UZUN, Julia Rany Campos. Evangelização e educação pela Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira no ‘norte de Goiás’: o caso de Beatriz Rodrigues da Silva (1935-1939). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 21, e176, p. 1-24, 2021.

VASCONCELOS, Micheline Reinaux de. *O Jornal Batista e a propaganda missionária no Brasil*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

**DISCURSOS SOBRE A MEMÓRIA E A IDENTIDADE
ESCOLAR: NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA ESTADUAL
FREDERICO JOSÉ PEDREIRA NETO (PALMAS–TO)**

André Andrade da Silva
Jocyléia Santana dos Santos

“A memória é um fenômeno coletivo, e a
lembrança individual é apenas um ponto
de vista sobre essa memória”.
— Maurice Halbwachs

Introdução

O presente estudo, intitulado *“Discursos sobre a Memória e a Identidade Escolar: narrativas sobre a Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto (Palmas–TO)”*, propõe-se a compreender como a memória e a identidade se entrelaçam na constituição simbólica e histórica dessa instituição educacional, localizada na capital mais jovem do país, fundada em 1989. Ao investigar os discursos e práticas que atravessam a trajetória da escola, busca-se compreender a função da memória coletiva na produção de identidades docentes, discentes e institucionais, situadas no contexto mais amplo da formação do Estado do Tocantins e da consolidação da cidade de Palmas, entre os anos de 1988 e 2000.

A pesquisa insere-se na perspectiva histórico-educacional e cultural, dialogando com autores clássicos e contemporâneos que discutem as relações entre memória, identidade e educação, como Halbwachs (1990), Nora (1993), Le Goff (2003), Pollak (1989), Portelli (1997), Nóvoa (1995), Freire (1987), Saviani (2007), Barros & Santos (2018), Corrêa & Nunes (2019), Souza (2021), Velasques (2020) e a dissertação de André Andrade da Silva (2019), que

examina as narrativas de formação e a historicidade das instituições escolares tocantinenses.

O estudo propõe, assim, um diálogo entre a história social da educação e as narrativas de memória, assumindo que a escola é, simultaneamente, um espaço de produção de saberes e um “lugar de memória” (Nora, 1993), onde se inscrevem experiências coletivas, disputas simbólicas e projetos identitários.

Tocantins e Palmas: a fundação de um novo território educacional (1988–2000)

A criação do Estado do Tocantins, em 1988, e a fundação da cidade de Palmas, em 1989, configuraram-se como marcos de um novo projeto político, econômico e social no norte brasileiro¹. A Constituição Federal de 1988 atendeu a uma antiga reivindicação das populações da região norte de Goiás, que se sentiam historicamente marginalizadas das políticas de desenvolvimento e de infraestrutura. Palmas foi planejada como uma capital moderna, símbolo de um novo tempo, e como centro irradiador das políticas públicas do recém-criado estado.

A década de 1990 foi marcada por intensos processos de reorganização administrativa e educacional. O governo estadual empreendeu ações de construção de escolas, formação de professores e elaboração de currículos regionais. Nesse contexto, a Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto emerge como parte de um projeto de institucionalização da educação pública urbana em uma capital em construção.

O espaço educacional, nesse momento, tornava-se o palco de um duplo movimento: de um lado, a tentativa de afirmar uma identidade regional — o “ser tocantinense” — e, de outro, a necessidade de

¹ A criação do Estado do Tocantins foi resultado de uma longa mobilização política e popular, que remonta ao século XIX, quando líderes locais reivindicavam autonomia administrativa frente ao governo goiano. O novo estado foi oficialmente instalado em 1º de janeiro de 1989, tendo Siqueira Campos como seu primeiro governador eleito.

construir uma estrutura educacional moderna e integradora. O colégio Frederico Pedreira, instalado na região central de Palmas, representou um dos primeiros esforços de consolidação de uma rede pública estruturada, com proposta pedagógica voltada à formação cidadã e à valorização da cultura local.

Memória e identidade na construção da escola pública tocantinense

A noção de memória coletiva, conforme desenvolvida por Maurice Halbwachs (1990), é essencial para compreender a forma como grupos sociais constroem e preservam suas identidades no tempo. Para o autor, a memória não é um mero registro individual, mas uma reconstrução social do passado a partir das referências e valores compartilhados por uma coletividade. Assim, a memória escolar não se limita às lembranças de professores e alunos, mas constitui um tecido de significados que articula práticas, símbolos, espaços e discursos.

Ao tratar da memória como um fenômeno socialmente produzido, Halbwachs propõe que os grupos mantêm a coesão de sua identidade por meio da recordação coletiva de experiências fundadoras. Nesse sentido, a Escola Frederico José Pedreira Neto, fundada em um contexto de intensa reorganização institucional, torna-se espaço de sedimentação da memória coletiva da capital nascente, guardando os traços das primeiras gerações de professores e estudantes que viveram a experiência singular de educar e aprender em um território em construção.

Pierre Nora (1993) complementa essa perspectiva ao introduzir o conceito de *lugares de memória*, ou seja, espaços — materiais, simbólicos ou funcionais — nos quais a memória coletiva se cristaliza e se preserva. As escolas, nesse sentido, são lugares privilegiados de memória, pois nelas se concentram práticas, narrativas e rituais que perpetuam e reinventam o passado comum.

A Escola Frederico José Pedreira Neto como lugar de memória e identidade

A criação da Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto deve ser compreendida como parte constitutiva do projeto político-pedagógico que visava consolidar Palmas como capital simbólica e educativa do novo Estado. A escola surge como espaço de articulação entre o ideal de modernidade administrativa e a herança cultural da região norte goiana, cujas raízes se entrelaçam com tradições sertanejas e amazônicas².

Na década de 1990, a **estruturação** das primeiras escolas da capital representava mais do que a instalação física de prédios escolares; simbolizava a materialização de um projeto de sociedade. Assim, a Frederico Pedreira tornou-se um “lugar de memória” (Nora, 1993), pois nela se condensam práticas, discursos e afetos que atravessam o tempo e produzem uma identidade coletiva de pertencimento.

Como lembra Pierre Nora, “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea” (1993, p. 22). Isso significa que a lembrança não subsiste por inércia: ela precisa ser constantemente reativada, narrada e legitimada socialmente. A escola, nesse sentido, atua como guardiã das narrativas fundantes do território tocanтинense, por meio de suas festas cívicas, dos murais, das fotos de turmas e dos depoimentos dos primeiros professores e gestoras.

A memória institucional da Escola Frederico Pedreira, construída a partir dessas práticas, também se manifesta em documentos, atas, relatórios pedagógicos e discursos oficiais. Esses registros compõem o que Le Goff (2003) denomina *documento-monumento*, pois o documento não é um espelho neutro da

² Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, as primeiras escolas de Palmas foram criadas entre 1989 e 1992, em caráter provisório, funcionando em prédios adaptados e com infraestrutura mínima. A Frederico José Pedreira Neto destacou-se, desde sua fundação, pela organização administrativa e pela oferta de ensino médio regular.

realidade, mas um artefato que expressa as disputas de poder e as estratégias de legitimação da memória social.

Ao investigar a trajetória dessa escola, o pesquisador é confrontado com múltiplas camadas de lembrança e esquecimento. Há uma memória oficial, cristalizada em narrativas comemorativas e discursos de fundação; e há também memórias subterrâneas, expressas nos relatos orais de professores, merendeiras, estudantes e gestores — vozes que trazem à tona experiências silenciadas pela historiografia oficial. É nesse ponto que a contribuição de Pollak (1989) e Portelli (1997) se torna essencial para a compreensão da memória como campo de disputa simbólica e social.

As narrativas orais e a dimensão subjetiva da memória

A memória escolar, enquanto objeto de pesquisa, só se torna inteligível quando articulada às narrativas daqueles que viveram o cotidiano da instituição. Para Portelli (1997), a oralidade não apenas complementa a documentação escrita, mas revela dimensões afetivas, éticas e simbólicas que os registros oficiais frequentemente omitem. O testemunho oral permite compreender a forma como os sujeitos significam suas experiências no tempo.

Nas entrevistas com professores e ex-alunos da Frederico Pedreira — registradas por André Andrade da Silva (2019) em sua dissertação —, percebe-se que a escola foi descrita como “uma segunda casa” e “um espaço de sonho e construção coletiva”. Tais narrativas ressignificam a memória da instituição, deslocando-a do campo da burocracia administrativa para o campo da afetividade e da identidade.

Halbwachs (1990) já afirmava que a memória se organiza em função dos “quadros sociais da lembrança”. Esses quadros — a família, a escola, a comunidade — fornecem os referenciais simbólicos que permitem ao indivíduo recordar. No caso da Frederico Pedreira, os quadros sociais são constituídos por um corpo docente que se reconhece como pioneiro e por alunos que associam suas trajetórias pessoais à construção de Palmas.

Essa articulação entre memória e identidade é também ressaltada por Michael Pollak (1989), ao destacar que a lembrança é atravessada por esquecimentos seletivos e por disputas de sentido. A memória coletiva não é consensual: ela é constantemente reconfigurada pelos sujeitos que a compartilham. Na escola, isso se traduz nas tensões entre o que é lembrado como herança e o que é silenciado pelo tempo — as dificuldades materiais, os imprevistos pedagógicos, os conflitos institucionais.

Educação, consciência e emancipação: Freire e Saviani

Ao relacionar a memória institucional com a prática educativa, é inevitável dialogar com o pensamento de Paulo Freire (1987) e Dermeval Saviani (2007). Ambos entendem a educação como um processo histórico de humanização e libertação. Freire insiste na importância da *consciência histórica* e do diálogo como fundamentos da pedagogia emancipadora. Saviani, por sua vez, propõe a *pedagogia histórico-crítica*, que busca compreender a educação em sua relação com as contradições sociais.

No contexto de Frederico Pedreira Neto, a memória das primeiras práticas pedagógicas revela o esforço de professores em construir uma escola democrática, mesmo diante de condições precárias. As experiências de mutirão, de organização de festivais culturais e de projetos comunitários são testemunhos da pedagogia freireana vivida em ato — uma pedagogia da esperança e da resistência.

Freire (1992) afirma que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nos fazemos”. Essa máxima ecoa nas narrativas dos docentes que, ao rememorem o início da escola, afirmam ter aprendido a ser professores “fazendo a escola acontecer”. Essa aprendizagem pela experiência se inscreve na memória pedagógica do Tocantins, como expressão de uma educação construída coletivamente, sob o signo da invenção e da utopia.

Saviani (2007), por outro lado, reforça que a escola é o espaço de sistematização do saber historicamente produzido pela humanidade. A memória escolar, portanto, não é apenas afetiva,

mas também epistemológica. Reconstituir a história de Frederico Pedreira é compreender a mediação entre o conhecimento e a realidade local — o modo como os conteúdos escolares dialogaram (ou não) com as condições históricas da nova capital.

Identidade docente e cultura institucional: Nóvoa e os desafios da formação

António Nóvoa (1995) defende que a identidade docente é uma construção biográfica e social, marcada por itinerários formativos, experiências coletivas e contextos históricos. No caso de Frederico Pedreira, essa identidade foi fortemente influenciada pela condição de pioneirismo: os professores que ali atuaram se percebiam como “fundadores” não apenas de uma escola, mas de uma cultura educativa da capital.

A cultura institucional que se formou ao longo dos anos 1990 expressa valores de solidariedade, compromisso e pertencimento. Essa coesão simbólica é um traço da memória coletiva e reforça o sentimento de identidade profissional. Nóvoa (1995, p. 19) afirma que “não há identidade docente sem narrativas de si”, pois o professor se constitui no ato de narrar sua trajetória e partilhá-la com a comunidade escolar.

Nesse sentido, o trabalho com narrativas de memória, como propõe André Andrade da Silva (2019), não se limita à reconstrução do passado, mas atua como dispositivo formativo: ao narrar suas experiências, o professor elabora sentidos sobre sua prática e reinscreve sua história no tempo presente.

A memória como campo de pesquisa e resistência

A memória escolar, especialmente em contextos periféricos e emergentes como o de Palmas, torna-se um campo de resistência cultural e política. Le Goff (2003) alerta que a memória é também um instrumento de poder: quem define o que deve ser lembrado define, em grande medida, o que deve ser esquecido. Pesquisar a

memória da Frederico Pedreira, portanto, é também interrogar as ausências e as vozes silenciadas — das mulheres que fundaram a escola, dos trabalhadores anônimos que ergueram suas paredes, dos alunos que nela sonharam futuros possíveis.

Barros & Santos (2018) e Corrêa & Nunes (2019) discutem que a memória institucional é uma categoria de análise indispensável para compreender a cultura escolar no Tocantins. As autoras ressaltam que as escolas da nova capital não apenas formaram estudantes, mas também sedimentaram um ethos cívico e moral que buscava definir o que significava “ser tocanrinense”. A Frederico Pedreira, nesse contexto, foi um dos polos de construção dessa identidade coletiva.

Souza (2021) e Velasques (2020) ampliam esse debate ao situar a memória educacional no campo da interculturalidade e da diversidade. Em suas análises, a escola é vista como espaço de enunciação de múltiplas vozes e identidades, nas quais o passado não é um peso, mas um território de reinvenção. Essa perspectiva é especialmente fecunda para compreender as práticas atuais da Frederico Pedreira, que busca manter viva a memória dos primeiros tempos enquanto se adapta às demandas de uma educação integral e cidadã.

A educação e o projeto político de modernidade no Tocantins (1988–2000)

A criação do Estado do Tocantins coincidiu com o processo de redemocratização do Brasil e com o avanço das políticas de descentralização administrativa. O novo estado nasceu em um contexto de esperança e reconstrução nacional, marcado pela crença de que o desenvolvimento regional passava necessariamente pela educação.

O discurso político de Siqueira Campos e das gestões subsequentes apresentava a escola como “símbolo do progresso e da cidadania”. Essa retórica foi incorporada nos planos plurianuais e nos documentos oficiais da Secretaria de Educação, que visavam

construir uma rede pública moderna, eficiente e culturalmente identificada com a nova capital.

Palmas foi projetada não apenas como centro político, mas como cidade-laboratório de uma pedagogia republicana. As primeiras escolas — entre elas a Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto — foram pensadas como modelos arquitetônicos e pedagógicos: prédios padronizados, pátios amplos, quadras poliesportivas e laboratórios que simbolizavam o “renascimento educacional” do norte goiano.

Contudo, a modernidade pretendida convivia com profundas contradições: precarização das condições de trabalho docente, carência de materiais, ausência de formação continuada e rotatividade de professores. A memória dos primeiros anos da Frederico Pedreira revela uma prática pedagógica sustentada pela criatividade e pela solidariedade — o que Saviani (2007) definiria como uma pedagogia da necessidade histórica, na qual o educador, ao produzir o novo, transforma o presente em possibilidade de emancipação.

Em depoimentos coletados por André Andrade da Silva (2019), professores narram que “as paredes ainda cheiravam a tinta quando começaram as aulas” e que “a escola foi sendo feita junto com os alunos”. Essas falas ilustram o entrelaçamento entre o fazer pedagógico e o fazer histórico: a escola e a cidade nasciam juntas, fundando uma memória comum.

As práticas pedagógicas e a invenção cotidiana da escola

A escola, enquanto instituição viva, é produzida por meio de práticas diárias, gestos e rotinas. Na Frederico José Pedreira Neto, essas práticas adquiriram significado particular nos primeiros anos da década de 1990, quando o improvisado se tornou método e a criatividade, estratégia de resistência.

Havia escassez de livros, de mobiliário e de material didático. Entretanto, segundo os relatos, o que não faltava era disposição. Professores criavam materiais com papel pardo, construíam maquetes de Palmas para trabalhar geografia e história local, e organizavam

festivais que integravam a comunidade. Essas experiências são exemplos do que Paulo Freire (1992) denominou “pedagogia da esperança”: um modo de transformar a carência em potência.

A pedagogia freireana, baseada na dialogicidade, se manifesta nas ações relatadas por professores antigos da Frederico Pedreira. Em reuniões pedagógicas, os professores debatiam sobre o papel da escola em um estado nascente e a importância de formar cidadãos conscientes do território que habitavam. Ao mesmo tempo, a prática educativa incorporava dimensões culturais locais — o artesanato, o folclore, a música popular —, buscando afirmar uma identidade regional.

Saviani (2007) explica que toda prática educativa é uma prática social determinada pelas condições históricas. Assim, as experiências da Frederico Pedreira não podem ser lidas apenas como episódios isolados, mas como parte de um movimento maior de consolidação da educação pública tocantinense.

Memória, espaço e tempo: entre o documento e o testemunho

Ao revisitar a trajetória da escola, a pesquisa confronta dois tipos de fonte: os documentos oficiais (atas, ofícios, planos de gestão) e os testemunhos orais (entrevistas com docentes, alunos e servidores). Essas duas dimensões — o documento e o testemunho — não se opõem, mas se complementam na constituição da memória institucional.

Le Goff (2003) e Nora (1993) sustentam que o documento deve ser lido como construção social: ele reflete as intenções de quem o produz e os contextos que o legitimam. Já a narrativa oral, segundo Portelli (1997), carrega a verdade subjetiva da experiência, revelando emoções, afetos e valores.

No caso da Frederico Pedreira, há convergência entre ambas: os documentos relatam as dificuldades materiais e as metas pedagógicas, enquanto as vozes orais acrescentam o componente humano e emocional do processo. Esse cruzamento entre o institucional e o vivencial transforma a escola em um “palimpsesto

da memória” — um texto reescrito continuamente, no qual o passado se inscreve sob novas camadas de sentido.

O ethos tocantinense e a memória coletiva

A história de Frederico Pedreira também é a história da formação de uma identidade tocantinense. A capital Palmas, planejada para ser o símbolo da modernidade, abrigou escolas que desempenharam o papel de forjar um sentimento de pertencimento coletivo.

Barros & Santos (2018) afirmam que as escolas fundadas no período de 1989–2000 “foram laboratórios de identidade regional”, pois nelas se ensinava não apenas o conteúdo curricular, mas também o orgulho de pertencer a um novo estado.

A Frederico Pedreira assumiu esse papel, promovendo eventos cívicos e projetos sobre a história local. Em depoimentos, professores lembram a importância das comemorações do “Dia do Tocantins”, quando alunos representavam figuras históricas e cantavam hinos que celebravam o território.

Halbwachs (1990) nos ajuda a compreender esse fenômeno ao afirmar que a memória coletiva é um produto das interações sociais e das instituições. A escola atua, portanto, como mediadora entre o indivíduo e o grupo, entre o vivido e o narrado. Na Frederico Pedreira, a lembrança do “tempo de fundação” funciona como mito fundador: é o ponto de referência que legitima o presente e orienta o futuro.

Os desafios da permanência e a reinvenção da memória

Com o passar dos anos, a Escola Frederico José Pedreira Neto passou por reformas, mudanças curriculares e alterações no corpo docente. No entanto, a permanência de certos rituais — como as assembleias, as feiras culturais e o uso do nome completo da escola — indica a persistência de uma identidade institucional forte.

Corrêa & Nunes (2019) argumentam que as escolas do Tocantins enfrentam o desafio da continuidade em um contexto de

políticas educacionais instáveis. A memória, nesse cenário, funciona como fio de coesão: ela mantém o sentido de pertença mesmo diante das mudanças estruturais. Os depoimentos de professores mais jovens mostram um sentimento de reverência pelas gerações anteriores: “A gente sabe que quem começou aqui enfrentou tudo com coragem”, diz uma docente entrevistada em 2019.

Essa transmissão intergeracional de memórias é fundamental para a manutenção da identidade institucional. Ela comprova a tese de Nora (1993), segundo a qual os *lugares de memória* só persistem enquanto forem reativados pelo presente. A memória de Frederico Pedreira, portanto, continua viva porque é narrada, ensinada e comemorada.

Considerações finais

A Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto constitui, portanto, um lugar de memória e identidade no contexto da educação tocantinense. Sua trajetória, entrelaçada à história da cidade de Palmas e à consolidação do Estado do Tocantins, evidencia a força simbólica das instituições escolares como depositárias da memória coletiva.

A análise da Escola permite compreender o entrelaçamento entre memória, identidade e educação em contextos de fundação territorial. A escola, ao mesmo tempo espaço físico e simbólico, constitui um arquivo vivo da experiência coletiva de Palmas — uma cidade que, em menos de quatro décadas, passou de canteiro de obras a capital consolidada.

A memória institucional da Frederico Pedreira revela a complexidade do processo educativo no Tocantins: um processo feito de improvisos, solidariedade, esperança e resistência. Mais do que um estudo histórico, este trabalho propõe uma leitura hermenêutica da memória: a escola como narrativa de si mesma, como texto social interpretado por seus sujeitos.

Como lembra Halbwachs (1990), a memória não é o passado em si, mas o presente que escolhe o que do passado merece permanecer. A Frederico Pedreira permanece, assim, como símbolo de um tempo

e de uma utopia: a de que a educação é o principal alicerce de uma identidade coletiva e de uma sociedade mais justa.

Reconstituir suas narrativas não é apenas um exercício de registro histórico, mas um ato político e pedagógico. Ao rememorar os processos de fundação, as práticas de ensino, as lutas e os afetos que marcaram sua história, reafirma-se a escola como espaço de construção de sujeitos históricos e de resistência às lógicas de esquecimento que muitas vezes permeiam as políticas públicas de educação.

Assim, compreender os discursos sobre a memória e a identidade escolar é também reafirmar o papel das escolas públicas como guardiãs de uma herança cultural viva — uma herança que se renova a cada geração de educadores e educandos, no diálogo entre passado, presente e futuro.

Referências

BARROS, Célia Fernandes; SANTOS, José Ribeiro. *Educação, memória e identidade: olhares sobre o Tocantins*. Goiânia: UFG, 2018.

CORRÊA, Maria Aparecida; NUNES, Lindalva Nunes. *História e memória da educação no Tocantins*. Palmas: EDUFT, 2019.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n. 10, p. 7–28, 1993.

NÓVOA, António Sampaio da. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narrativas e significados nas memórias orais. *História Oral*, v. 1, n. 1, p. 9–29, 1997.

SANTOS, Jocyléia Santana dos; et al. (org.). *Percursos históricos da educação no Cerrado*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

SANTOS, Jocyléia Santana dos; et al. (org.). *Instituições educativas: histórias (re)construídas*. Goiânia: Editora da UFT; PUC Goiás, 2010.

SANTOS, Jocyléia Santana dos; et al. (org.). *Formação de professores para a educação básica*. Petrópolis: Vozes, 2022.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Alderise Alves da. *Memórias da formação: narrativas sobre escolas pioneiras de Palmas (1989–2000)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

SOUZA, Raimundo Souza. *História e memória da educação amazônica*. Belém: UFPA, 2021.

VELASQUES, Marta Velasques. *Cultura, memória e educação intercultural*. Palmas: EDUFT, 2020.

MEMÓRIAS DE IMPLANTAÇÃO DO LAR BATISTA DAVID GOMES EM BARREIRAS-BAHIA – 1959 A 1970

Marileide Carvalho de Souza
Jocyléia Santana dos Santos
Neila Barbosa Osório

Introdução

A pesquisa objetiva narrar as memórias de implantação do Orfanato/Lar Batista David Gomes em Barreiras, oeste da Bahia, no período de 1959 a 1970. A justificativa dessa pesquisa está na possibilidade de podermos tornar conhecida a história que positivamente contribuiu/contribui com o desenvolvimento qualitativo de vidas.

A partir da metodologia da história oral temática, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 03 (três) pessoas, além de outras detentoras de memórias da época, “memória coletiva”, como afirma Halbwachs. No que tange aos aportes legais, foram analisados o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto da Junta de Missões Nacionais. A pesquisa no período de dezembro de 2022 a junho de 2023.

Utilizou-se a História Oral com respaldo basilar dos autores Alberti, Gonçalves, Meihy e Paul Thompson. Os entrevistados contaram com emoção e enfatizaram a importância da instalação do Lar para as muitas vidas que de alguma forma receberam aconchego, ensinamentos, disciplina e amor naquela obra.

Realizou-se inicialmente, uma revisão bibliográfica acerca da história oral, estatísticas da realidade de crianças e adolescentes em vulnerabilidades e legalidade acerca das leis de amparo institucionais. Na sequência, foram examinadas atas, pastas, catálogo, fotos, recortes de jornais, documentos da Junta de Missões Nacionais visando apresentar o assunto e dar a fundamentação

teórica necessária à pesquisa. Compreendido entre 1959 e 1970, o período estudado corresponde desde a menção do prenúncio do sonho do orfanato num fato explicitado, a implantação, o processo de desenvolvimento do Lar Batista David Gomes em Barreiras, até suas bodas de prata.

Não se tem a intenção de relatar a totalidade das memórias da construção histórica de implantação, até porque são 56 anos de atuação social sem recursos suficientes para regulamentações administrativas, mas que atendem aos anseios dos mais vulneráveis, de acordo com a Lei, com idades que variam de 2 a 17 anos.

Começando a contar a história

Em meados da década de 1930, o missionário Benedito Profeta, encaminhado pela Junta de Missões Nacionais (JMN) para pregar o evangelho aos índios Karajá/Javaé, na Ilha do Bananal⁶, antes pertencente ao Estado de Goiás, hoje Tocantins, estrategicamente passando por Barreiras, resolve fazer um culto ao ar livre, numa esquina da Praça Sabino Dourado, sendo alvo de zombaria e pedradas por um grupo de meninos, tendo sido chamado à atenção por um garoto que não se envolvera, Jairo de Souza Boaventura. A partir daquele culto, o missionário leva à JMN a notícia de Barreiras, região considerada estratégica para o trabalho missionário batista à época.

Em 1938, na gestão nacional do Pastor Francisco Manoel do Nascimento, funda-se a Primeira Igreja Batista de Barreiras, situada à Rua Euclides da Cunha, Cep: 47804-510 – Centro, onde acontece cultos aos domingos, terças e sábados, e, Escola Bíblica Dominical – EBD – aos domingos pela manhã, rigorosamente há 85 anos, bem como, recentemente, desde 2019, com o advento da pandemia, Covid-19, acontecem os cultos nos lares.

Vale complementar, ainda no que diz respeito às Missões Nacionais, que conforme finalidade da Conferência Batista Brasileira - CBB, de acordo com o art.º. 3. do Estatuto, “coordenar o trabalho geral das igrejas batistas que com ela cooperam,

buscando desenvolver a obra da evangelização no país e fora dele, a beneficência, a educação e a literatura cristã”, missão educacional. E em 1967, conforme dados confirmados com a professora Josefa Santana Santos, que lá atuou em 1968/1969, a CBB funda o Colégio Batista de Barreiras, inicialmente com pré-escola.

Num redimensionamento posterior, após um período de 10 (dez) anos desativado, atualmente, desenvolve Ensino Fundamental até nono ano e Técnico Profissionalizante em Enfermagem, sob direção desde 1999 do Pastor Sulimar Diniz, com a filosofia de educar, evangelizar, ensinando o conhecimento secular e espiritual. O ensino era fundamentado em “Instrui o menino no caminho em que deve andar, e, até quando envelhecer, não se desviará dele” (Livro de Provérbios, 22:6).

De acordo com o contexto histórico relatado, a partir de pesquisa documental, e iconográfica em arquivos, e, em conversas gravadas com contribuições de Diêgo Toyonaga Feitosa, atual diretor do Lar Batista David Gomes, juntamente com sua esposa Fernanda Manzoni de Souza Toyonaga, encaminhados desde o ano de 2013 para cumprirem a missão designada pela JMN para cuidarem do Lar, é que circunstancia-se o perfil dos sujeitos entrevistados, que ora protagonizam esta pesquisa, e especificamente, delineia-se o caminho a ser trilhado na busca de informações dos documentos históricos, que até então, eram desconhecidos.

Os missionários designados para cuidarem das obras mantidas pela Conferência Batista Brasileira são encaminhados pela Junta de Missões Nacionais com propósitos e lugares definidos, e são hierarquicamente e financeiramente ligados à gestão dela.

A Junta de Missões Nacionais

Missões Mundiais é uma organização missionária da Convenção Batista Brasileira para os povos brasileiros e estrangeiros, presente em 82 países com 1.988 missionários (CBB, 2022). A partir da Fundação em 1907, a Junta de Missões Nacional

busca atuar na expansão do trabalho missionário além das fronteiras do Brasil, no despertamento e no preparo de vocacionados para missões, dentre muitas outras ações que contribuem para a proclamação do Evangelho no mundo.

Cabe enfatizar que o Orfanato/Lar Batista, perpassou as gestões dos diretores administrativos da JMN: Letha Saunder (interina – 1954-55), Alcides Telles de Almeida (1955- 79), José dos Reis Pereira (interino – 1979) e Waldemiro Tymchak (1979-2007), bem como, Pastor David Gomes que exerceu o cargo de Secretário executivo da JMN/CBB por 14 anos (1954 a 1968), posteriormente vindo a ser homenageado com o nome do Orfanato Batista. Vale informar que desde 2009, a Junta de Missões Nacionais está gerida pelo Pastor João Marcos Barreto Soares.

Conforme o Estatuto, o objetivo da JMN é levar o amor de Deus aos povos através de ações pensadas de acordo com as necessidades de cada país. Fazer discípulos em todos os povos e lugares não alcançados. A Junta tem a visão de mobilizar a igreja para conectar pessoas a Jesus, transformar comunidades e impactar as nações com o Evangelho.

A Junta de Missões Nacionais está alicerçada nos valores: dependência de Deus (ter à oração e à palavra como à base do ministério, convictos de que à obra é de Deus e somos seus cooperadores), integridade (viver de forma coerente com os princípios morais e éticos da Palavra de Deus), unidade (atuar de forma coesa, valorizando dons e habilidades, tornando-nos mais fortes para o alcance de um objetivo comum), compaixão (servir ao próximo movido pelo amor de Cristo diante do sofrimento e da injustiça no mundo) e contemporaneidade (interagir com as novas gerações para cumprir o mandato missionário com dinamismo e inovação, atento às tendências sociais, culturais e tecnológica).

É nesse patamar de valores e de trabalhos prestados a humanidade pela busca da religação do homem com Deus, que a Junta de Missões Nacionais, consolidada oficialmente em 1907, com missionários encaminhados no decorrer da história de vários países, e divididos estrategicamente pelas regiões do Brasil, que em

1938 é implantada em Barreiras – Bahia, a Primeira Igreja Batista de Barreiras - PIBB.

Através da JMN, na gestão interina da missionária Letha Myrtle Saunders, primeira mulher a desempenhar essa função na Convenção Batista Brasileira (Revista Mosaico, 2009), são encaminhados para Barreiras no final da década de 50, para agregarem valor à Primeira Igreja Batista de Barreiras, os evangelistas baianos, missionário Edival Tolentino Sodré e o copastor Joaquim Ribeiro de Souza (ambos in memoriam) para realizarem um trabalho missionário na região oeste.

O método, à metodologia: caminho delineado para a pesquisa

Partindo desses pressupostos, adotou-se a metodologia da História Oral para corroborar com as poucas atas do livro de arquivo com listas de internos no orfanato da época, bem como, duas folhas datilografadas em meados dos anos de 1960 pela missionária Gerda Reinke Sodré, com menção dos fatos. Havia alguns recortes de jornais da época, cópias de documentos, listas de internos, de fotos xerocadas, arquivados numa pasta catálogo preta. “É de acordo com o que se pensa que ocorreu no passado, que se tomarão determinadas decisões no presente” (Alberti, 2011). Os relatos contribuem significativamente não apenas para o cruzamento de informações coletadas, mas revelam e oferecem detalhes que somente a história contada poderia fazer. Como afirma Portelli:

O que faz com que as fontes orais sejam importantes e fascinantes é precisamente o fato de que elas não recordam passivamente os fatos, mas elaboram à partir deles e criam significado através do trabalho de memória e do filtro da linguagem (Portelli, 2006, p. 18).

É nesse patamar socio-estrutural informativo que se aplicam os ensinamentos de Halbwachs sobre a categoria de “memória coletiva”, por intermédio da qual postula que o fenômeno de

recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não forem levados em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória. É, portanto, mediante a categoria de “memória coletiva” que a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social.

A missão evangelística e o sonho do orfanato: à memória da história de implantação do Orfanato Batista David Gomes em Barreiras

A memória histórica é fundamental para compreensão do presente e para a consolidação dos valores futuros. Resgatar, arquivar e preservar é uma forma de conservar as experiências vividas, da história e da cultura de um povo, de uma obra, de um fato e de um acontecimento.

A preservação da memória histórica é uma responsabilidade coletiva e deve ser valorizada e incentivada. A falta desta pode levar à perda de informações valiosas e a distorção da história. Algumas memórias foram resgatadas, graças à história oral com alguns pesquisados, desmistificam alguns pontos documentados, outros confrontam e contradizem documentos a partir do vivenciado, e outros ratificam fatos que aqui serão discorridos.

Visando preservar informações, a memória remete em primeiro plano a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar as impressões ou informações passadas, ou as que ele concebe como passadas. Para Le Goff (2003), “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história [...]”. As buscas na memória, a partir das fontes escritas e orais, auxiliam no entendimento da constituição de um contexto e acenam com a promessa de ampliar a compreensão dos fatos de modo fundamental.

Nesse pensamento, nascem as inquietações acerca da história não publicada, não documentada do Lar Batista David Gomes que

desenvolve de forma significativa na cidade de Barreiras -BA, a missão de acolher crianças e adolescentes em vulnerabilidades desde meados do século XIX.

A partir da decisão de pesquisar sobre a história da instalação do Lar, nos contatos com Diêgo Toyonaga, nas buscas incansáveis dos arquivos, após dias no debruçar deleitoso das leituras dos recortes documentais de mais de 50 anos, de análises de escritos em fotografia, sem sequência lógica, sem coerência nos detalhes de escritos da história do Lar, encontrei duas páginas de documentos datilografados por Gerda Reinke Sodré, datado de 15 e 16 de maio de 1991, que dizia:

O sonho do Pastor Toletinto Sodré, meu esposo, em instalar o orfanato começou quando ele foi numa viagem missionária de cinco dias a cavalo, junto com o colportor Joaquim Souza, numa comunidade chamada Canabravão, onde se converteu um casal com 9 filhos. Anos depois, num retorno à comunidade para acompanhar o trabalho evangelístico, a mãe havia morrido e o pai abandonara os filhos (maio, 1991).

Despontam-se elementos que forneceram diretrizes para organização metodológica e histórica do estudo, as delineações dos entrevistados, “lança à vida para dentro da própria história e isso alarga o campo de ação” (Thompson, 1992, p.44). Assim, partindo desse pressuposto, e considerando o conjunto de registros históricos disponíveis — ainda fragmentados e marcados pela passagem do tempo —, a escuta das narrativas torna-se o procedimento central para a reconstrução dos acontecimentos.

Conforme comprovam os documentos arquivados na Junta de Missões Nacionais, os missionários Edval Tolentino Sodré e Joaquim Ribeiro de Souza foram designados, em 1959, para realizar ações de evangelização no oeste da Bahia. A partir dessas informações, iniciou-se o diário de campo, com visitas e inúmeras ligações para moradores antigos do povoado, a fim de localizar indícios e memórias relacionadas ao episódio investigado.

Como afirma Meihy (2005, p.187), o caderno de campo deve ser “[...] como um diário em que o roteiro prático seja anotado – quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como ocorreu a gravação, eventuais incidentes de percurso”.

Em entrevista com Jayme Pimentel de Souza¹⁸, 91 anos, lúcido, “casado ainda moço” como diz ele, em 1952 com uma “menina linda, de uma família de 14 irmãos, filhos do estimado amigo de meu pai, Aureliano e DonAna”, moradora do Canabravão, irmã de Vitalino, Deijanira Carvalho de Souza¹⁹, pais desta pesquisadora, que ali permaneceram nas décadas de 50 e 60, que descreveu superficialmente o ocorrido, mas emocionado falava que:

Naqueles tempos, o povo dali, com os crentes, muitas vezes barulhentos, tinha cuidado do céu, e as coisas pareciam ficar mais tranquilas, parecia que Deus estava mais perto, tiravam até espíritos maus, oravam com os doentes, o povo confiava nos pastores, tinha uns até enciumados, minha mulher ia lá na casa da irmã, às vezes, mas eu não queria conta (dez., 2022).

Nessas conversas prolongadas, surgiram indícios relativos aos sobrinhos, filhos do casal mencionado por Gerda Sodré. Na busca por mais memórias, recorreu-se também a Marialva de Souza Carvalho, filha primogênita de Jayme e Deijanira, que recordou, de forma comovida, o episódio da morte do Sr. Vitalino. como afirmou “quando tio Miúdo faleceu, eu tinha uns 6 anos, ele deixou cerca de 8 à 10 filhos para tia Maria criar, eu andava muito naquela casa, éramos primos muito próximos, moramos em casas vizinhas”, e, desencadeou a busca de uma farta e significativa agenda de contatos que me levou ao diário de bordo com as filhas do casal Maria e Vitalino, duas pessoas em concordância, selecionadas qualitativamente para a pesquisa.

Iniciava-se, então, a reconstrução da história da família composta pelos nove filhos do casal Maria e Vitalino, cujos comprovantes remontam aproximadamente ao ano de 1960. A partir desse ponto,

procedeu-se ao planejamento das entrevistas, bem como à elaboração, adequação e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), necessários para regulamentar e autorizar a utilização e a publicação dos dados coletados.

Constatou-se, nos contatos realizados, que embora muitas pessoas tivessem conhecimento geral dos acontecimentos, poucas detinham a riqueza de detalhes obtida por meio do resgate da memória da primeira entrevistada, Natalice Moreira de Carvalho. Em diversas conversas telefônicas — algumas também por vídeo —, Natalice, hoje com 70 anos, nascida em 1953 e filha primogênita do casal Maria Moreira de Carvalho e Vitalino Moreira de Carvalho (in memoriam), residente em Brasília-DF, forneceu relatos fundamentais para a reconstrução dos fatos

Natalice descreve emocionada muitas vezes nos telefonemas, acerca da história. Tinha à época por volta de volta de 7 anos quando os pastores foram ao Canabravão, “meus pais ficaram crentes num culto na casa dos tios Joaquim e tia Lia, irmã de meu pai”, faz uma longa pausa, “era uma festa quando os pastores iam por lá, era animado e tinha bolo, peta, café, cantos, muitos cantos”, assim relata que dali em diante, os encontros continuaram semanalmente, para ouvirem as histórias da Bíblia, mesmo sem à presença dos Pastores missionários.

Ela fala com dor sobre a partida de seu pai Vitalino, mais conhecido como Miúdo, “foram anos difíceis aquele 1961 e 1962” disse, engasgada de emoção:

... eu tinha dez, onze anos, cuidava dos irmãos menores quando a mãe ia para a roça, a seca estava por lá, éramos nove irmãos no total e mais minha mãe, a comida era pouca, muita gente ajudava, mesmo assim era pouca. Tinha uma irmã recém-nascida que morreu naquele ano, médico era muito complicado, só em São Desidério, não dava para ir consultar. Os tios ajudavam com alimentos também, mas todos tinham família. Quando tínhamos meu pai, parece que as coisas eram mais fáceis, era nosso conforto, nosso colo.

Numa das ligações realizadas, fazendo o diário de bordo, José de Souza Carvalho, segundo entrevistado, nascido em Canabravão e morador desde o nascimento em 1953 até 1965, primo de Natalice, conta que serviu ao exército em Brasília durante 25 anos, hoje aposentado pelo exército brasileiro e morador há 10 anos numa fazenda em João Rodrigues, povoado próximo ao Canabravão, como diz ele, “de retorno às minhas raízes, tranquilidade e felicidade, sempre foi meu propósito depois de servir à pátria no exército brasileiro”.

Carvalho, como é conhecido, relembra que por volta de 1960, mais ou menos com 7 anos, que seus pais comentavam a respeito que volta e meia um homem tinha possessão demoníaca, já era conhecido no povoado e que tinham pedido à um tio Otaviano, que era crente, para levarem os pastores ao Canabravão, conforme descreveu:

pela loucura acometida a um parente Virgílio, que volta e meia baixava um espírito que cantava dizendo ser caboclin Catilombá, e esses pastores, inclusive Pastor José de Souza, Pr. Souza, foram a pedido do tio Otaviano que se juntou ao tio Joaquim, e nunca mais ele teve os ataques, aí muita gente se converteu, e passou de católico a crente da igreja batista, mas só que não iam à igreja por ser longe de São Desidério. Os cultos aconteciam na frente da casa dos tios Joaquim/tia Lia e do tio Diolino (24 Abril, 2023).

As datas mencionadas pelas duas entrevistadas, Natalice e José Carvalho, interseccionam e ratificam o fato da primeira visita dos missionários Pastor Tolentino e Pr Joaquim ao Canabravão, ser datada de 1960. Consolidado, nessa visita, através da pregação do colportor Joaquim durante o culto, há as primeiras conversões conforme descrito nos documentos do arquivo com acompanhamento do Sr. Diolino e família, então convertidos ao evangelho, se uniram a Joaquim e Maria Santiago.

Os primeiros batismos no rio do povoado ocorreram no início de 1961, conforme demonstram as evidências documentais. No mesmo ano, em 22 de fevereiro, o Pastor Tolentino casou-se com Gerda Sodré (in memoriam). A partir desse momento, o casal

iniciou conjuntamente sua trajetória missionária na Bahia, tendo Barreiras como primeira residência e campo de atuação Segundo depoimento de José Carvalho, os cultos continuaram ocorrendo por vários anos; periodicamente, missionários visitavam o povoado para participar dos encontros, o que contribuiu para a conversão de muitas pessoas naquele período.

Em outro momento, em conversas posteriores com familiares e com o próprio José Carvalho, foi possível confirmar o cenário de seca mencionado por Natalice no início da década de 1960. A estiagem, que atingia fortemente o Nordeste e também o oeste da Bahia, levou muitas famílias a migrarem para as cidades em busca de alimento, enquanto outras, com recursos de subsistência, permaneceram no local, utilizando água escassa do rio e dos córregos, em um contexto sem abastecimento encanado.

Em meados de 1962, o Pastor Tolentino, já casado, retornou ao povoado de Canabrvão, onde encontrou a viúva, D. Maria, com oito dos nove filhos. O Sr. Vitalino havia falecido e, pouco tempo depois, também o filho recém-nascido. Os filhos, do mais velho à mais nova, eram:

Natalice (entrevistada), Nilson, Nailton, Carlos, Vilma, Alda, Dora (entrevistada) e Zenaide. Conforme descreve Gerda Sodré em documentos da época, o pastor relatou de forma contundente a situação encontrada ao regressar a Barreiras:

Depois do culto, os missionários foram à casa da família e encontraram a seguinte cena que gravou para sempre na mente e no coração de Tolentino: numa cozinha sem fogo, oito crianças apinhadas num canto, chorando, imagem que sempre relatava como realidade que não o deixava dormir. Naquele dia, como dizia ele, o sonho de montar um orfanato para acolher crianças, ardia em seu coração. Sentiu o chamado de Deus para o acolhimento.

Cabe salientar que, ao confrontar os dados presentes nos registros de Gerda, verificou-se uma inconsistência referente à morte de D. Maria. Conforme o depoimento de Natalice, quem

havia falecido naquele período era o Sr. Vitalino, e não sua esposa. Segundo a entrevistada, a mãe solicitou ao Pastor Tolentino que permanecesse com os filhos para que ela pudesse viajar a Brasília, onde ingressaria no trabalho doméstico.

De acordo com os documentos consultados, o Pastor Tolentino retornou a Barreiras sensibilizado com a situação e comunicou o fato à Primeira Igreja Batista, pedindo apoio ao grupo de irmãs — Júnia, Nenzinha, Naé, Isabel, Jacy, entre outras, totalizando doze participantes — para que orassem pela possibilidade de implantação de um orfanato, conforme registra Gerda (1991).

Naquele momento, o pastor e a missionária Gerda Sodré já se encontravam responsáveis pelas seis crianças mais novas oriundas de Canabravão, enquanto as duas filhas mais velhas, Natalice e Nilson, haviam seguido com D. Maria para Brasília, como relatado pela própria entrevistada.

No caminho para Brasília, em Alvorada, minha mãe deixou o Nilson, a pedido do tio Domingos, irmão de meu pai, para morar com ele até quando ela pudesse buscar. Nesse mesmo propósito segundo Natalice, ouviu à mãe dizer ao Pastor Tolentino, “quando as coisas melhorarem volto para pegar meus filhos (març.,2023).

Nesse ínterim, o Pastor começa a procurar uma casa para acomodar as crianças, queria alugar uma que tinha ao lado da então Primeira Igreja Batista, para ficar próximo. A casa era de propriedade do Sr Jairo Ribeiro Boaventura²⁶. Este, por sua vez, “simpatizante dos crentes”, como afirma Gerda, revelara ao Pastor Tolentino o episódio anteriormente relatado, da pregação do Pastor missionário Benedito Profeta numa esquina da Praça Sabino dourado e o apedrejamento que nunca tinha saído de sua cabeça.

Na longa conversa, Pr Tolentino revela o desejo não apenas de alugar a casa para abrigar crianças órfãs, mas também de construir um orfanato que desse melhores condições para o amparo a essas. O Sr. Jairo Boaventura oferece o terreno denominado Fazenda Cruz Vermelha, de sua propriedade, já avaliado, o qual estava disposto a

doar metade e cobrar pela outra parte, apenas 125.000,00 (cento e vinte e cinco mil cruzeiros) a serem pagos quando e como fosse possível.

Sobre essa declaração de boa vontade, após ver o documento do terreno, o missionário propõe comprar à Fazenda oferta pelo valor com a seguinte condição: pagar 5.000,00 (cinco mil cruzeiros) por mês durante 02 (dois) anos, e, ainda, um prazo de 30 (trinta) dias para concretizar o negócio, uma vez que não disponibilizava de dinheiro algum e teria de confirmar à compra com a Junta de Missões Nacionais, caso à mesma aprovasse.

Pastor Tolentino Sodré compartilha o desejo da negociação com Pastor David Gomes, Secretário Correspondente e Tesoureiro da JMN à época, sob gestão do Pr. Alcides Telles de Almeida (1955-1979), já sabedor do episódio ocorrido com a família do Povoado Canabravão e do anseio do coração do missionário.

De acordo com entrevista de Tolentino, Gerda relata que no interior do Espírito Santo, em meados de 1962/63, Pastor David Gomes em viagem, almoçando num restaurante, um homem se aproxima de David e entabulam uma conversa

Aquele Senhor estava em viagem a negócios em Vitória, capital, e disse que já ouvira falar sobre o Pastor David, através do programa de rádio da Escola Bíblica do Ar, que sua esposa crente costumava pedir oferta anual para as missões (1991).

Na conversa dos dois viajantes, àquela mesa do restaurante, Pastor David Gomes relata sobre a grandeza do trabalho missionário/evangelização realizado no Nordeste, as necessidades e as carências do sertão, e o cidadão lhe promete uma oferta caso fosse bem-sucedido num negócio que iria fazer na Capital.

Entretanto, as mulheres da Primeira Igreja Batista em Barreiras continuavam em orações diárias pelo propósito da compra do terreno. Dias depois, em retorno ao Rio de Janeiro, o Secretário Pr. David Gomes encontra sobre sua mesa duas cartas: uma de Pastor Tolentino falando sobre o propósito da compra do terreno para construção do orfanato e outra do amigo viajante que relatava acerca

do negócio fechado e bem-sucedido em Vitória, conforme prometido, estava ali à oferta para as missões. Surpreso com a consonância dos assuntos das duas cartas, ao abrir o cheque de Cr\$125.000,00 sem ter mencionado valores na conversa no restaurante, entendeu que ali, sem sombras de dúvidas, havia à mão de Deus. Envia um telegrama ao Pastor Tolentino dizendo: “FECHE NEGÓCIO, ESTOU REMETENDO DINHEIRO” (David Gomes).

Em 1963, concretiza enfim, a compra do terreno da Fazenda Cruz Vermelha às margens do Rio Grande, presente de Deus, o dinheiro da oferta estava destinado ao investimento da construção, gerido pela JMN, e, religiosamente, foi honrado ao Senhor Boaventura, mensalmente, o valor combinado de cinco mil cruzeiros até o final do segundo ano. Começa então, o desbravamento do imenso terreno que iria abrigar o Orfanato.

Como relata Gerda “a madeira de lei foi preservada, constituindo mais tarde um lindo bosque de aroeiras e angicos, onde entre umas e outras, se podia balançar numa rede para curtir à sombra na hora da sesta”. Ninhadas de Jaracuços, centenas delas eram destruídas dia a dia. Era o fim do paraíso das cobras. Um carro de boi carregava areia e pedras que eram lançadas nos alicerces da planta da construção do Lar, doada pelo Dr. Alberto Manzoni. “As paredes do prédio começam a subir, a cidade ajuda, a igreja ora e ajuda” (Gerda, 1991).

As pastagens alimentavam a primeira vaca doada pelo irmão Benvenuto Ribeiro, da Congregação Batista de Bom Jesus da Lapa, origem do nome que deram ao animal, Lapense. E dela veio Lapada, Lapinha, Lapito, vaca próspera como chamavam.

As doações destinadas à construção do Orfanato Batista começaram a surgir. As crianças permaneceram na casa alugada, mantidas pela Junta de Missões Nacionais (JMN) e por contribuições locais, sob os cuidados das missionárias. Conforme registrado no texto bíblico (Lucas 2:52), as crianças ‘cresciam em estatura, graça e sabedoria diante de Deus e dos homens’.

Nesse período, com a notícia do acolhimento responsável e solidário oferecido pelos pastores, passaram a chegar outras

crianças, filhas de pais ou mães solteiras que declaravam não possuir condições de mantê-las. A residência tornou-se rapidamente superlotada, ultrapassando quinze crianças.

Diante desse cenário, e já em meio ao crescimento da obra, os missionários Tolentino e Gerda foram transferidos pela JMN para o município de Xique-Xique. A partir de então, a responsabilidade pela continuidade do trabalho foi assumida pelo missionário Natanael Vivente do Nascimento, oriundo de Cubatão (SP)”.

No início de 1964, compreendendo-se o surgimento do projeto do Orfanato a partir das ações missionárias do Pastor Tolentino e reconhecendo a necessidade de continuidade estrutural e afetiva da obra, que naquele momento avançava de forma mais lenta, a Junta de Missões Nacionais solicitou o retorno do casal de missionários, então pais de duas crianças pequenas — uma com pouco mais de um ano e outra recém-nascida. Conforme certificado por Gerda Sodré, o Pastor Tolentino ‘obedeceu e subiu o rio com a esposa, as filhas e seus pertences, a fim de dar continuidade à obra já iniciada’. Durante o período em Barreiras, o casal teve mais dois filhos, somando quatro crianças que passaram a brincar no bosque existente ao lado da casa localizada no terreno do Orfanato”.

A Junta de Missões Nacionais, atendendo à solicitação do Pastor Tolentino e com o apoio do Pastor David, adquiriu um trator para preparar o solo destinado à implantação da horta e ao cultivo de grãos. A construção do Orfanato avançava de forma intensa, apesar das dificuldades para obtenção de materiais, que precisavam ser transportados de Goiânia para as casas de construção locais. Nessa etapa, conforme escrito por Gerda, foi fundamental a orientação técnica do irmão Atalias e do jovem Nilson dos Santos, cuja colaboração contribuiu significativamente para o desenvolvimento das atividades.

Nesse ínterim, foram realizadas entrevistas com Doralice Moreira de Carvalho Fernandes, filha do Sr. Vitalino e uma das seis crianças deixadas por D. Maria no orfanato quando ela seguiu para Brasília em busca de trabalho. Atualmente, Doralice atua como pastora, ao lado de seu esposo, Pastor Ronaldo Alves Fernandes,

na Igreja Assembleia de Deus Ministério Atos, em Novo Gama (GO). Em seu relato, ela recorda: ‘Íamos ao local onde o orfanato estava sendo construído para brincar com outras crianças, enquanto os mais velhos e as missionárias regavam os canteiros. O lugar era muito grande, com muitas árvores, e havia o rio, no qual só podíamos nos banhar acompanhados das missionárias. Era muito bonito lá”.

Nessa época, orfanato em construção, os documentos relatam a chegada de um órfão de avião, Bruce de Oliveira, encaminhado por missionários batistas de Corrente do Piauí, que compõe mais um filho à casa alugada pelo missionário, acrescidos nesse tempo também, três filhos do jovem irmão Ramiro, que ficaram órfãos de mãe. A casa já abrigava mais de 20 crianças, era necessário acelerar as obras do orfanato. Como afirma Dora, “teve uma época que a casa ficou muito cheia de crianças, alguns missionários foram morar na casa do Pastor Clóvis, inclusive eu e minha irmã Aldeam”.

Em 1966, com a estrutura básica para acomodar as crianças, documentos de posse do terreno regulamentados, o orfanato é inaugurado, sendo orador, representante da JMN, o Pastor Gorgônio Barbosa Alves, reconhecido como exemplo na defesa da fé cristã, da família e da luta para combater a fome e a miséria no Brasil.

O Pastor Gorgônio, no púlpito da Primeira Igreja Batista e depois no Culto já no local, declara aberto e em pleno funcionamento, o Orfanato Batista David Gomes de Barreiras, localizada na Avenida São Desiderio, Nº 478 no bairro Antônio Geraldo em Barreiras - BA, sob direção dos missionários Pr Edval Tolentino e Gerda Reinke Sodré, com suporte maior da Junta de Missões Nacionais – JMN e apoio dos membros locais da Primeira Igreja Batista de Barreiras e missionários da região oeste da Bahia.

A instituição foi regulamentada pela Constituição Federal do Brasil de 1988, Art. 227 que regulamenta: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de

colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O nome consolidado foi uma homenagem ao Pastor David Gomes, deu-se em função de ser conhecido como padrinho do orfanato desde a implantação até à concretização dele. Conhecido como o homem que amou o Brasil, o abraçava cotidianamente em orações. Fundador da Escola Bíblica do Ar, cidadão honorário de cidades de quase todos os estados do país. Uma vida de dedicação ao evangelho e às missões institucionais. Nome renomado no âmbito das Congregações Batistas e, especialmente, no relacionamento direto com obras sociais da Junta de Missões Nacionais. Ouvia-se diariamente o Pastor David Gomes nos programas de rádio, “O Sol nunca se ponha sem que subam aos céus do Brasil e do mundo as mensagens de Deus através da missão”. (2002) David Gomes (1919-2002) - Secretário Correspondente e Tesoureiro da Junta de Missões Nacionais – 1954 a 1966. Organizou mais de 60 Escolas Primárias (Ensino Fundamental) em todo o interior do Brasil; organizou o Colégio Batista de Tocantínia; estabeleceu dispensários médicos em vários lugares e organizou dezenas de igrejas batistas.

A época dessa assunção da sede do Orfanato, Gerda Sodré, companheira aguerrida de Pastor Tolentino, afirma em seus escritos:

Começa a difícil tarefa de organizar e estruturar na prática institucional o local de educar os filhos nossos, mas sempre apareciam pessoas para ajudar na hora certa... e isso não era simples coincidência, víamos em todo tempo, à mão de Deus. Pessoas como irmão Ramiro, João Batista, Dona Adelina e tantas outras (Maio, 1991).

Com as portas do Orfanato abertas à comunidade de Barreiras e região, com o desenvolvimento do trabalho com as crianças e adolescentes em situação vulnerável, cada dia chegavam mais internos. As acomodações eram excelentes, conforme afirma Doralice, numa das entrevistas por telefone, anotadas no diário de campo:

O orfanato era grande, tinha bem umas quarenta crianças, nosso dia era assim: todos os dias fazíamos oração bem cedo todo mundo junto, tinha o refeitório, comíamos pão, leite, cuscuz, bolo... íamos para a escola uns pela manhã, outros à tarde, fazíamos as tarefas com a tia que acompanhava na mesa grande. Lembro que tinha lanche todo dia, eram muitos brinquedos, brincávamos numa casinha de boneca, de verdade que tinha porta e janela grandes, cadeira e mesa de criança [...]. Também tinha os castigos quando a gente desobedecia, mas não quero falar [...]. Na hora do banho e para dormir era todo mundo nos dormitórios separados, com beliches, meninos e meninas. Lembro que todo domingo íamos à Igreja Batista, lá tinha escolinha para aprender à Bíblia e os cultos eram os momentos que podíamos apresentar os louvores, os desenhos ou as peças que criávamos nas salinhas, e ainda tinha uma coisa boa, as vezes no domingo à tarde, depois do almoço, íamos para o rio no fundo do orfanato com as missionárias e íamos as vezes no batismo no rio da ponte grande [...] O orfanato era um lugar de onde tenho muitas lembranças boas, nós tínhamos de tudo, sentia falta de minha mãe, chorava, mas meus irmãos sempre estavam por perto e diziam que um dia ela ia voltar mas que meu pai tinha ido morar no céu. Eu não tinha muita lembrança de minha mãe, só sentia saudade e meus irmãos falavam (maio, 2023).

Com a consolidação do Orfanato Batista de Barreiras, a Junta de Missões Nacionais, no início de 1968, transfere Pr. Tolentino e família para uma nova missão em Bom Jesus da Lapa – Bahia, deixando 22 (vinte e duas) crianças aos cuidados dos missionários Jonas Alves e Salomé Costa.

Vale salientar que Pastor Tolentino e Gerda Sodré, após realizarem missão posteriormente em Ibirapuã e Caetité na Bahia, aposentaram como missionários em 1990 e assumiram a obra Pastoral na Igreja Batista em Guanambi-Bahia.

No final da década de 1960, pastoreando a Primeira Igreja Batista, assumem a direção do Orfanato Pastor Clóvis Pereira de Souza e Anaítes Pereira de Souza, família composta pelos filhos Clóvis Junior e Ezequias Pereira. Pastor Clóvis passa também a dirigir o Colégio Batista e, posteriormente, pastorear a Igreja Batista

Esperança de Barreirinhas. Denominado homem de fé e de dedicação ao evangelho.

Com o aumento do quantitativo de crianças e poucos recursos para custearem não somente as despesas, mas a alimentação, as vestimentas, além das contribuições generosas dos membros da Primeira Igreja Batista, realizaram-se várias campanhas de doações de alimentos. A JMN continuava a ser mantenedora maior. Comentando esse fato com Doralice, ela rememora que:

O pastor Clóvis falava que todos precisávamos orar pelos nossos padrinhos. Cada um de nós tinha um padrinho no exterior que nos mantinha financeiramente, não sabíamos o nome, mas a gente tinha de orar para Deus proteger e agradecer[...] No final do mês era sempre uma festa de brinquedos e lanches. Muitas roupas chegavam também e alimentos com homens de farda, polícias [...] minha mãe já tinha levado uns irmãos, mais ou menos em 1972, levou eu e minha irmã Alda que havíamos ficado mais tempo aos cuidados diretos do Pastor Clóvis na casa dele (maio, 2023).

Corroborando com essa fala, José Carvalho, em entrevista, relata que:

Todos sabíamos no Canabravão que os filhos da tia Maria tinham ido para o Orfanato Batista, foi uma decisão dela, também naquela época as coisas eram difíceis para todo mundo. Todas as famílias eram grandes [...] Quando eu incorporei no Exército Brasileiro, em Barreiras, em 1969, como soldado, não mais recruta, meus pais tinham contato com a Igreja Batista, e falaram das dificuldades do Orfanato e que estavam com mais de quarenta crianças [...] Pr Clóvis me procurou para perguntar como fazia para solicitar ajuda ao 4º BEC, porque naquela época ajudava muito os carentes. A partir desse pedido do Pr. Clóvis, eu falei com o Coronel Celso Vieira de Araújo, Comandante da época, que me mandou ir ao rancho, que era o refeitório, pra ver com o aprovisionador. A partir dali o 4º BEC39 passou à fornecer rigorosamente alimentos para o Orfanato. Me lembro que até meados da década de 70, quando fui transferido para Brasília, ainda continuavam mantendo as doações (maio, 2023).

As entrevistas realizadas com Natalice Moreira de Carvalho, José Carvalho de Souza, e de Doralice Moreira de Carvalho Fernandes, traduzem vivências singulares, de uma história comum enquanto sujeitos que compartilham elementos constituintes do processo da construção históricas do Orfanato Batista de Barreiras, desde a implantação até a inauguração e a consolidação do trabalho com crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade, ou melhor, era uma missão de acolhimento aos menores excluídos, privados de condições dignas de um lar, de uma família, de condições favoráveis ao direito de uma vida digna.

A vulnerabilidade das crianças e adolescentes, uma contextualização institucional: à missão do Lar Batista David Gomes em Barreiras Bahia

A condição de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade permanece, em escala global, como um dos mais complexos desafios sociais contemporâneos. O abandono, a falta de estrutura familiar, a negligência e os maus-tratos evidenciam um quadro crítico que atravessa a história. No contexto brasileiro, dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2008) revelam que a grande maioria das crianças na primeira infância vive em situação de pobreza, expondo fragilidades estruturais que demandam políticas públicas contínuas, integradas e intersectoriais.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado em consonância com o Artigo 227 da Constituição Federal, que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, demandando proteção integral e prioridade absoluta por parte da família, da sociedade e do Estado. A partir da doutrina da proteção integral, o ECA estabelece diretrizes para a articulação entre órgãos públicos, instituições estatais e entidades da sociedade civil, assegurando ações voltadas à proteção, à responsabilização por violações de direitos, à aplicação das medidas previstas no sistema de garantia

de direitos e à cooperação entre os diferentes atores envolvidos na rede de atendimento”.

É, partindo desse pressuposto legal que o Lar Batista David Gomes, há 56 anos instalado em Barreiras, desde 1966, CNPJ 33.574.617/0011-41, localizado na Avenida São Desiderio, Nº 478, no bairro Antônio Geraldo, CEP 47808-142, cadastrado na Receita Federal sob o CNAE 9491-0/00 com atividade fim de Organizações Religiosas ou Filosóficas, é mantido pela Junta de Missões Nacionais – JMN, junto à Convenção Batista Brasileira - CBB, com doações também de empresas e pessoas físicas.

As instalações do lar contam com casa dos diretores, atualmente missionários Diêgo e Fernanda Toyonaga, uma oficina de artes industriais (inaugurada em 1991), quadra poliesportiva, área administrativa, uma brinquedoteca que também funciona como biblioteca, dormitórios, refeitório e área de recreação.

Por estar o prédio do Lar Batista David Gomes de Barreiras deteriorado, um novo projeto foi apresentado para reforma e melhores adaptações. Com o redimensionamento do ECA (1991), em relação à nomenclatura de Orfanato para Lar, atua hoje no cuidado/abrigo integral de crianças/adolescentes que foram afastados do convívio familiar por abandono, violência sexual/física ou no caso de a família não conseguir garantir cuidado e proteção aos mesmos.

No Lar, as crianças e adolescentes estudam, participam de grupos de convivência, vão à Igreja, têm acompanhamento psicológico, frequentam serviços oferecidos pela rede de proteção social do Centro de Referência da Assistência Social – CREAS, e, sempre que possível, são encaminhados para cursos e posteriormente, para o mercado de trabalho. No máximo, são 20 crianças internas que são direcionadas pelo Conselho Tutelar ou pela Vara da Infância, caso não haja vaga, os encaminhamentos são realizados para outras instituições de acolhimento institucional.

Com o acolhimento institucional, a criança ou o adolescente passa a residir no Lar, recebendo acompanhamento específico conforme suas necessidades. À medida que avança o processo de

reestruturação, busca-se a reintegração familiar. Caso a família nuclear não apresente condições de recebê-lo, realiza-se uma avaliação junto à família extensa, visando identificar responsáveis aptos à reintegração no menor tempo possível. Ainda que o número de acolhimentos permitidos legalmente seja hoje bem menor que no passado, a missão do Lar permanece a mesma desde o seu nascedouro como Orfanato: oferecer proteção a órfãos, crianças vulneráveis, aquelas sem condições de permanecer com suas famílias e aquelas que, por diferentes razões, foram abandonadas”.

Considerações finais

A investigação desenvolvida permitiu reconstruir, por meio do diálogo entre memórias individuais e documentação institucional, o processo histórico de implantação do Orfanato — atual Lar Batista David Gomes — no município de Barreiras (BA), entre o final da década de 1950 e o início da década de 1970. Ao mobilizar o aparato teórico-metodológico da História Oral Temática, fundamentado na compreensão de que a memória constitui um campo de disputas, seleções e sentidos (Portelli, 1997; Alberti, 2013; Halbwachs, 2006), foi possível captar, nas narrativas dos entrevistados, não apenas o conteúdo factual do vivido, mas também as formas pelas quais esses acontecimentos são lembrados, ressignificados e transmitidos no presente.

O cruzamento das entrevistas com três informantes centrais — Natalice, Doralice e José Carvalho — com fontes documentais (atas, correspondências, relatórios, registros iconográficos, documentos da Junta de Missões Nacionais, materiais disponíveis no Portal da JMN, arquivos pessoais de missionários e membros da Primeira Igreja Batista de Barreiras) possibilitou consolidar

um corpus analítico consistente. Esse conjunto heterogêneo de fontes, quando submetido a procedimentos de crítica interna e externa, revelou convergências, tensões e lacunas que enriquecem a compreensão histórica sobre o surgimento e a consolidação da instituição.

Em termos documentais, observou-se que a ausência de registros contínuos e sistematizados, especialmente nas primeiras décadas, dificulta a reconstrução integral da trajetória do Orfanato. No entanto, essa mesma ausência foi compensada pela força analítica das narrativas orais, que trouxeram elementos imprescindíveis para datar eventos, identificar sujeitos, compreender práticas de sociabilidade, descrever modos de organização cotidiana e evidenciar estratégias locais de sobrevivência comunitária. A interação entre depoimentos e documentação primária permitiu, por exemplo, esclarecer contradições sobre a morte de Vitalino, reorganizar cronologias, recuperar o papel das lideranças locais e identificar circuitos de apoio e solidariedade que não aparecem nos documentos oficiais.

Os resultados da pesquisa indicam que o surgimento do Orfanato Batista David Gomes responde a um conjunto articulado de fatores: vulnerabilidade social crescente nas comunidades de Canabravão e adjacências; atuação missionária estruturada pela Junta de Missões Nacionais e pela Convenção Batista Brasileira; e mobilização comunitária, especialmente da Primeira Igreja Batista de Barreiras, que funcionou como núcleo irradiador de apoio religioso, afetivo e material. Esse encontro entre sofrimento social, vocação missionária e organização comunitária fundamentou a criação de um espaço institucional de acolhimento que, desde sua origem, operou simultaneamente nos planos assistencial, educativo e religioso.

As evidências orais e documentais também permitiram compreender as dinâmicas internas do Orfanato nas décadas iniciais: o funcionamento provisório em casas alugadas a partir de 1961, a chegada contínua de crianças em situação de risco — muitas trazidas pelos próprios pais, em busca de cuidados — e o processo de construção da sede definitiva inaugurada em 1966. As rotinas descritas pelos entrevistados evidenciam práticas de cuidado, escolarização, socialização, trabalho comunitário e disciplina religiosa que configuraram a cultura institucional do Lar. Elementos como as hortas comunitárias, as tarefas compartilhadas, os cultos, os

banhos no rio supervisionados pelas missionárias, a circulação de doações e a presença de padrinhos externos revelam um modo de vida atravessado por redes de solidariedade, fé e reciprocidade.

Do ponto de vista analítico, emergiram também ambivalências próprias de instituições de acolhimento: a insuficiência de registros formais, a dependência de apoio voluntário e missionário, a centralidade da figura pastoral na administração cotidiana e a necessidade constante de conciliar diretrizes religiosas, práticas educativas e políticas públicas. Essas ambivalências, ainda presentes na memória dos sujeitos, constituem desafios contemporâneos para políticas de proteção à infância, especialmente quando se pensa em integração de sistemas de acolhimento, fiscalização, documentação e accountability institucional.

No campo metodológico, a pesquisa demonstrou o potencial heurístico da História Oral Temática como ferramenta de reconstrução histórica, sobretudo em contextos em que documentos são fragmentados ou inexistentes. Os depoimentos funcionaram como operadores interpretativos essenciais, capazes de iluminar zonas de silêncio, preencher vazios documentais e restituir a dimensão humana das experiências de acolhimento. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de ampliar iniciativas de registro, arquivamento e digitalização dos documentos do Lar Batista David Gomes — atas, relatórios, fotografias, cartas, registros missionários, fichas de internos — como condição para preservação da memória institucional e para futuras pesquisas comparativas.

Reconhece-se, contudo, que a pesquisa possui limitações inerentes ao recorte metodológico adotado: número reduzido de entrevistados; lacunas documentais ou ausência de vestígios completos; desafios de triangulação de dados em certos episódios; e impossibilidade de generalização ampla. Essas limitações, longe de fragilizar o estudo, apontam para a necessidade de continuidade das investigações, com ampliação do corpus documental, realização de entrevistas com ex-internos, agentes institucionais da JMN/CBB e famílias do entorno comunitário.

Por fim, a reconstrução histórica realizada confirma a relevância social, educativa e afetiva do Lar Batista David Gomes, destacando como práticas locais, redes missionárias e arranjos coletivos produziram uma experiência singular de acolhimento institucional no interior baiano. A pesquisa contribui, assim, não apenas para a historiografia da educação e da assistência social no Brasil, mas também para o fortalecimento de uma memória pública que reconheça a complexidade, a intencionalidade e o impacto dessa instituição na trajetória de inúmeras crianças e adolescentes. Recomenda-se, portanto, a continuidade do trabalho de preservação e sistematização dos arquivos do Lar, a promoção de estudos comparativos e a articulação com políticas públicas contemporâneas voltadas à proteção integral, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Referências

ALBERTI, Verena. *Ouvir. Contar: Textos Em História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no *Diário Oficial da União*, de 05 de outubro de 1988. Brasília-D.F., Palácio do Planalto.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *Diário Oficial da União*. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, D.F., Palácio do Planalto.

FREIRE P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

GARRET, Annette. *A Entrevista, seus Princípios e Métodos*. Agir, Rio de Janeiro, 1967.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. Trabalhando Com Fontes Oraís. *Cadernos de Metep*, DFE/CCH/UEM, Ano4, No 3:1-33, 1991.

HALBACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice; RT, 1990.

HUSSERL, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1989.

Lar Batista David Gomes. Disponível em Acesso em nov. /22, març./23, abril/23.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5. Ed. Campinas, SP; Editora Unicamp, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual De História Oral*. Loyola, São Paulo, 1996a. Missões Mundiais. Quem Somos. Disponível em: Acesso em 20/03/23 e 05/06/23.

SANTOS, Jocyléia Santana Santos. As sacerdotisas do sertão: histórias religiosas. *Revista Mosaico*, v.2, n.2, p.134-140, jul. /dez., 2009.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

Entrevistas

CARVALHO, Natalice Moreira de. Entrevista concedida à Marileide Carvalho de Souza. Barreiras-BA, fev. a mai. 2023.

CARVALHO, José de Souza. Entrevista concedida à Marileide Carvalho de Souza. Barreiras-BA, mar. a mai. 2023.

CARVALHO, Doralice Moreira de. Entrevista concedida à Marileide Carvalho de Souza. Barreiras- BA, mar. a mai.2023.

EIXO III – HISTÓRIA COLONIAL E MISSÕES RELIGIOSAS

CLAUDE D'ABBEVILLE E A MISSÃO NO MARANHÃO: EDUCAÇÃO, CATEQUESE E TRAÇOS INTERCULTURAIS EM 1612

Maria do Perpétuo Socorro G. de S. Avelino França
Joelma da Silva Trindade Mário
Allan da Silva Lopes
Roger Rafael Ferreira dos Santos

Introdução

Este texto analisa traços interculturais que atravessam a obra de Claude d'Abbeville, “História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas”, publicada na França, em 1614. O relato desse missionário capuchinho foi produzido de março a dezembro de 1612, período em que esteve na Ilha do Maranhão. A sua produção é dividida em 62 capítulos e contém 400 páginas. Nela, o religioso trata dos preparativos da viagem da França para a região que hoje corresponde ao norte do Brasil, os dias em alto-mar, as crenças e os costumes dos Tupinambás, a exuberância da fauna e da flora, o clima, a riqueza de alimentos e o retorno para a França (Lopes, 2023; Pinheiro, 2024).

A viagem desse religioso fazia parte de um projeto de colonização para instalar uma colônia francesa no norte do Brasil. A missão de estabelecer essa colônia, denominada de França Equinocial (1612-1615), tinha por objetivos explorar a terra, a mão de obra indígena, as riquezas da região, ter o monopólio do comércio e difundir os preceitos religiosos católicos.

Para Pinheiro (2024), Claude d'Abbeville considerava estratégica a ocupação francesa na Ilha do Maranhão. A sua localização geográfica, porta de entrada das embarcações que se dirigiam ao norte do Brasil, permitiu que os franceses tivessem o

controle sobre essa vasta região. A ilha, cercada de mares, rios, canais, praias e areias, se constituiu em um lugar de proteção, exploração e defesa dos franceses, cuja crença era a de que não seriam expulsos pelos portugueses que requeriam a posse da terra.

Este estudo é de natureza documental e tem como fonte o relato de viagem de Claude d'Abbeville e a produção historiográfica de estudiosos sobre a colonização francesa no norte do Brasil e as trocas culturais entre missionários capuchinhos e os indígenas que habitavam essa região. O texto compreende três tópicos. O primeiro discute aspectos biográficos do religioso capuchinho, a expedição francesa que deu origem ao Maranhão e registros da obra que evidenciam tensões, negociações, trocas e resistências; o segundo focaliza a catequese e a educação como prática de colonizar corpos e mentes, fatos estes que seriam necessários para assim estabelecer a colonização francesa na região; o terceiro analisa passagens da obra desse missionário que apresentam traços da interculturalidade, por meio de trocas culturais estabelecidas entre os Tupinambás e os franceses.

Claude D'Abbeville: missionário capuchinho e os primeiros registros etnográficos da França equinocial

Claude d'Abbeville foi um frade capuchinho francês que integrou a missão religiosa vinculada à tentativa de colonização da região norte do Brasil pela França, no início do século XVII. Este episódio, conhecido como **França Equinocial**, insere-se no contexto das disputas coloniais europeias em território americano e evidencia as estratégias político-religiosas da monarquia francesa no ultramar.

Embora pouco se saiba sobre seus primeiros anos de vida e formação religiosa, presume-se que tenha ingressado na Ordem dos Frades Menores Capuchinhos¹ ainda jovem, por volta do fim

¹ A Ordem dos Frades Menores Capuchinhos é um ramo da Família Franciscana que tem São Francisco de Assis como pai e fundador. Sem perder o carisma

do século XVI, como era comum entre os membros da elite e da pequena nobreza provinciana voltada à vida clerical.

Marie-France Métral (2001) sustenta que a designação “d’Abbeville” se refere à cidade de Abbeville, mas informa que não há registros paroquiais sobreviventes que confirmem sua filiação ou data exata de nascimento. Jean-Pierre Moreau (1994), especialista em textos coloniais franceses, ao organizar fontes sobre a França Equinocial, identifica Claude como frade capuchinho oriundo de Abbeville, com base nos registros da missão e nas práticas nominativas da Ordem.

Nesse sentido, é importante frisar que as informações sobre o nascimento e a origem de **Claude d’Abbeville** são, em grande parte, **inferidas a partir de sua própria obra e de registros históricos da Ordem franciscana**. Não há registro de batismo ou documento civil conhecido que confirme com exatidão a data ou o local de nascimento, o que é comum para figuras religiosas do início do século XVII.

Com base em tais indícios, é provável que ele tenha nascido em 1585, na cidade de Abbeville, localizada na Picardia, no norte da França. No entanto, é possível que tenha passado parte da sua vida religiosa em uma **província² capuchinha na Normandia, no noroeste da França**, região que tinha forte atuação missionária e enviou diversos frades para as colônias francesas.

Após retornar à França, em 1614, Claude publicou sua obra e continuou vivendo como frade capuchinho. Há registros de sua presença ativa até cerca de 1632, mas, após essa data, ele desaparece dos documentos oficiais da Ordem. Presume-se que tenha falecido em meados da década de 1630, embora sem documentação conclusiva.

Rubens Borba, em nota explicativa, que consta na obra do frade em análise, aponta que:

específico, esta Família Franciscana se dividiu em três ramos principais: Ordem dos Frades Menores, Ordem dos Frades Menores Conventuais e a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos (Cf. Capuchinhos.org).

² Conjunto dos conventos ou institutos de uma ordem religiosa, dentro do mesmo país, governados por um provincial (Cf. Infopédia, Dicionários Porto Editora).

Eyriès, tão versado em assunto de viagens, na “*Nouvelle biographie Générale*”, de Hoefffer, consagra-lhe algumas linhas apenas e diz que morreu em 1632. Ferdinand Denis, no prefácio da Viagem ao Brasil, de Yves d'Évreux, afirma, depois de ter consultado os manuscritos do convento dos capuchinhos, da rua Saint-Honoré, que faleceu em Ruão, em 1616, com 23 anos de hábito (D'Abbeville, 1945, p. 8).

Portanto, vemos que a vida de Claude d'Abbeville está envolta em mistérios de que talvez, com o tempo e com novos indícios de fonte, possamos nos aproximar desse fato histórico. O certo é que o capuchinho foi e é importante para conhecer a cultura indígena Tupinambá no Maranhão, norte do Brasil, no período colonial.

A expedição francesa que deu origem à fundação da cidade de São Luís, no atual estado do Maranhão, teve início em 1612, sob a liderança de **Daniel de La Touche, senhor de La Ravardière**. Com o objetivo de consolidar alianças com povos indígenas e estabelecer uma presença colonial, a missão incluiu representantes dos frades capuchinhos, encarregados das atividades de catequese entre os grupos nativos, especialmente os **Tupinambás**.

Claude d'Abbeville participou dessa missão e permaneceu no Brasil por cerca de quatro meses. Durante sua permanência, estabeleceu contato direto com os povos indígenas, observando aspectos linguísticos, culturais e sociais que posteriormente registraria em sua obra. O padre retornou à França junto com Daniel de La Touche, e em 1614, publicou o relato intitulado “*Histoire de la mission des pères capucins en l'isle de Maragnan et terres circonvoisines*”.

A obra de Claude d'Abbeville apresenta uma descrição detalhada dos costumes, das práticas religiosas, das formas de organização social e dos sistemas linguísticos indígenas. Embora marcado por pressupostos religiosos e pelo olhar eurocêntrico característico da época, seu texto fornece elementos que têm sido mobilizados por pesquisadores nas áreas da etnologia, da história da colonização e da história das missões religiosas, bem como na história da educação. Como argumenta **Carlo Ginzburg (2007)**,

mesmo relatos ancorados em estruturas de poder e dominação podem ser interpretados como fontes que revelam tensões e negociações culturais nos processos de contato. Nesse sentido, tais registros podem ser examinados como espaços de manifestação de tensões, ambiguidades e negociações culturais, revelando interações complexas entre grupos sociais em diversos contextos históricos.

A partir dessa perspectiva, o documento deixa de ser compreendido apenas como um reflexo unilateral da autoridade, passando a constituir-se como campo de disputa simbólica, no qual vozes subalternas — ainda que mediadas ou filtradas — podem ser identificadas, reconstruídas e interpretadas.

Assim, a análise desses relatos exige uma abordagem que considere simultaneamente a estrutura de poder que os produz e as fissuras discursivas que permitem entrever resistências, adaptações e ressignificações culturais, assim, aspectos interculturais.

Nesta análise, como já ressaltado na introdução, utilizamos a edição intitulada “História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas; em que se trata das singularidades admiráveis e dos costumes estranhos dos índios habitantes do país”, do padre capuchinho Claude d’Abbeville, traduzida por Sérgio Milliet, prefaciada e anotada por Rodolfo Garcia. Essa edição foi publicada pela Livraria Martins Editora, de São Paulo, no ano de 1945. Na imagem a seguir, podemos ver a capa da obra.

Figura 1 – Capa da obra de Claude d’Abbeville, editada em 1945.



Fonte: D’Abbeville, 1945.

Há poucos comentários na própria obra sobre as edições que, ao longo do tempo, construíram a história dessa narrativa. A proposta é de uma nova tradução, pois a de Cézar Marques, de 1876, era difícil de ser encontrada (Milliet, 1945). Já a edição de 1922, de Paulo Prado, apresentou um preço altíssimo por cada exemplar. Por isso, a edição de 1945 representou um ganho de fôlego na divulgação dos escritos de Claude d'Abbeville, tendo recebido apoio da Biblioteca Histórica Brasileira.

D'Abbeville viajou ao Brasil em 1612, no contexto da França Equinocial, em uma missão liderada por Daniel de La Tousche e François de Razilly. Entre outros membros da tripulação, há de se destacar o padre capuchinho Yves d'Évreux, outro grande contribuinte da história colonial no Brasil. De acordo com Cardoso (2011, p. 325),

Dentre todos os projetos não luso-castelhanos para o Maranhão, a ocupação francesa foi a que mais obteve a atenção da burocracia hispano-lusa na primeira década do século XVII. Diferentemente de ingleses e holandeses, que nos primeiros anos montam pequenos complexos comerciais e feitorias às margens dos rios, os franceses organizaram uma ação que, mesmo com limitadas proporções, implicava uma ocupação militar-civil, entre 1612 e 1615. Por conta disso, a França Equinocial também foi o projeto que mais se cristalizou na memória historiográfica local, muitas vezes exagerando certos aspectos dessa ocupação.

A França Equinocial foi uma busca da França em se apropriar de parte do território do norte do Brasil, entre 1612 e 1615. Nesse tempo, nações europeias estavam em conflitos por terras na América. O plano foi orquestrado por Luís XIII e pelo almirante Daniel de La Touche, senhor de La Ravardière. A ideia era conquistar parte da região da zona do Equador, mais precisamente através do que hoje é São Luís, no Maranhão, para assim permitir o crescimento do comércio e a aquisição de matérias-primas, como o pau-brasil.

Em 1614, Claude d'Abbeville publicou sua obra em Paris, trazendo os mais diversos relatos acerca da geografia local, da fauna e flora, apresentação de sujeitos singulares da região e crenças dos indígenas, do humor, do gênio³, dos costumes, entre outras coisas. Seu relato revela, por um lado, os limites de sua compreensão enquanto agente europeu e religioso, mas também constitui um registro importante da pluralidade cultural dos povos nativos e das formas de mediação cultural nas primeiras décadas do século XVII.

A obra de Claude d'Abbeville foi escrita com o intuito de promover e legitimar as atividades missionárias dos capuchinhos na América, em consonância com os ideais da **Contrarreforma católica**. Assim, ela articulou elementos descritivos e apologéticos, constituindo um gênero híbrido entre o relato de viagem, a crônica de missão e o texto catequético.

O missionário capuchinho insere-se, portanto, no conjunto de agentes coloniais que, por meio da escrita, contribuíram para a construção de uma memória sobre os povos indígenas do Brasil nos primeiros séculos da colonização europeia. Sua obra permanece como fonte relevante para a compreensão das estratégias missionárias, das relações interétnicas e dos dispositivos discursivos empregados na justificação da expansão colonial francesa.

A ausência de registros civis ou eclesiásticos de batismo exige cautela na afirmação categórica de datas e local de nascimento. Contudo, **a prática documental da época**, especialmente na Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, nos permite inferir que Claude nasceu em **Abbeville**, provavelmente por volta de **1585**, como já mencionado. A metodologia empregada na identificação de origem baseia-se em análise prosopográfica, comum nos estudos de ordens religiosas, e na crítica interna do próprio texto do autor.

³ Génies (francês, século XVII): espíritos, forças espirituais, das florestas, das águas... as entidades.

Colonização, catequese e educação na França Equinocial

A obra de Claude d' Abbeville, produzida no contexto da França Equinocial, no século XVII, apresenta uma diversidade de narrativas sobre os modos de ser e viver dos Tupinambás e de outras populações nativas que habitavam a Ilha do Maranhão. Todavia, o interesse dos colonizadores franceses pelas terras brasileiras remonta a períodos anteriores a esse século.

Segundo França e Lopes (2021), os projetos de implantação de colônias francesas no Brasil surgiram no século XVI, com o estabelecimento da França Antártica (1555-1560), na Baía de Guanabara, atual Rio de Janeiro. Sob a liderança de Nicolas Durand de Villegagnon, a fundação dessa colônia tinha entre seus objetivos “garantir à França uma parcela do mercado de especiarias monopolizado pelos portugueses” (Bicalho, 2008, p. 32), a fim de também lucrar com o comércio de pimenta, cravo, canela e outros produtos. Bicalho (2008) explica que, nesse período, muitos dos colonos franceses que estavam na Baía da Guanabara eram protestantes, seguidores de Calvino e de Lutero. Esses colonos fugiam da perseguição católica do seu país de origem, buscando estabelecer, no novo mundo, uma comunidade na qual pudessem viver de acordo com suas crenças. Para a autora, a presença dos protestantes foi, provavelmente, um dos motivos que levaram os portugueses a anunciarem uma “guerra santa” contra os franceses. A França Antártica não implicou apenas em uma disputa econômica com os colonizadores portugueses, mas também em uma concorrência religiosa, afinal, “os franceses não punham em risco apenas as possessões portuguesas na América e suas especiarias, mas, principalmente, todo o empenho missionário católico” (Bicalho, 2008, p. 40). Como consequência desse enfrentamento, em 1565, uma expedição liderada por Estácio de Sá, da qual participaram alguns jesuítas, como Nóbrega e Anchieta, expulsou os franceses daquela região, restabelecendo o domínio luso (Bicalho, 2008), com o apoio de alguns grupos indígenas aliados.

A segunda tentativa de colonização francesa foi estabelecida na Ilha do Maranhão e ficou conhecida como França Equinocial (1612-1615), sendo liderada por Daniel de La Touche, senhor de La Ravardiére. Durante as expedições, os franceses optaram por manter uma relação de cordialidade com os nativos, a fim de alcançarem os seus objetivos comerciais, como destaca Daher (2018, p. 7):

A presença de intérpretes franceses, *truchements*, vivendo entre os índios, até as primeiras décadas do século XVII, configurou uma modalidade de relação social baseada na aliança amigável para fins de escambo de pau brasil, o que sustentou, inclusive, o projeto político-econômico das duas tentativas francesas de instalação colonial.

Isso demonstra sucessivas tentativas de execução de projetos de colonização em diferentes períodos e regiões do Brasil, sob o comando de potências europeias. O capuchinho Claude d'Abbeville participou da segunda tentativa de colonização, no início do século XVII. À época, foram garantidos os subsídios materiais da conquista, com a assistência financeira e militar, e ainda era assegurado o elemento espiritual, tendo em vista a propagação da fé cristã entre os colonizados (Garcia, 1945)⁴¹¹, e consequentemente, a conversão destes ao catolicismo.

Mesmo assim, o projeto político-econômico da França Equinocial não resistiu por muito tempo. A expedição foi encerrada em 1615, quando as forças portuguesas expulsaram os franceses do Maranhão, reafirmando mais uma vez o domínio de Portugal sobre o território brasileiro. Para Cardoso (2011), o domínio da Amazônia⁵ não se restringia a uma questão econômica e religiosa, mas envolvia também interesses geopolíticos. Nessa lógica, o objetivo principal da burocracia hispano-lusa era garantir a

⁴ Rodolfo Garcia, autor da introdução da obra em análise, “História da missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão”.

⁵ Importante destacar que o termo “Amazônia” que nos referimos hoje, não era utilizado na época.

soberania sobre as regiões ultramarinas, frente à crescente ameaça de potências rivais como a França e a Inglaterra.

Sendo assim, “a ideia de colonização ultrapassa as fronteiras do Novo Mundo” (Silva; Silva, 2009, p. 67) e pode ser compreendida em um contexto mais amplo. Isso significa que as colônias europeias, implantadas em terras brasileiras desde o século XVI, refletiam uma disputa imperialista global, sustentada por um pensamento de controle e dominação, notadamente orientado pelos preceitos religiosos do cristianismo católico.

A prática missionária e catequética das ordens religiosas que atuaram na Amazônia colonial, nos séculos XVI, XVII e XVIII, em tese, baseava-se na racionalidade teológica de origem medieval, segundo a qual não havia oposição entre ciência e fé, pois ambas provinham de Deus (Silva, 2021). Ou seja, a ação das ordens religiosas colonizadoras fundamentava-se em uma racionalidade teocêntrica.

Para Silva e Silva (2009), a colonização tem tanto caráter de ocupação e cultivo de novos territórios quanto de domínio, exploração e imposição cultural, uma vez que a cultura do colonizador é transposta para o território colonizado que, geralmente, já está ocupado com habitantes que possuem culturas e estruturas sociais próprias. No âmbito da imposição cultural, a religiosidade das populações nativas era ignorada e censurada, haja vista que para os invasores “os habitantes destas terras não tinham Deus, não possuíam leis, não se organizavam em sociedade [...]” (Lopes, 2023, p. 59).

Para Pinheiro (2024), é necessário pensar a relação entre colonização, educação e catequese, afinal, a intenção dos capuchinhos no Maranhão era fazer dar certa essa tríade colonizadora, considerando que, para se colonizar os corpos, era necessário também colonizar as mentes. Ou seja, para os missionários, os nativos careciam ser educados e direcionados ao caminho da “salvação”.

Pinheiro (2024) explica que nesse contexto, a educação estava intimamente relacionada aos objetivos da colonização, pois servia como meio de transmissão de conhecimento, como instrumento de

dominação e controle. Consequentemente, os saberes locais eram marginalizados, pois o modelo educativo imposto pelos capuchinhos reforçava estruturas de poder colonial, perpetuava as desigualdades e reprimia toda sorte de manifestação cultural dos povos originários. À vista disso, entende-se que a intenção era educar para exercer controle, ainda que isto originasse episódios de resistência e trocas culturais.

Quanto à catequese, ressalta esse autor que os colonizadores franceses reconheciam que, para realizar uma transformação durável, era crucial inculcar práticas e comportamentos socialmente aceitáveis nos indígenas, educando-os para uma convivência harmoniosa na sociedade colonial. Isso compreendia a propagação dos ditames religiosos cristãos e a tradução do catecismo católico para o idioma dos nativos.

A catequese operava na mediação entre o projeto colonizador e a prática educativa dos capuchinhos. Tal mediação fortalece a ideia de que a colonização se constituiu alicerçada nos preceitos religiosos, tanto que os capuchinhos “buscaram fundamentar sua missão civilizatória em textos sagrados, interpretando a Bíblia de maneira a justificar a colonização” (Pinheiro, 2024, p. 75). Sendo assim, a lógica colonial buscava controlar as subjetividades das populações autóctones, com imposições linguísticas, religiosas e culturais, fortalecidas pelos dogmas cristãos.

Na obra de Claude d’Abbeville (1945), é possível identificar interfaces culturais entre os nativos e os colonizadores em um processo longe de ser passivo, mas envolto de tentativas de etnocídio e resistência. Ele menciona que o francês Des Vaux, natural de Sainte-Maure em Turenne, esteve no Maranhão e lutou ao lado dos indígenas contra tribos rivais, alcançando notáveis vitórias; “conformando-se sempre com os usos e costumes do país, aprendeu a língua dos índios” (D’Abbeville, 1945, p. 22). Isso demonstra um esforço de adaptação do europeu à realidade local. Ao aprender a língua indígena, Des Vaux não apenas buscava alianças estratégicas, mas também demonstrava a necessidade de se inserir àquela realidade cultural. Por outro lado, o uso contínuo

da língua nativa pelos indígenas pode ser interpretado como resistência à dominação colonial. A partir disso, compreendemos que tanto o colonizador quanto o colonizado eram atravessados por conexões interculturais.

Nessa mesma perspectiva, Lopes (2023) destaca que os povos Tupinambás, que habitavam a região litorânea do Maranhão, estabeleciam diversas relações sociais com os colonizadores, que resultavam em táticas de preservação cultural, por intermédio de seus saberes e práticas educativas, visando à manutenção de suas tradições. Ou seja, embora expostos a estratégias de controle e dominação dos colonizadores, os Tupinambás “continuariam resistentes e donos de seu próprio corpo e mente” (Lopes, 2023, p. 20).

Portanto, apesar do contato com o colonizador ter alterado o cotidiano das populações nativas, estas valiam-se de estratégias de (re)existência, que por sua vez, culminavam no que chamamos de conexões interculturais. Vale ressaltar que nem sempre essas conexões são facilmente identificadas, pois a narrativa colonial nega a existência desses sujeitos enquanto mediadores culturais, entretanto, há indícios, no próprio discurso do colonizador, que possibilitam reconstituir uma realidade atravessada por rastros interculturais.

No discurso de Claude d’Abbeville (1945, p. 55), os franceses foram recebidos na Ilha do Maranhão com bastante receptividade por parte dos nativos:

Também os índios, sabendo de nossa chegada, por nos terem visto da praia, e não querendo aguardar o nosso desembarque que lhes parecia demorado, cheios de dedicação e curiosidade, embarcaram em suas canoas e vieram visitar-nos. E logo à primeira vista trataram-nos como se estivessem acostumados a ver-nos, conversando conosco familiarmente.

Observa-se no trecho destacado uma resposta positiva dos nativos com a chegada dos franceses no Maranhão. No entanto, esse encontro pacífico descrito pelo missionário capuchinho parece ter

sido uma tática de sobrevivência utilizada pelos indígenas, criando meios de resistir à invasão do colonizador.

Formas sutis de resistência podem ser visualizadas nas narrativas de Claude d'Abbeville quando relata que, logo após a chegada da expedição, o nativo Japi-açu, grande chefe da Ilha do Maranhão, mandou o intérprete Migan convidar o comandante François de Rasilly para ir à Casa Grande e lá armar a sua rede como de costume, junto as dos principais “índios”, com a intenção de lhe fazer algumas perguntas. Japi-açu “desejava que seu discurso fosse ouvido palavra por palavra, pedia que lhe respondesse também às suas perguntas à proporção que fossem feitas” (D'Abbeville, 1945, p. 59) e assim sucedeu conforme solicitado.

D'Abbeville (1945) afirma que as palavras de Japi-açu foram de apoio, aceitação e obediência aos colonizadores, porém entendemos que tal posicionamento não era desinteressado; pelo contrário, os nativos tinham interesses na união com os franceses. No discurso capuchinho, Japi-açu declarou diante do comandante e demais autoridades indígenas: “Deus, porém, teve pena de nós e te mandou para cá, [...] como um grande guerreiro trazendo consigo muitos outros bravos soldados para defender-nos [...]” (D'Abbeville, 1945, p. 50). Esse relato reforça a ideia de que os indígenas pretendiam estabelecer uma aliança com os franceses a fim de se protegerem contra os inimigos.

Dessa forma, podemos supor que havia uma influência mútua entre os franceses e os nativos na França Equinocial. E, ainda, que as relações interculturais entre colonizador e colonizado estavam atravessadas por imposições culturais e formas sutis de resistência.

Traços interculturais na obra de Claude D'Abbeville

A obra de Claude d'Abbeville apresenta um rol de passagens marcadas por relações entre a figura dos colonizadores e os Tupinambás, que habitavam a Ilha do Maranhão. Este tópico não tem a intenção de dar conta do universo amplo e complexo que

compreende esse espaço, mas apresenta alguns aspectos da interculturalidade percebidos em seus registros.

As relações presentes na obra permitem perceber que, para além das ações antidialógicas que ocorreram na dominação francesa e a produção das colonialidades, houve também resistências e trocas do povo Tupinambá, perceptíveis nos vestígios deixados na escrita do missionário, mostrando uma luta contra a imposição de formas de agir, pensar e conviver pautadas em um padrão hegemônico e eurocêntrico que, desde 1492, constituiu a Europa como centro do mundo e as demais culturas como sua periferia (Bento; Oliveira, 2019).

Dessa maneira, o olhar intercultural que trazemos para esta análise propõe não ver os escritos pela ótica do colonizador, mas sim dos povos subalternizados neste processo, visto que, para Walsh (2012, p. 62), pensar a interculturalidade a partir do “contexto europeu não é o mesmo que pensá-la na América do Sul, onde as aspirações de dominação do mundo, o surgimento do mercado global e a imposição de modernidade e seu outro lado oculto, a colonialidade, tomou forma prática e sentido”.

No trecho a seguir, podemos observar indícios dessas relações interculturais:

Alcançarás grande fama entre as altas personalidades por terdes deixado um país tão belo como a França, tua mulher, teus filhos e todos os teus parentes, a fim de vires habitar esta terra, a qual embora não seja tão bela como a tua, e não tenhas aqui tôdas as comodidades que poderias ter, te dará grande alegria, porque nela encontrarás caça em abundância e frutos, e o mar e os rios cheios de uma infinidade de peixes, e um povo valente que te obedecerá e te ajudará na conquista de tôdas as nações vizinhas. Tu te acostumarás facilmente a nossos viveres e acharás que nossa farinha em nada é pior do que o teu pão, pois de teu pão já comi muitas vezes (D’Abbeville, 1945, p. 60).

O trecho acima trata-se de um discurso feito pelo indígena Japi-açu, dirigido aos franceses, em que constam uma certa admiração pela nação dos missionários e vantagens que teriam os

franceses em terras brasileiras. A narrativa tem a intenção de retratar o estabelecimento de boas relações entre franceses e indígenas. Mas há que se considerar nas entrelinhas que Japi-açu parecia ser um grande estrategista: queria conhecer o Outro para negociar e manter vivas suas tradições. Essa troca cultural representada por Claude d'Abbeville nos permite perceber a relação entre indígenas e franceses, que compartilhavam interesses distintos com a aproximação das culturas que estava se constituindo durante o período colonial.

Como exemplo disso, temos os rituais religiosos que, apesar de serem atos presenciados somente por batizados, excluindo, assim, a possibilidade da participação de indígenas, vistos como “infiéis”, pode ser considerado uma das primeiras passagens interculturais na obra, já que o desconhecimento desse ato por parte dos nativos estreitou laços e instigou, segundo D'Abbeville (1945, p. 57), o desejo ao aprendizado desta cultura:

Quando chegamos ao ofertório, fechamos a porta da barraca por não permitirem as ordenações da Igreja que esse divino mistério seja presenciado por infiéis. Mostraram-se então muito pesarosos e espantados, não só por se privarem da satisfação de ver, mas ainda por se julgarem ofendidos com o gesto. E mesmo entre os católicos muitos se escandalizaram, pouco instruídos que estavam dessa separação entre catecúmenos e infiéis, não sem grandes razões ordenadas pela Igreja durante o divino mistério do ofertório. Finalmente conseguimos fazê-los entender e, compreendendo os índios que só podíamos admitir nessa ocasião os batizados, que são incluídos entre os filhos do grande Tupã, logo manifestaram o desejo de se instruírem e batizarem, a fim de gozar as graças e participar dos frutos admiráveis conferidos pelo Salvador do Mundo, que lhes dávamos a entender estar presente de fato nesse Santíssimo Sacramento. Desde então, ao fechar-se a barraca, quando assistiam à missa, de bom grado se retiravam, contentando-se com imaginar o que não podiam ver. Assistiam, porém, aos batismos até o fim como os franceses.

O interesse mascarado de curiosidade, pelo que é descrito na obra, se mostrou fundamental para as trocas políticas e comerciais entre as etnias presentes no Maranhão, já que essa aproximação possibilitou aos indígenas conhecimento dos saberes europeus, auxílio na defesa contra invasões praticadas por outras etnias e a aquisição de mercadorias estrangeiras, como “facas e tesouras aos homens e pentes e espelhos às mulheres” (D’Abbeville, 1945, p. 228). Para Japi-açu, “principal” de Junipará, essa aproximação dos franceses era “muito mais agradável e branda do que na dos peró⁶ e de outros”, fato que lhes agradava e os fazia receber com alegria a notícia de que aqui tinham vindo para “fixar residência e fazer da nação francesa e da sua uma só pátria”, demonstrando “que sempre desejara obedecer-lhes e aceitar-lhes a proteção” (D’Abbeville, 1945, p. 84).

O missionário capuchinho apresenta personagens indígenas importantes nesse processo de aproximação cultural, entre ela, a criança indígena *Acajuí mirim*, filho de principal, um menino entre nove e dez anos de idade, que demonstrou interesse pela cultura religiosa dos franceses, e foi o primeiro a saber as orações e demais ritos, tudo na língua indígena, sendo parte fundamental para a difusão dessas práticas cristãs entre outros indígenas.

O uso de elementos da cultura indígena para a propagação do cristianismo foi uma das ferramentas encontradas para a fácil assimilação e a manutenção das crenças cristãs na região. De forma mais expressiva, utilizou-se a língua indígena para o ensinamento de crenças cristãs, que, em um primeiro momento, foram ensinadas para as crianças, como *Acajuí mirim*, e posteriormente, repassadas para outros indígenas.

Tinha tanto desejo de aprender que, com sua bela inteligência, ou melhor, a graça divina, foi o primeiro a saber a oração dominical, a

⁶ Termo utilizado para denominar os portugueses. Sua origem está relacionada ao uso corrente entre os portugueses do nome “Pero”, por exemplo Pero Vaz de Caminha, Pero de Magalhães Gândavo, etc. O nome próprio tornou-se nome comum (Navarro, 2005).

saudação angélica, o símbolo dos Apóstolos, os mandamentos de Deus e da igreja e os sete sacramentos, tudo na língua indígena. E como a graça de Deus, que nunca permanece estéril, crescia com a idade, nesse menino, não sendo ele como um servo inútil, não perdia tempo nem oportunidade para fazer multiplicarem-se os talentos que Deus lhe dera (D'Abbeville, 1945, p. 81).

Em paralelo com as crenças francesas aprendidas pelos nativos, a figura dos pajés era comum nas aldeias, tornando-se um elemento central de destaque para a manutenção da cultura indígena, pois ele atuava como forma de resistência diante da colonização, uma vez que a sua presença era constante nos territórios indígenas, e nos escritos europeus:

Os índios, entretanto, apreciam êsses pajés; tratam-nos bem em qualquer lugar que se encontrem. São honrosamente mencionados em seus cantos e bem acolhidos nas danças e cauinagens e em tôdas as cerimônias, pois todos acreditam que as cousas correm bem quando são amigos dos pajés e, ao contrário, muito mal se não os agradam. Se em alguma desgraça que lhes ocorra são ameaçados pelos pajés, atribuem à praga, daí por diante, tôdas as suas infelicidades (D'Abbeville, 1945, p. 254).

Os saberes indígenas representam uma parte fundamental nas cenas da vida no Maranhão. Costumes como o uso de redes para deitar e alimentação com carnes, peixes e frutos adquiridos em caças e colheitas ganharam destaque na vida dos franceses, que ficavam espantados com tamanha fartura no acolhimento em suas cabanas. O contato de franceses com os recursos naturais e com a forma que os indígenas os utilizavam ganhou destaque nos registros de Claude d'Abbeville, demonstrando fortes traços de interculturalidade ao contrastar elementos culturais presentes na sociedade francesa e os costumes indígenas. Esse contraste fica evidente no capítulo L da obra do frade capuchinho, "Da conduta dos maranhenses e de seus exercícios", em que são expostos

costumes indígenas do Maranhão em relação aos processos comerciais realizados pelos franceses.

Os índios que trouxemos para a França admiravam-se muito, a princípio, da importância que dávamos às pequenas peças brancas ou amarelas; sabiam que as peças amarelas eram ouro, isso a que chamam itajupe, e as brancas, prata, que denominam itajeuic, mas não eram capazes de compreender por que as apreciávamos tanto. E mais ainda se admiravam de que com elas se obtivesse pão, vinho e o mais necessário à alimentação do homem, não podendo sem elas possuir-se coisa alguma (d'Abbeville, 1945, p. 235).

Apesar de desconhecem o valor monetário dos minérios, ao observarem os franceses realizando acordos e trocas envolvendo ouro e prata, passaram a entender a importância destes para a negociação de mercadorias de seu próprio interesse: “quando vendem seus escravos ou outros gêneros, o que costumam fazer com os franceses, que negociam com eles, fazem-no em troca de outras mercadorias que lhes agradam” (D'Abbeville, 1945, p. 236).

Os indígenas demonstraram, a partir dessa adequação à forma de negociação francesa, com a troca de minérios por produtos que lhes interessassem e a adaptação ao catolicismo, a capacidade de criar estratégias para adquirir vantagens diante da dominação colonial e se adaptar aos costumes estrangeiros, sem abandonar os seus saberes e práticas culturais.

Considerações finais

O estudo sobre a obra de Claude d'Abbeville permite compreender como os relatos missionários, apesar de situados em um horizonte eurocêntrico e impregnados de racionalidade teológica, constituem-se em fontes privilegiadas para a História da Educação e para o exame das relações interculturais no período colonial. A narrativa do capuchinho, elaborada no contexto da França Equinocial, revela não apenas a intencionalidade

catequética e colonizadora da missão francesa, mas também indícios de resistência, negociação e (re)existência cultural por parte dos povos Tupinambás.

Nesse sentido, o texto do missionário capuchinho deve ser lido como documento ambivalente: de um lado, instrumento de legitimação da expansão colonial e do projeto civilizatório católico; de outro, registro involuntário de práticas, saberes e estratégias indígenas que tensionavam e reconfiguravam as relações de poder. Essa ambivalência caracteriza a obra como uma fonte polifônica, capaz de evidenciar tanto os dispositivos de dominação quanto os rastros de resistência e mediação cultural.

Do ponto de vista da História da Educação, as práticas catequéticas descritas pelo missionário revelam um modelo educativo subordinado à lógica colonial, cujo objetivo era formar subjetividades alinhadas ao cristianismo e à ordem europeia. Todavia, a presença de elementos, como a aprendizagem da língua nativa, a incorporação de crianças indígenas nos processos de ensino religioso e o diálogo com práticas culturais locais, aponta para um espaço de contato intercultural que relativiza a ideia de imposição unilateral.

Assim, as análises sugerem que a obra de Claude d'Abbeville deve ser explorada não apenas como testemunho histórico, mas como dispositivo pedagógico, pois explicita como educação, catequese e colonização estiveram profundamente entrelaçadas na constituição de formas de poder, subjetividade e resistência no Brasil colonial.

Tal compreensão abre novas possibilidades de investigação, como estudos comparativos entre diferentes ordens missionárias, análise das vozes indígenas mediadas nos relatos coloniais, reflexão sobre o papel da tradução cultural nos processos de catequese, bem como diálogos com perspectivas decoloniais para examinar os impactos da colonialidade na formação de subjetividades.

Dessa forma, o relato de Claude d'Abbeville não se encerra em seu valor unicamente documental, mas projeta-se como campo fértil para pesquisas futuras, ao problematizar os nexos entre

colonização, catequese e educação, permitindo compreender como, na tessitura das relações interculturais, emergem formas de resistência, negociação e permanência cultural que desafiam as narrativas hegemônicas sobre o período colonial.

Referências

BICALHO, Maria Fernanda B. A França Antártica, o curso, a conquista e a “peçonha” luterana. **História**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 29-50, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmn-nnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/his/a/HN5tsDBk55mR5ChfmMc3XSp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2025.

BENTO, Karla Lucia; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Colonização, Território e Interculturalidade: Possibilidades e Resistências. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana, SE: Universidade Federal de Sergipe, v. 30, n. 1, p. 29-46, jul/dez. 2019.

CARDOSO, Alírio. A conquista do Maranhão e as disputas atlânticas na geopolítica da União Ibérica (1596-1626). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 61, p. 317-338, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/pzKp7ZVSm4NZkHLB8JqvZGL>. Acesso em: 03 set. 2025.

D'ABBEVILLE, Claude. **História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas**; em que se trata das singularidades admiráveis e dos costumes estranhos dos índios habitantes do país. São Paulo: Martins Editora, 1945.

DAHER, Andrea. A invenção capuchinha do selvagem na época moderna. **Revista de História**, São Paulo, n. 177, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rh/a/6s5d8yRth9qxfh77Zy9DChk/?Format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2025.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de; LOPES, Mário Allan da Silva. “Viagem ao norte do Brasil” do

Capuchinho Yves d'Evreux no século XVII: cultura e educação. *In*: ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa de; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de; BUECKE, Jane Elisa Otomar (orgs.). **História da Educação na Amazônia Colonial**: instituições e práticas educativas. Belém: CRV, 2021, p. 69-87.

GARCIA, Rodolfo. Introdução. *In*: D'ABBEVILLE, Claude. **História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas**; em que se trata das singularidades admiráveis e dos costumes estranhos dos índios habitantes do país. São Paulo: Martins Editora, 1945, p. 09-12.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOPES, Mário A. da Silva. **Representação, saberes e práticas educativas de indígenas Tupinambás no Maranhão (1612 a 1614)**. 2023. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2023.

MÉTRAL, Marie-France. **Les Capucins et la mission du Maragnan (1612–1615)**. Cahiers des Amériques Latines, n. 35, 2001, p. 39–60.

MOREAU, Jean-Pierre. **La France équinoxiale au XVIIe siècle**. Paris: Chandeigne, 1994.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Método moderno de tupi antigo**: a língua do Brasil dos primeiros séculos. 3 ed. rev. e aperfeiçoada. São Paulo: Global, 2005.

PINHEIRO, Marinaldo Pantoja. **“Civilidade” e conversão: Capuchinhos Franceses e educação dos Tupinambá no Maranhão (1612-1614)**. 2024. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2024.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://efab
iopablo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/dicionc3a1rio
-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

SILVA, Thais Cybelle Araújo da. Racionalidade teológica medieval e as práticas educativas da ordem de N. Sra das Mercês no Grão-Pará. *In*: ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa de; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de; BUECKE, Jane Elisa Otomar (org.). **História da Educação na Amazônia Colonial**: instituições e práticas educativas. Belém: CRV, 2021, p. 53-68.

WALSH, Catarina. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

SEMEADOR DE SABERES: DOM ALANO MARIA DU NODAY E A EDUCAÇÃO NO TOCANTINS

César Evangelista Fernandes Bressanin

Introdução

A história da educação brasileira está profundamente marcada pela presença da Igreja Católica, especialmente em regiões onde o Estado se mostrava ausente ou incapaz de atender às demandas sociais. Não que a Igreja fez o papel do Estado, mas aliou-se a ele para atender demandas urgentes. Esse cenário se tornou particularmente evidente no antigo norte de Goiás, território que, durante as primeiras décadas do século XX, apresentava um quadro de isolamento geográfico, fragilidade institucional e carência de políticas públicas estruturadas. Nesse contexto, a figura de Dom Alano Maria du Noday, bispo de Porto Nacional entre 1936 e 1976, emergiu como um dos principais protagonistas da vida social e cultural da região, tendo a educação como um dos pilares de sua ação pastoral e missionária.

De origem francesa, Dom Alano assumiu a Diocese de Porto Nacional em um momento em que a Igreja no Brasil buscava consolidar sua presença no interior do país, enfrentando ao mesmo tempo os desafios da Era Vargas e as transformações que ainda repercutiam em relação à separação entre Igreja e Estado. Sua atuação não se restringiu à esfera religiosa: preocupado com a formação moral e intelectual das comunidades, dedicou esforços significativos à criação e manutenção de escolas, à formação de professores e catequistas e à implantação de instituições educacionais que, na maioria das vezes, se tornaram referência para toda a região.

Este capítulo busca analisar o contributo de Dom Alano Maria du Noday para a educação no antigo norte de Goiás,

examinando não apenas as instituições criadas sob sua orientação, mas também o contexto histórico em que sua ação se desenvolveu, os desafios enfrentados e o legado deixado. Para isso, partiremos da contextualização do norte goiano nos idos dos anos 1930, caracterizado por precariedades estruturais e sociais, para então compreender como a Igreja, por meio da liderança de Dom Alano, assumiu a tarefa de suprir lacunas educacionais deixadas pelo poder público. Mas por que um bispo francês se desdobraria em prol da educação no território de sua vasta diocese? Nuances da trajetória de vida de Dom Alano podem proporcionar uma melhor compreensão sobre sua atuação no campo da educação. Pretende-se destacar a relação entre religião, educação e sociedade em uma região que, décadas mais tarde, em 1988, deu origem ao estado do Tocantins, na região norte do Brasil, na Amazônia legal. A análise se apoia em estudos históricos sobre a educação em Goiás, documentos eclesiais e obras da historiografia local, com o objetivo de oferecer uma visão crítica e abrangente da atuação do segundo bispo de Porto Nacional.

O contexto histórico e social do antigo norte de Goiás

O antigo norte de Goiás, região que hoje corresponde ao estado do Tocantins, apresentava na primeira metade do século XX um panorama marcado por carências profundas. O isolamento geográfico dificultava a integração econômica e cultural com o restante do país. Estradas eram precárias, a comunicação com as capitais – tanto estadual quanto federal – era lenta, e os fluxos de comércio se restringiam a atividades agropecuárias de subsistência, a pesca e ao extrativismo de produtos do cerrado (Oliveira, 2010; Cavalcante, 2024).

Do ponto de vista social, a região ainda vivia sob a lógica do coronelismo, em que algumas famílias poderosas controlavam a política local e influenciavam diretamente as relações sociais. A ausência de políticas públicas eficazes, sobretudo nas áreas de saúde e educação, deixava grande parte da população à margem de direitos

básicos. O analfabetismo era predominante, e a escola pública, quando existente, encontrava-se restrita às sedes de municípios ou vilas mais desenvolvidas (Dourado, 2010; Cavalcante, 2024).

É nesse cenário que a Igreja Católica desempenhou um papel central. Historicamente, desde o período colonial, a educação no Brasil esteve vinculada à atuação religiosa, inicialmente com os jesuítas e, após sua expulsão, com outras ordens e congregações. No norte goiano, a presença missionária católica visava não apenas à evangelização, mas também à organização da vida social e cultural, de modo que a fundação de escolas e colégios paroquiais se tornava parte do processo civilizatório e de fixação da presença católica na região.

A cidade de Porto Nacional, localizada às margens do rio Tocantins, consolidou-se na primeira metade do século XX como um centro irradiador de cultura, fé e educação. Em 1886 chegou à cidade a missão dominicana francesa que permaneceu até o ano de 1944 (Santos, 1996). Esta missão trouxe para Porto Nacional e todo o antigo norte de Goiás luzes na evangelização e uma formação arrojada para os meninos e jovens com a fundação do Externato Santo Tomaz de Aquino e da Liga Portuense dos Moços Católicos (Dourado, 2010). Em 1904 as Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, de origem francesa, aportaram na cidade para a empreitada de uma escola destinada às meninas e moças da cidade e região, o Colégio Sagrado Coração de Jesus (Barros, 2008).

A cidade foi escolhida como sede da Diocese em 1915, justamente por sua posição estratégica e pela vitalidade da comunidade católica local. A criação da Diocese de Porto Nacional respondia, portanto, não apenas a um interesse pastoral, mas também a uma necessidade de fortalecer a presença da Igreja em um território distante das estruturas administrativas do Estado (Bressanin, 2017). O primeiro bispo diocesano de Porto Nacional foi Dom Domingos Carrerot, entre os anos de 1921 e 1933, quando faleceu. Por três anos a Diocese ficou vacante, quando em 19 de março de 1936 foi eleito segundo bispo de Porto Nacional, durante sua permanência no Rio de Janeiro, desde 1933. Foi sagrado bispo

na capital federal no dia 1º de maio de 1936 e, logo seguiu para sua distante diocese no sertão dos vales dos rios Tocantins e Araguaia.

Aos dez de julho de mil novecentos e trinta e seis na Igreja Cathedral de Porto Nacional em presença de numerosa assistência, foi lida a Bulla do Summo Pontifice Pio XI dirigida ao Capítulo e ao povo deste bispado pela qual o papa gloriosamente e reinante declara que nomeia e constitui como Bispo do dito Bispado Dom Frei Alano du Noday da Ordem dos Pregadores. A Bula foi lida pelo Rev.º Padre Frei José Audrin que leu o texto em latim e a tradução em português. Exci^a Revm^a Dom Frei Alano, tendo tomado posse do Bispado para o qual tinha sido eleito, chega pouco tempo depois a Catedral onde precedeu [...] (Ata de Posse de Dom Alano, julho de 1936. Pasta Dom Alano. Cúria diocesana de Porto Nacional).

Nesse contexto histórico-social, a chegada de Dom Alano Maria du Noday representou um marco. Sua visão missionária, moldada pela formação europeia e pela consciência da precariedade regional, orientou um projeto que compreendia a educação como ferramenta de evangelização, mas também como meio de transformação social. Assim, antes mesmo de implantar instituições próprias, o bispo já se destacava pelo incentivo à escolarização e pela valorização da cultura letrada, em um ambiente onde a maioria da população ainda tinha dificuldade de acesso às primeiras letras, de maneira especial, nas pequenas cidades e vilas do vasto território diocesano, que à época compreendia todo o território do atual estado do Tocantins e algumas cidades do atual nordeste e norte goiano, Campos Belos, Monte Alegre de Goiás, São Miguel do Araguaia e Porangatu.

A chegada de Dom Alano Maria Du Noday e o perfil de sua missão episcopal

Dom Alano Maria du Noday nasceu na França, em 1899, em Sain Servant, região da Bretanha, norte da França, com o nome de Jean Hubert Antoine Rolland du Noday. Terceiro filho do casal

Conde Arthur Rolland du Noday e da Condessa Antoinette R. du Noday. Tornou-se o único herdeiro após a morte de seus dois irmãos, ainda jovens. Foi tenente do exército francês. Serviu a *Légion Française* na África e, apesar de um futuro brilhante na carreira militar, pois era muito estimado por todos os seus superiores, pela fortuna e pelo prestígio familiar, decidiu deixar tudo e dedicar-se à vida religiosa. Após um retiro em um dos conventos da Ordem dos Pregadores, ingressou em São Maximin, convento dominicano de grande reconhecimento na região da Provença, sul da França, em maio de 1922. Revestiu-se do hábito dominicano e recebeu o nome religioso de Frei Alano Maria du Noday em 10 de junho de 1922. Fez os primeiros votos na Ordem em 24 de junho de 1923 e os votos definitivos como frade dominicano, três anos depois, em 24 de junho de 1926, após um tempo de estudos e de vivência no convento. Foi ordenado presbítero no dia 04 de agosto de 1929 (Piagem; Souza, 2000).

Ele tornou-se religioso e padre dominicano em um contexto marcado pelo vigor missionário europeu do final do século XIX e início do século XX. Movimentos como a *Propaganda Fide* (Guilday, 1921) e as congregações missionárias impulsionavam a ida de religiosos para territórios considerados “periféricos” pela Igreja, em especial na África, Ásia e América Latina. A vinda do jovem frade Alano ao Brasil deve ser compreendida nesse horizonte mais amplo: a ideia de que a evangelização das “terras distantes” deveria ser acompanhada de um processo de formação religiosa, cultural e civilizatória (Finkler, 1995).

O campo de trabalho sonhado por Frei Alano era a missão no Brasil (Piagem; Souza, 2000), onde chegou em 23 de junho de 1933 e permaneceu por três anos no Rio de Janeiro onde estudou a língua portuguesa, desenvolveu trabalhos pastorais importantes a pedido do arcebispo do Rio de Janeiro, Cardeal Sebastião Leme, como com a Ação Católica. Fez muitas amizades que lhe foram úteis enquanto futuro bispo do sertão de Goiás. Enquanto esteve na capital federal do Brasil, Frei Alano foi nomeado segundo Bispo da Diocese de Porto Nacional no dia 19 de março de 1936 e foi sagrado bispo no

dia 1º de maio do mesmo ano. Assim, Dom Alano Maria Du Noday tornou-se o bispo mais novo do Brasil, na época com apenas 36 anos de idade (Machado, 2023).

Ao ser nomeado primeiro bispo da Diocese de Porto Nacional, Dom Alano encontrou uma região extensa, pouco povoada e marcada pela precariedade estrutural. Sua missão episcopal foi, desde o início, permeada pela consciência de que a Igreja deveria ser mais do que um espaço de culto: deveria atuar como promotora de educação, saúde e organização social. A evangelização, nesse sentido, não se dissociava da escolarização. Formar os cristãos de seu rebanho numa perspectiva de autonomia pela educação, implicava tirá-los do analfabetismo e desenvolver capacidades que permitissem à população inserir-se de forma mais digna na sociedade por outros níveis de educação que não somente o primário.

A chegada e a permanência de Dom Alano na Diocese de Porto Nacional representaram, assim, um impulso decisivo para a implantação de escolas paroquiais e para a articulação de iniciativas educativas em várias localidades, visto que a sede episcopal, já era o centro irradiador dessas ações, em razão da presença dominicana e seus espaços de ensino. A fundação e a implementação de instituições voltadas à formação, tanto religiosa como laical, foram significativas no episcopado do segundo bispo de Porto Nacional.

Dom Alano incentivou a vinda de congregações religiosas femininas, responsáveis pela criação de escolas para meninas e pela formação de professoras e de catequistas. A presença dessas religiosas foi fundamental para o fortalecimento da educação feminina, em uma época em que a escolarização das mulheres ainda era vista como secundária em relação à dos homens. Ao trazer essas congregações, o bispo consolidava uma rede educativa que se espalhava pelas paróquias, assegurando a formação básica de crianças e jovens em diferentes localidades.

O perfil de sua missão episcopal também foi marcado pela busca de equilíbrio entre tradição e modernização. Por um lado, a educação oferecida pelas instituições ligadas à Diocese mantinha

forte ênfase religiosa, com catequese, liturgia e disciplina moral. Por outro, respondia às demandas de uma região que carecia de acesso às letras, oferecendo disciplinas fundamentais como leitura, escrita, matemática, noções de história e geografia, o ensino do latim, do francês e do inglês. A escola, nesse sentido, tornava-se um espaço de socialização e de contato com novos valores culturais.

É importante destacar, ainda, a relação de Dom Alano com as elites locais. Seu projeto educativo precisava dialogar com as forças políticas e econômicas da região, sem as quais seria difícil manter as escolas funcionando. O bispo soube, nesse aspecto, articular alianças que garantiram apoio financeiro e logístico às iniciativas educacionais. Entretanto, sua postura não se limitava à convivência com as elites: em diversos momentos, confrontou práticas de exploração e sempre buscou assegurar que a educação estivesse acessível, principalmente, às camadas populares.

O episcopado de Dom Alano, portanto, pode ser entendido como um esforço de longa duração para consolidar a presença da Igreja Católica não apenas como instância espiritual, mas como promotora de cultura e cidadania (Bosco, 2003; Martins, 2013). Sua visão de educação estava profundamente ligada à ideia de missão: ensinar era evangelizar, e evangelizar era também preparar homens e mulheres para a vida em sociedade (Moraes, 2008). Esse traço característico de sua ação episcopal explica por que sua figura se tornou tão marcante na memória histórica do Tocantins.

A igreja como promotora da educação

A atuação de Dom Alano Maria du Noday na Diocese de Porto Nacional consolidou um modelo em que a Igreja se tornou a principal promotora da educação no antigo norte de Goiás. Em um contexto em que o Estado pouco investia em infraestrutura escolar, a Diocese assumiu o papel de criar e dirigir instituições escolares, de articular e promover o ensino e de reivindicar a escola pública para muitas cidades e povoados, como únicas opções de escolarização para crianças, jovens e até adultos da região.

Conforme Dourado (2010), o episcopado brasileiro preocupava-se não apenas com a formação dos líderes eclesiais nos seminários diocesanos, mas também com a educação leiga, especialmente voltada à formação de crianças, jovens e lideranças civis. A educação católica, nesse contexto, era marcada por “uma tônica espiritualizante, o rigorismo moral, o caráter autoritário da educação, a seriedade disciplinar e a qualidade do ensino, bem como uma abertura para a educação artística e esportiva” (Azzi *apud* Lopes, 2006, p. 170). A principal meta da educação católica era formar a classe dirigente do país, perspectiva essa claramente perceptível na atuação de Dom Alano.

Escolas paroquiais e colégios religiosos

Sob a liderança de Dom Alano surgiram escolas paroquiais em várias localidades da Diocese de Porto Nacional. As escolas paroquiais

[...] remontam ao século II. Limitavam-se à formação de eclesiais, sendo o ensino ministrado por qualquer sacerdote encarregado de uma paróquia, que recebia em sua própria casa os jovens rapazes. À medida que a nova religião se desenvolve, passa-se das casas privadas às primeiras igrejas nas quais o altar substitui a tribuna. O ensino reduz-se aos salmos, às lições das Escrituras, seguindo uma educação estritamente cristã (Félix; Barros, 2025, s/p).

Encontramos no século VIII decretos episcopais que incentivam a criação de escolas paroquiais, como o do Bispo Teodolfo de Orléans, que ordena:

Os sacerdotes mantenham escolas nas aldeias e nos campos; se qualquer (quislibet) dos fiéis lhes quiser confiar os seus filhos para aprender as letras, não os deixem de receber e instruir, mas ensinem-lhes com perfeita caridade. Nem por isso exijam salário ou recebam recompensa alguma, a não ser, por exceção, quando os pais voluntariamente a quiserem oferecer por afeto ou reconhecimento (Franca, 1948, p. 344).

De acordo com Eidt (2019, p. 130), estas “escolas paroquiais atravessaram a história como espaços de alfabetização, formação religiosa, expansão e consolidação da fé” cristã, não só católica, mas também, protestantes, como as escolas paroquiais luteranas (Kuhn; Bayer, 2017). A criação das escolas paroquiais — assim chamadas por estarem localizadas em espaços anexos às igrejas sede de paróquias — no Brasil, a partir do final século XVIII, evidencia a força e a continuidade desse modelo educacional, que resistiu e se manteve firme ao longo dos períodos Medieval e Moderno.

No território da Diocese de Porto Nacional foram muitas escolas paroquiais incentivadas e criadas por Dom Alano. Elas funcionavam muitas vezes em prédios simples, construídos ao lado das igrejas ou casas paroquiais, e eram mantidas com o esforço conjunto da comunidade, da paróquia e da Diocese. Seu currículo combinava ensino básico de leitura, escrita e cálculo com formação religiosa, catequese e valores morais, refletindo a concepção de que a escolarização deveria estar vinculada à fé (Kreutz, 1994).

Na sede diocesana, “a Escola paroquial D. Alano, atual Colégio Estadual Irmã Aspásia, foi criada no ano de 1942, por iniciativa do então bispo diocesano Dom Alano Maria du Noday. Da sua criação até 1946, esta funcionava como escola paroquial” (Dourado, 2010, p. 168). Sob o incentivo e a orientação de Dom Alano Maria Du Noday, outras instituições educacionais foram implantadas na cidade episcopal de Porto Nacional, reafirmando o compromisso da Igreja com a formação integral e o acesso à educação. Dentre elas, destaca-se a Escola Dom Bosco, idealizada pelo padre Luso de Barros Matos, na década de 1960, cuja missão era atender crianças em situação de vulnerabilidade social, especialmente aquelas residentes nas periferias urbanas, que se viam excluídas das demais instituições escolares (Costa, 1997; Gomes, 2015). Outra relevante iniciativa foi a criação da Escola Dom Domingos Carrerot em 1966, nomeada em homenagem ao primeiro bispo da Diocese de Porto Nacional. Inicialmente concebida como escola paroquial, a instituição evoluiu,

posteriormente, para a condição de escola municipal e, depois, para escola da rede estadual.

No contexto da construção da Rodovia Belém-Brasília — marco do processo de interiorização e integração nacional promovido durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) —, Dom Alano demonstrou sensível atenção pastoral e social às novas comunidades que surgiam ao longo do traçado da estrada. Em 1955, fundou em Gurupi a Escola Paroquial Bernardo Sayão, instituição que recebeu esse nome em homenagem ao engenheiro responsável pela execução da rodovia e colaborador direto na edificação do espaço escolar. A iniciativa expressa a visão humanista e educativa do Bispo de Porto Nacional, que compreendia a educação como instrumento de evangelização, promoção social e consolidação das novas frentes de povoamento no sul do seu território eclesiástico. Em 1962, com o propósito de impulsionar o desenvolvimento intelectual da então emergente cidade de Paraíso do Norte, situada às margens da Rodovia Belém-Brasília inaugurada em 1959, Dom Alano fundou, em 1958, a Escola Paroquial São José. A instituição foi posteriormente confiada à administração dos padres da Congregação do Santíssimo Redentor do Norte do Brasil, que haviam recentemente se estabelecido na região (Piagem; Souza, 2000).

Para além da criação e fortalecimento das escolas paroquiais, Dom Alano Maria Du Noday vislumbrou a necessidade de expandir a presença das instituições confessionais de maior porte, capazes de oferecer não apenas a educação elementar, mas também o ensino secundário, respondendo às novas demandas sociais e culturais da região. Em Porto Nacional, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, fundado em 1904 e dirigido pelas religiosas anastacianas-dominicanas de Monteils, já se destacava como referência regional em qualidade pedagógica e formação moral. Inspirado por esse modelo educacional, Dom Alano defendeu a ampliação de colégios religiosos semelhantes em outras localidades do antigo norte de Goiás, compreendendo a educação como dimensão estratégica da missão eclesial.

O Colégio João de Abreu, localizado em Dianópolis, foi fundado em 1º de março de 1952 e recebeu essa denominação em homenagem ao deputado estadual goiano João d'Abreu, um de seus idealizadores, juntamente com João Leal, natural do município. Ambos desempenharam papel decisivo na implantação da instituição, articulando-se com o grande incentivador, Dom Alano Maria du Noday, para viabilizar a vinda da Congregação das Escravas do Divino Coração a fim de assumir a direção e a gestão pedagógica do colégio. As primeiras religiosas enviadas à missão educacional foram as Madres Arânzazu, Anunciata, Belém, Consolata e Glória, que implantaram um modelo de ensino pautado na disciplina, na formação moral e na excelência acadêmica. Inicialmente, o colégio funcionava em regime de internato, acolhendo jovens de Dianópolis e de diversas localidades do antigo norte de Goiás para a realização do curso ginásial (Piagem; Sousa, 2000). Essa instituição consolidou-se, ao longo das décadas, como um dos principais espaços de difusão da educação confessional católica na região, refletindo o projeto educativo de Dom Alano voltado à formação integral da juventude e à interiorização da cultura escolar no sertão goiano.

Em Arraias, no ano de 1958, por incentivo e esforço de Dom Alano, a pedido do deputado Federal João d'Abreu e do prefeito municipal Gustavo Balduino, foi fundado o Instituto Nossa Senhora de Lourdes pelas Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, as mesmas religiosas anastasianas-dominicanas do colégio de Porto Nacional. Por quase 25 anos, a Congregação dirigiu este colégio que sempre contou com a presença, o apoio e ajuda de Dom Alano. Nos primeiros anos de sua existência, o Instituto Nossa Senhora de Lourdes constituiu-se como uma iniciativa que atendia às demandas educacionais formuladas pelos grupos dirigentes e proprietários rurais de Arraias e de seu entorno, refletindo o ideal de escolarização almejado pelas elites políticas e agrárias locais, com a oferta do ginásio por meio do curso Normal Regional.

No entanto, por influência das novas prerrogativas do catolicismo assentadas no Concílio Vaticano II (1962- 1965), no capítulo de aggiornamento da Congregação de Monteils (1968-70) e na Conferência Episcopal latino-americana de Medellín (1968), se projetou como um centro educacional pautado numa pedagogia humanizadora e libertadora, com uma formação acadêmica/intelectual de excelência e inserção social de grande envergadura (Bressanin, 2025, p. 240).

Esta instituição educativa consolidou-se em Arraias e na região como um referencial no campo educacional, religioso e sociocultural, desempenhando papel decisivo na ampliação das perspectivas formativas e na construção de novos horizontes de vida para seus estudantes. Por meio de sua orientação filosófica e proposta pedagógica, promoveu o desenvolvimento intelectual e ético dos educandos, estimulando a elaboração de projetos pessoais e coletivos e contribuindo para o fortalecimento da identidade educacional e cultural da comunidade local (Bressanin, 2025).

Ginásio Estadual de Porto Nacional: a diplomacia de Dom Alano junto ao governo de Goiás por educação pública para seus diocesanos

De acordo com as investigações de Dourado (2010), a oferta de educação primária em Porto Nacional remonta ao ano de 1889, quando se estruturaram as primeiras escolas isoladas destinadas à instrução elementar. A posteriori, a chegada das Irmãs Dominicanas de Monteils representou um marco na organização do ensino local, culminando na criação do Grupo Escolar Dom Pedro II, considerado a primeira instituição pública de ensino primário da cidade. No que se refere ao ensino secundário, este era ministrado por meio de aulas avulsas e em estabelecimentos confessionais, como o Externato Santo Tomás de Aquino, dirigido pelos frades dominicanos e voltado à formação de meninos, e o Colégio Sagrado Coração de Jesus, mantido pelas religiosas anastasianas-dominicanas, destinado à educação de meninas. Ambas as

instituições possuíam caráter privado e exerceram papel relevante na consolidação do sistema educacional local durante o período.

Com a posse de Dom Alano como segundo bispo de Porto Nacional, esta realidade vai se modificar. O memorialista Durval Godinho escreve em sua obra “História de Porto Nacional”:

Refutando os ponderáveis obstáculos apontados pelo governo pouco inclinado à criação do sonhado ginásio, S. Rvma. fulmina os empenços se propondo, como realmente o fez, despejar-se juntamente com seus seminaristas do seu amplo palácio episcopal para nele devidamente equiparado e mobiliado para fins escolares, às expensas de S. Rvma., se transformar em sede do educandário. Face tão obstinada atitude do devoto bispo, não restou uma alternativa a S. Exa. Interventor [sic] (Godinho, 1988, p. 76-78).

Por meio do Decreto-Lei de nº. 124, de 15 de outubro de 1945, Pedro Ludovico Teixeira, interventor em Goiás, criou três ginásios estaduais, sendo dois na região sul do estado, em Ipameri e Rio Verde, e outro na região norte, mas sem indicar qual cidade seria. Após estudos de uma comissão sobre a proposta de Dom Alano em ceder o espaço para a urgente abertura e funcionamento da escola ela emitiu um parecer que foi publicado no periódico “O Araguaatins”, do início de 1946:

[...] é, realmente, a cidade de Pôrto Nacional a naturalmente indicada para sede de um dos Ginásios de que trata o decreto-lei nº. 124 de 15 de outubro de 1945, por ser, sem dúvida, um centro bastante populoso e que reúne as melhores condições para isso, pelo elemento social mais denso e que se tem entregado ao aperfeiçoamento do ensino em seus vários níveis [sic] (O Araguaatins n. 02, 1946, p. 02).

E foi o que aconteceu. Em 24 de janeiro de 1946, o Interventor Federal em Goiás expediu o Decreto nº 62, em consonância com a resolução da comissão da Secretaria de Estado da Educação e da Saúde. O decreto determinava a criação do Ginásio do Norte, na cidade de Porto Nacional, condicionando a medida à doação, por escritura

pública, de todo o patrimônio do Externato São Thomaz de Aquino. Essa doação deveria ter como encargo a transformação do estabelecimento em Ginásio Oficial de Porto Nacional (Dourado, 2010).

O Ginásio Estadual de Porto Nacional foi inaugurado no dia 14 de março de 1946, cabendo a Dom Alano instalá-lo e entregá-lo à sociedade portuense, conforme registrado pelo periódico “O Araguatins”,

Acontecimento revolucionário para o nortense foi a instalação do primeiro estabelecimento de ensino secundário, na cidade de Porto Nacional. Uma das velhas aspirações daquela laboriosa gente teve finalmente sua concretização numa ação conjunta. Governo e diocese colocam à disposição da juventude os meios necessários à formação humanística (O Araguatins n. 03, 1946, p. 1).

Em 1º de agosto de 1953, o Ginásio Estadual de Porto Nacional foi transferido do prédio originalmente doado pela Diocese para uma nova edificação, construída especificamente para abrigar uma Escola Normal Rural no município, tornando-se, assim, sua sede definitiva (Dourado, 2010). Até o ano de 1960, o Ginásio Estadual de Porto Nacional configurava-se como a única instituição de ensino secundário em toda a região norte de Goiás (Cassimiro; Braz; Vieira, 1971). A partir desse período, a criação de novas escolas públicas de nível secundário foi impulsionada por iniciativas promovidas por Dom Alano, que, junto ao governo estadual e à Secretaria de Educação, solicitou, incentivou e agilizou tanto a construção quanto o início do funcionamento dessas instituições.

Educação, cultura religiosa e expansão

A concepção de educação promovida pela Diocese de Porto Nacional, na pessoa de Dom Alano, articulava fé e conhecimento. A escolarização era vista como um meio de formar cristãos mais conscientes e comprometidos com a vida comunitária. Dentre outros colégios criados nas décadas de 1950 e 1960 pela influência do báculo de Dom Alano, na região do Tocantins, destacam-se:

O Colégio Cristo Rei, localizado no município de Pedro Afonso, foi fundado em 1952 pelos padres Pedro Pereira Piagem e Cícero José de Souza, com a colaboração de outros professores locais, por pedido, incentivo e esforço de Dom Alano. A instituição era regida pelos princípios católicos, funcionando tanto em caráter particular como em regime de gratuidade, pois recebia subsídio público do estado de Goiás para sua manutenção. Os padres fundadores permaneceram à frente da direção do colégio até 1955, quando outro sacerdote da diocese de Porto Nacional, o padre Rui Rodrigues da Silva, assumiu sua administração (Piagem; Souza, 2000).

Em 1960, atendendo à iniciativa e as negociações de Dom Alano junto à Congregação do Santíssimo Redentor, com a ajuda de Dom Helder Câmara, secretário da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) à época, padres redentoristas provenientes da Irlanda, instalaram-se na cidade e passaram a conduzir o colégio, marcando um período de reorganização institucional e expansão das atividades educacionais. Posteriormente, a direção do Colégio Cristo Rei foi assumida pela Congregação das Irmãs da Assunção, que manteve sua administração até 1981. Sob a liderança desta congregação, o colégio alcançou “momentos de glória”, especialmente devido às ações da Madre Gertrudes, reconhecida por seu rigor na formação humanística dos alunos (Rocha, 2017), figura cuja memória permanece fortemente presente na sociedade de Pedro Afonso.

A partir de 1981, a condução do Colégio Cristo Rei passou à responsabilidade da Congregação das Irmãs Palotinas, permanecendo sob sua direção até o ano de 2000, consolidando a continuidade do ensino católico e a tradição pedagógica da instituição ao longo de quase cinco décadas de atuação educacional na região.

Em Miracema do Tocantins, a tradição educacional católica remonta à fundação da Escola Paroquial pelo padre José Patrício de Almeida, em 1958, a pedido e por incentivo de Dom Alano. A partir de 1959, a escola passou a ser dirigida pelo padre Samuel Aureliano Aires. No contexto de expansão do ensino secundário na região e

em consonância com as diretrizes da Igreja Católica para a educação, a Escola Paroquial transformou-se no Colégio Tocantins, fundado oficialmente em dezembro de 1960 pelo padre Pedro Pereira Piagem, recém-empossado como vigário da paróquia da cidade, por Dom Alano. O bispo, semeador de saberes, não mediu esforços para levar à cidade a instalação de um ginásio, tão almejado pela população, que colaborou com Dom Alano com abaixo-assinados junto ao governo de Goiás (Piagem; Sousa, 2000).

As atividades escolares do Colégio Tocantins tiveram início em 1961 com uma celebração presidida por Dom Alano. Iniciava uma nova fase para a educação formal em Miracema. A partir do final de 1962, a direção do colégio passou a ser assumida pela Congregação das Irmãs da Assunção, atendendo a um convite de Dom Alano, que buscava consolidar a presença das congregações religiosas na gestão educacional da região. As primeiras religiosas a assumir a instituição foram as Irmãs Redempta, que ocupou o cargo de diretora, Ediviges e Severiana, responsáveis pela organização pedagógica e administrativa do colégio (Piagem; Souza, 2000).

Sob a direção das Irmãs da Assunção, o Colégio Tocantins consolidou-se como uma referência educacional em Miracema do Tocantins, mantendo até os dias atuais a tradição do ensino católico, caracterizado pela formação integral do estudante, integrando valores humanísticos e religiosos à educação formal (Barros; Santos, 2023). Esta trajetória evidencia a relevância da atuação das congregações religiosas na expansão e consolidação do ensino secundário no norte de Goiás, em consonância com as políticas e iniciativas eclesiais voltadas para a educação no período pós-1950 (Lima; Barbosa, 2017).

O Colégio Dom Orione, localizado em Tocantinópolis, emerge no contexto das estratégias pastorais de Dom Alano, prelado profundamente comprometido com a atenção à região norte de sua diocese, conhecida como “Bico do Papagaio”. A morte do único padre que atuava naquela área, o padre João de Sousa Lima — mais conhecido como Cônego Lima — evidenciou a carência de

atendimento religioso e educacional na região, motivando Dom Alano a pleitear a vinda da Congregação da Pequena Obra da Divina Providência, os padres orionitas, provenientes da província italiana, com o objetivo de estabelecer bases de ação pastoral e educacional. Paralelamente, o prelado solicitava à Santa Sé a criação de uma nova diocese que abrangesse todo o norte do Tocantins, fortalecendo a estrutura eclesiástica local (Tonini, 1996; Machado, 2023).

Em maio de 1952, chegaram a Tocantinópolis os primeiros missionários orionitas, iniciando um abrangente trabalho de evangelização e promoção humana, marcado pela integração entre assistência social, formação moral e educação formal, resultado da articulação e do trabalho incansável de Dom Alano: cartas e mais cartas trocadas entre ele e os superiores da Congregação. Nesse contexto, em 1954, os padres orionitas fundaram o Colégio Dom Orione, por insistência e ajuda de Dom Alano. A instituição permanece sob a orientação, direção e manutenção da Congregação da Pequena Obra da Divina Providência. Desde sua criação, o colégio tem desenvolvido atividades educativas e formativas pautadas na filosofia de São Luiz Orione, fundador da congregação, articulando a formação acadêmica com princípios humanísticos, religiosos e sociais. A trajetória do Colégio Dom Orione ilustra não apenas a expansão da educação católica no norte do Tocantins, mas também o papel decisivo das congregações religiosas na consolidação do ensino formal em regiões historicamente periféricas, respondendo às demandas sociais e pastorais do período pós-guerra no Brasil (Silva, 2020).

Desafios e limites da ação educacional

A obra educacional de Dom Alano Maria du Noday no antigo norte de Goiás, embora notável, não esteve livre de dificuldades. Sua missão episcopal se deu em um ambiente repleto de tensões políticas, econômicas e culturais, que condicionaram a implantação e a manutenção das instituições escolares vinculadas à Diocese de

Porto Nacional. A análise desses obstáculos permite compreender tanto os limites quanto o alcance da ação do bispo no campo educacional. Um dos maiores desafios enfrentados foi a falta de recursos para sustentar escolas, colégios e o seminário diocesano. O antigo norte de Goiás possuía uma economia frágil, baseada na agricultura de subsistência, na pecuária extensiva e em práticas extrativistas. A arrecadação local era insuficiente, e o poder público, ausente. Nesse cenário, manter professores, adquirir livros, construir prédios escolares e garantir condições mínimas de funcionamento exigiam um esforço constante de mobilização de fiéis, campanhas de doações, apoio de benfeitores e a parceria com o poder público.

No Brasil, as décadas de 30 e 40, século XX, marcaram um período de reaproximação entre Igreja e Estado, que perdurou mesmo após o fim do Estado Novo [...] motivados pelo interesse comum de domínio das consciências, ambas as instituições procuraram reatar suas relações e então a Igreja passou a ser vista novamente como uma aliada em potencial do Estado (Oliveira, 2016, p. 63).

Dom Alano recorria também à solidariedade internacional, recebendo ajuda de congregações francesas e de instituições missionárias europeias. Apesar disso, a precariedade de recursos era uma realidade permanente, e muitas escolas iniciavam suas atividades de forma improvisada, em espaços anexos às igrejas ou em lugares cedidos por famílias locais.

Outro limite importante foi a relação com as elites regionais, marcadas, pela defesa de interesses privados. Embora em diversos momentos tenha contado com o apoio de famílias influentes para a criação e manutenção de escolas, Dom Alano também enfrentou resistências quando sua ação e movimentos em prol da educação e sua filosofia educacional questionavam práticas de exploração ou contrariavam interesses estabelecidos.

A escola representava, em certo sentido, uma ameaça à ordem tradicional: ao formar cidadãos letrados, capazes de ler e escrever, a

Igreja estimulava uma consciência crítica que poderia enfraquecer o controle político exercido pelas elites locais. Esse paradoxo marcou a ação de Dom Alano: precisava do apoio das elites políticas para manter suas instituições, mas, ao mesmo tempo, buscava ampliar o acesso à educação para além dos limites da elite.

Outro limite da ação educacional de Dom Alano estava ligado às próprias condições socioculturais da região. Grande parte da população vivia em áreas rurais dispersas, em regime de subsistência, e não via a escolarização como prioridade. O trabalho agrícola das crianças e jovens era considerado mais urgente do que sua frequência escolar. Além disso, a valorização da oralidade e das práticas tradicionais de transmissão de saberes fazia com que o ensino formal não fosse, de imediato, compreendido como necessário. Nesse sentido, as barreiras culturais dificultavam a consolidação de uma rede educacional ampla e efetiva.

Por fim, é preciso reconhecer que o modelo educacional promovido pela Igreja, embora importante, possuía limites intrínsecos. A forte centralidade da catequese e da disciplina moral, associada à reprodução de valores tradicionais, restringia, em certa medida, a possibilidade de uma formação mais crítica e emancipadora. Se, por um lado, a escolarização católica abriu horizontes para milhares de crianças e jovens, por outro, manteve-se muitas vezes vinculada a um projeto de formação de sujeitos dóceis e integrados à ordem religiosa e social vigente, uma educação tradicional e conservadora.

Legado de Dom Alano Maria Du Noday na educação regional

O balanço da ação educacional de Dom Alano Maria du Noday no antigo norte de Goiás revela uma obra marcada tanto por limitações históricas quanto por contribuições significativas para a formação cultural e social da região. Sua atuação episcopal deixou um legado duradouro, perceptível em diferentes dimensões. Como semeador de saberes, Dom Alano pode ser considerado como um Missionário da Educação no Tocantins.

Mesmo diante da escassez de recursos, da ausência do Estado e de algumas resistências locais, Dom Alano conseguiu fundar e consolidar instituições escolares que se tornaram referências na região, pois não garantiram apenas a alfabetização de milhares de crianças e jovens, mas também possibilitaram o surgimento de novas lideranças religiosas, políticas e culturais. Muitos dos que passaram pelos bancos escolares ligados à Igreja assumiram papéis de destaque na sociedade regional (Piagem; Souza, 2000).

A presença da Igreja no campo da educação, por intermédio das ações de Dom Alano, contribuiu para a formação de uma cultura escolar marcada pela disciplina, pela centralidade da moral cristã e pela valorização da leitura e da escrita como instrumentos de civilização. Essa cultura escolar católica deixou marcas profundas, que podem ser percebidas ainda hoje em práticas pedagógicas, festas religiosas escolares e no *ethos* educativo de cidades que tiveram forte influência missionária, como Porto Nacional, Arraias, Dianópolis e Tocantinópolis.

Embora restrita em muitos aspectos, a ação de Dom Alano ampliou significativamente o acesso à educação em uma região caracterizada pelo esquecimento, pelo abandono do Estado e por falta de infraestruturas básicas. Em locais onde não havia escolas públicas, as instituições ligadas à Diocese de Porto Nacional representaram a única possibilidade concreta de escolarização. Dessa forma, a Igreja atuou como mediadora do direito à educação, ainda que dentro de sua própria lógica evangelizadora.

A educação promovida por Dom Alano não se limitou ao ensino das letras. Ela ajudou a estruturar uma identidade regional que articulou fé, cultura e pertencimento comunitário. As muitas instituições educativas propostas por Dom Alano foram espaços de convivência e de produção cultural, integrando práticas religiosas, musicais e artísticas que se enraizaram na vida das comunidades locais.

O legado de Dom Alano também pode ser percebido na continuidade da ação educacional da Igreja Católica no Tocantins. Bispos, padres, religiosos e leigos que o sucederam encontraram em sua obra uma referência inspiradora de missão educativa. Essa

herança se estende até a criação do Estado do Tocantins, no ano de 1988, e se reflete em instituições de ensino que ainda hoje carregam o selo da tradição católica iniciada ou proposta por ele.

Considerações finais

A trajetória de Dom Alano Maria du Noday no antigo norte de Goiás evidencia a profunda relação entre Igreja Católica e educação em um contexto marcado por desafios estruturais, sociais e políticos. Sua atuação como bispo de Porto Nacional, entre os anos de 1936 e 1976, revelou-se decisiva para a organização e manutenção de uma rede educacional que, apesar das limitações, abriu horizontes de escolarização para milhares de crianças, jovens e adultos que, de outro modo, permaneceriam à margem do acesso ao conhecimento formal.

Ao solicitar, incentivar a criação ou criar escolas e colégios, Dom Alano não apenas contribuiu para a alfabetização e formação cultural da região, mas também ajudou a moldar uma identidade coletiva, articulando fé, moral cristã e saberes pedagógicos. Sua obra educativa se insere no processo mais amplo de presença missionária católica no Brasil, marcado pela convicção de que a evangelização deveria caminhar de mãos dadas com a instrução.

Entretanto, é preciso reconhecer que a ação educacional conduzida pela Igreja no antigo norte de Goiás, nesse período, estava impregnada de contradições. Ao mesmo tempo em que ampliava o acesso ao ensino, a escola católica reproduzia valores tradicionais e limitava a formação crítica dos sujeitos. Essa ambiguidade reflete tanto os condicionamentos históricos do período quanto o projeto eclesial de moldar consciências de acordo com os princípios da fé cristã.

O legado de Dom Alano, contudo, permanece inegável. Sua obra se converteu em referência para as gerações posteriores, inspirando a continuidade da ação educativa da Igreja no antigo norte de Goiás e, mais tarde, no Tocantins. Mais do que um bispo administrador, ele foi um educador que soube articular a missão

pastoral com a promoção humana, deixando marcas que ainda hoje ecoam na memória coletiva e na identidade cultural da região, apesar de suas memórias serem silenciadas.

Assim, estudar sua atuação significa não apenas recuperar uma dimensão esquecida da história educacional brasileira e tocantinense, mas também refletir sobre os modos pelos quais a educação pode se tornar instrumento de transformação social mesmo em contextos de adversidade.

Referências

ALVES, Maria Angélica. *A Escola Católica, uma história e serviço ao povo e à nação brasileira*. Revista Diálogo Educacional, v. 3, n. 7, p. 37–62, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v3i7.4876>.

BARROS, Aragoneide Martins; SANTOS, Jocyléia Santana dos. *Educação em Miracema do Norte: Instituições Educativas Tocantinas*. Revista Missioneira, Santo Ângelo, v. 25, n. 1, p. 3–19, jan./jun. 2023.

BARROS, Mariana Sardinha. *O Sagrado Coração de Porto Nacional*. 2008. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

BOSCO, Valéria. *A construção de uma cultura cidadã: análise da proposta de Educação Cidadã da Igreja Católica no Brasil*. Campinas: [s.n.], 2003.

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. *A Ordem Dominicana nos Sertões do Norte: entre missões, desobrigas, construções e projetos educativos em Porto Nacional*. Palmas: Nagô Editora, 2017.

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. *Escola, fé e memória: o legado do Instituto Nossa Senhora de Lourdes de Arraias (1958–1982)*. Cachoeirinha: Fi, 2025.

CASSIMIRO, Maria Rosário; BRAZ, Manoel; VIEIRA, Goiás do Araguaia Leite. *Análise preliminar para uma diagnose do Estado de Goiás*. Goiânia: Gráfica Oriente, 1971.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. *O discurso autonomista do Tocantins*. Curitiba: CRV, 2024.

COSTA, Márcia. *Padre Luso: testemunho de uma vida santa*. Palmas: Cartográfica Editora do Tocantins, 1997.

DALLABRIDA, Norberto. *Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolização e escolarização*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOURADO, Benvinda Barros. *Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

EIDT, Paulino. *O caminho virtuoso das escolas paroquiais nas frentes agrícolas no Sul do Brasil: impactos da Lei da Nacionalização de 1938*. *História Social e Política*, v. 32, n. 50, p. 129–139, jun. 2019. DOI: 10.22562/2019.50.

FÉLIX, Jaquelina; BARROS, Sônia Barros. *Modelos de Escola na Idade Média*. Disponível em: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/images/hfe/momentos/modelos/paroquiais.htm>. Acesso em: 30 set. 2025.

FINKLER, Pedro. *Evangelizar e anunciar*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCA, Leonel S. J. *A Igreja, a Reforma e a Civilização*. Rio de Janeiro: Agir, 1948. Disponível em: <https://igrejareforma.civilizacao.blogspot.com/>. Acesso em: 24 set. 2025.

GODINHO, Durval C. *História de Porto Nacional*. s.l.: s.e., 1988.

GOMES, Edizia. *A vida de Padre Luso*. Palmas: Editora Nagô, 2015.

GUILDAY, Peter. *The Sacred Congregation de Propaganda Fide* (1622–1922). *The Catholic Historical Review*, v. 6, n. 4, p. 478–494, 1921. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25011717>.

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KUHN, Malcus Cassiano; BAYER, Arno. *A trajetória educacional das escolas paroquiais luteranas missourianas durante a primeira metade do século XX no Rio Grande do Sul*. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 17, n. 1 (44), p. 234–265, jan./mar. 2017.

LIMA, Rita de Cássia Vieira Gomes; BARBOSA, Elison Dias. *Uma breve retrospectiva histórica da Educação Católica no Brasil*. *Revista Educação*, Brasília, ano 40, n. 153, p. 12–27, jan./jun. 2017.

LOPES, Ivone Goulart. *Asilo Santa Rita de Cuiabá: releitura da práxis educativa feminina católica (1890–1930)*. In: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (Org.). *Instantes & memória na história da educação*. Brasília: INEP; Cuiabá: UFMT, 2006.

MACHADO, Rafael Santana. *Diocese de Porto Nacional: particularidades, narrativas e práticas diocesanas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MARTINS, Cristiane Nascimento. *Estado e Igreja Católica como instâncias promotoras de educação: formação de professoras primárias em Minas Gerais na Primeira República (1892–1904)*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MORAES, Márcia Maria Gonçalves de Oliveira. *Educação e missão civilizatória: o caso do Instituto Ponte Nova na Chapada Diamantina*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

O ARAGUATINS. *O norte de Goyaz já tem o seu Ginásio Oficial*. Goiânia, 15 mar. 1946, n. 02, p. 2.

O ARAGUATINS. *Instalação do Ginásio de Porto Nacional*. Goiânia, 30 abr. 1946, n. 03, p. 1.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. *Entre o sertão e o litoral: cultura e cotidiano em Porto Nacional (1880–1910)*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Tatiana Pantoja. *Público/confessional, cultura escolar e formação de habitus: a Escola Doméstica de Macapá/AP (1951–1964)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016.

ROCHA, Fabrício; ALVES, Fred. *Cristo Rei: 61 anos de história*. Disponível em: <http://www.centronortenoticias.com.br/noticia-8210-cristo-rei-61-anos-de-historia>. Acesso em: 1 set. 2025.

SANTOS, Edivaldo Antonio. *Os Dominicanos em Goiás e Tocantins (1881–1930): fundação e consolidação da Missão Dominicana no Brasil*. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

SILVA, Raylinn Barros da. *Escola, catequese e formação de professores: os missionários orionitas e a catolicização do antigo extremo norte de Goiás (1950–1960)*. *Revista de História e Historiografia da Educação*, v. 4, n. 10, p. 59–83, jan./abr. 2020.

TONINI, Quinto. *Entre Diamantes e Cristais: cenas vividas pelos missionários de Dom Orione nas matas do norte de Goiás*. Fortaleza: Expressão, 1996.

O LEGADO DE DOM AMANDO BAHLMANN PARA A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Raimundo Jorge da Cruz Couto
Anselmo Alencar Colares

Introdução

Em 1943, na cidade de Santarém-PA, no local onde por 12 anos funcionou o hospital São José, foi inaugurada a escola Dom Amando Bahlmann. Foi uma homenagem importante dada ao homem que modernizou a educação na região do Baixo Amazonas. Dom Amando já havia perecido quando ocorreu a inauguração. Morreu em Nápoles – Itália, em 1939, 4 anos antes da inauguração e, possivelmente, não aceitaria que seu nome fosse colocado em uma escola, devido aos preceitos de humildade da ordem religiosa franciscana à qual pertencia. Mas a população santarena, principalmente os moradores do centro da cidade, não deixaria de reconhecer os relevantes serviços prestados pelo bispo ao longo dos 32 anos em que governou a Prelazia de Santarém.

Juntamente com a freira Imaculada Conceição, dom Amando efetivou as principais escolas da região, como: São Francisco e São José em Óbidos; Santa Clara, São José e São Francisco em Santarém; São Francisco e Imaculada Conceição em Monte Alegre e Santo Antônio em Alenquer. Os alunos e alunas que estudaram nesses educandários foram, em sua maioria, os responsáveis pela divulgação e ampliação do conhecimento em toda a região do oeste paraense. Dom Amando inaugura uma nova forma de tratar a educação na região do Baixo Amazonas de maneira organizada por etapas de aprendizagem em anos subsequentes. A mudança significou uma passagem do improvisado ao método.

Antes da chegada de Dom Amando, as aulas se davam nas residências ou em locais improvisados pelo governo e com

pagamento irregular aos professores. Com as escolas inauguradas pelo bispo, as aulas passaram a ser regulares, seguindo um currículo pré-estabelecido e com professores(as) de boa formação, geralmente os próprios padres e freiras. Segundo Colares (1982), a situação educacional em Santarém de 1883 a 1891 era precária. Os cidadãos que tinham condições financeiras mandavam seus filhos estudarem na Europa. Antes desse período havia a Escola Nossa Senhora da Conceição que foi fechada por falta de recursos e vandalismo. Outra tentativa de estabelecer um ensino regular para a cidade foi através de convênio com o Estado onde se inaugurou o Liceu Santareno, que também por falta de empenho fechou as portas antes dos anos 1900. A educação escolar propriamente dita só terá regularidade a partir da chegada dos religiosos no ano de 1907.

A chegada

D. Amando Bahlmann, Frei Capistrano Niggemeyer e o irmão Frei Camilo Lauer, foram os primeiros franciscanos alemães a chegarem em Santarém, em 03 de agosto de 1907, com a missão de tomar posse da Prelazia, criar a Custódia de São Benedito da Amazônia e desenvolver os trabalhos apostólicos na região do Baixo Amazonas (Canto, 2017, p.01). Eram muitos os desafios que teriam que enfrentar em um lugar distante de tudo, com sérios problemas de infraestrutura e, sobretudo, com o clima bem distinto do padrão europeu.

Além das atividades específicas do ofício de bispo da Igreja Católica, dom Amando ainda tinha que se equilibrar entre os compromissos políticos assumidos pela Igreja Católica junto ao governo republicano. Havia o temor por parte dos políticos do Rio de Janeiro do retorno de Dom Pedro II e sua família, após a Proclamação da República, ocasionada por possíveis levantes dos partidários da monarquia. A igreja nesse contexto se compromete com a consolidação da política republicana através de serviços educacionais e de saúde oferecidos à oligarquia da época em troca da ampliação territorial e de subvenções financeiras. Era o jogo

político da troca de favores ou como se convencionou chamar “toma-lá-dá-cá” (Aquino, 2012, p. 13).

Dom Amando percebeu, ao chegar em Santarém, que os desafios seriam difíceis de superar. Ao longo de sua trajetória teve que contar com a coragem e boa vontade de seus colaboradores e com a própria “sorte”. O bispo franciscano demonstra em suas memórias que foi árdua a tarefa de lutar contra as adversidades para garantir a instalação das escolas. Pelo que se observa em suas afirmações, a sua obstinação era com o cumprimento de deveres e não seria pela falta de seu esforço que a Igreja Católica abdicaria de suas obrigações junto à capital federal em organizar a educação da região.

Construir escolas, talvez fosse a tarefa mais fácil para o bispo, pois para isso bastavam os recursos financeiros que conseguiria esmolando pela Europa e pedindo ajuda dos ricos da região, a principal dificuldade estaria em conseguir profissionais de boa formação para administrar e dar educação às crianças e jovens. A opção mais viável do ponto de vista institucional e financeiro seria atrair padres e freiras para assumirem a função do magistério, para isso escreveu para as diversas congregações femininas e a respostas não eram animadoras. Ele diz em suas memórias:

Convidei as Irmãs franciscanas do Sagrado Coração do Rio. Não puderam aceitar. Convidei as Irmãs Franciscanas Alemãs, do Rio Grande do Sul. Era impossível. Consultei também o Revmo. Pe. Geral da Ordem e ele me indicou as Irmãs Franciscanas do Egito (assim eram chamadas porque lá principiaram a sua atividade, sendo, porém, italianas), mas nada ficou resolvido (Bahlmann, 1995, p. 132).

Inúmeras congregações religiosas chegaram nesse período para trabalhar com educação no Brasil, mas não se dispuseram a vir para a Amazônia. Elas preferiram os locais com melhor infraestrutura viária e hospitalar. As congregações se estabeleceram em locais prósperos como no Sul do país, sudeste e até mesmo no Nordeste, segundo Klein (2012), a congregação das Missionárias Servas do Espírito Santo, de origem alemã, se

estabeleceu em Santa Catarina no início do século XX, onde fundou várias escolas. Souza e Lira (2012) falam que a Congregação das Beneditinas Missionárias foi fundamentalmente importante para melhorar o atendimento educacional no Estado de Pernambuco ao início do século XX.

A Amazônia era desafiadora, além de pouca infraestrutura, havia a alta incidência de calor aliada às doenças tropicais. Dessa forma se explica o medo das congregações que não se dispuseram a mandar seus membros para contribuir com dom Amando. Foi em virtude dessas negativas que dom Amando Bahlmann se viu obrigado em 1910 a se arriscar na aventura de trazer uma postulante à freira, chamada Elizabeth Tombrock, para fundar a Congregação da Imaculada Conceição para então iniciar os trabalhos assistenciais e educacionais no Baixo Amazonas.

A semente de uma nova congregação religiosa

Continuando a peregrinação pelo Rio de Janeiro, para conseguir freiras, D. Amando se depara com as Religiosas Enclausuradas da Imaculada Conceição da Ajuda, chamadas de Concepcionistas. Era tempo de Pentecostes e foi convidado para celebrar missa no convento das referidas irmãs. Em tom de brincadeira, D. Amando, após a missa, disse que estava precisando de religiosas não para rezar muito, mas para trabalhar na Amazônia com educação de meninas. Como eram enclausuradas, jamais pensou que fosse obter alguma resposta positiva de seu convite meio que indireto. Para sua grande surpresa noutro dia quatro irmãs se dispuseram a trabalhar com D. Amando nas missões em Santarém (Bahlmann, 1995, p.132). As quatro freiras Concepcionistas eram madre Coleta da Imaculada Conceição, irmã Verônica da Santíssima Trindade, irmã Maria do Carmo do Coração de Jesus e irmã Maria do Patrocínio de São José. Era o primeiro triunfo de dom Amando na árdua batalha de conseguir freiras para trabalhar com a educação das meninas. Contudo, o bispo tinha um grande receio de que as freiras não estivessem

preparadas para o serviço da administração da escola e do magistério, afinal, eram freiras dedicadas somente à oração.

De Roma foi direto para a Alemanha, onde visitou o convento das Irmãs Clarissas e conversou com a madre abadessa Antônia sobre a possibilidade de ceder uma irmã professora para acompanhar as quatro freiras que tinha conseguido para missão em Santarém. A abadessa Antônia gentilmente o informou que não poderia atender seu pedido, pois seu carisma era contemplação e não lhes era permitido o exercício das missões, contudo, havia uma professora chamada Elisabeth Tombrock, candidata ao convento, que foi curada de tuberculose na gruta de Lourdes e que resolvera dedicar sua vida à oração e obra de Deus. Pouco tempo depois a postulante, a freira, se apresenta a dom Amando com a resposta de que se disporia a trabalhar nas missões na Amazônia. Elisabeth fez um breve retiro na cidade de Münster, recebeu um hábito improvisado e seguiu no dia 8 de setembro de 1910 com dom Amando para o Brasil. Depois de três anos de sua chegada à prelazia, finalmente dom Amando vislumbra a possibilidade de iniciar a atividades educacionais (Balmann, 1995, p.132-133).

Foi uma atitude arriscada trazer Elisabeth Tombrock para a Amazônia. Sua saúde era frágil para enfrentar as adversidades da Amazônia. Mas apesar do corpo frágil, Elisabeth demonstra uma vontade vigorosa de transformar a educação na região. A partir de sua chegada Elisabeth inicia um árduo trabalho educacional em Santarém. Logo no início, juntamente com dom Amando, trabalha para melhoria de condições das instalações do convento, do local destinado ao educandário e da regularização dos terrenos. Apesar de algumas baixas por conta da febre amarela, Tombrock conseguiu atrair inúmeras postulantes da Alemanha para o convento (Flood, 2010, p.67). Com o dinheiro que conseguiram, fruto de sua boa relação com benfeitores da Europa e EUA, dom Amando e Elisabeth põem em prática as construções e ampliações das escolas na região.

A aposta feita por dom Amando pela postulante a freira Elisabeth Tombrock deu resultado. Em 1912 Elisabeth foi sagrada

freira pelas mãos do bispo e de 1925 a 1929 foi institucionalizada a Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, sendo uma das primeiras congregações religiosas criadas na Amazônia. A partir da sagração a freira Elizabeth passou a se chamar Imaculada Conceição e em seguida recebeu a designação de madre.

Efetivando as escolas

Para construir e manter as escolas dom Amando e madre Imaculada aproveitaram a efervescência do comércio da borracha para levantar recursos para as construções, contudo os recursos não seriam suficientes para a manutenção de um grande projeto em vários municípios da região, então boa parte de suas vidas foi dedicada a peregrinar pela Europa e Estados Unidos em busca de verbas para a manutenção das atividades. O trabalho que eles faziam consistia em palestrar, participar de eventos celebrativos, como: casamentos, batizados, festas religiosas. Em cada evento de que participavam falavam das obras da Amazônia e solicitavam ajuda em dinheiro. Esses recursos, juntamente com os que conseguiam dos comerciantes da borracha e fazendeiros, financiavam as construções e o pagamento de serviços. Além desses recursos, outra fonte para manutenção das atividades chegava da fazenda São José inaugurada em 1919 (concessão de terras do governo do Estado do Pará) onde eram produzidos os alimentos (carne de gado, carne de porco, frutas, tubérculos e legumes, dentre outros) que eram distribuídos nas obras.

Segundo Barros (2010) as escolas confessionais do Baixo Amazonas seguiram o modelo curricular estabelecido pelo Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, do então presidente Marechal Deodoro da Fonseca, formulado pelo seu Ministro da Instrução Pública o militar Benjamin Constant. O conteúdo básico, como ensino da língua materna e aritmética, instrução moral e cívica, dentre outros, é o mesmo para as meninas e meninos. O ensino

prático é o que distingue para ambos os sexos: para os meninos os trabalhos manuais e para as meninas os trabalhos com agulha.

A partir de 1911 as escolas começam a desenvolver as atividades educacionais e a cidade de Óbidos foi a primeira a receber a contribuição do bispo dom Amando através da inauguração das Escolas São José e São Francisco.

Escola São José – Óbidos

A escola paroquial São José na cidade de Óbidos foi entregue às Irmãs Missionárias de Maria Auxiliadora conhecidas como Missionárias de São Pedro Claver. As missionárias eram de origem suíça, e tinham por vocação o magistério infantil. Iniciaram sua missão em 1888 no Equador, a convite do bispo alemão Dom Pedro Schumacher. Em 1895 foram perseguidas e expulsas juntamente com o bispo em virtude de perseguições do partido liberal daquele país contra o clero. Temendo pela vida, partiram para a Colômbia.

Dom Amando recebeu da superiora da congregação um pedido de acolhimento para as freiras na Prelazia de Santarém, e logo deu resposta positiva. Ofereceu Óbidos para que iniciassem as atividades educacionais para as meninas. Em abril de 1911 chegaram cinco freiras de Cartagena, via Barbados, diretamente para Óbidos, onde fundaram uma casa convento e inauguraram a escola São José, anexa à paróquia, com instalações modestas. Logo depois chegaram mais outras irmãs e por uma década cuidaram da educação das meninas. Em 1921, saíram de Óbidos, por motivo de aclimação e abertura de novas casas religiosas no Sul do Brasil, e entregaram a missão de educar para as Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição de Santarém, que iniciaram o processo de ampliação da escola. (Bahlmann, 2015. p.161-163).

Escola São Francisco – Óbidos

A escola São Francisco em Óbidos foi fundada pela congregação franciscana em 1º de junho de 1911 com a direção de

frei André Noirhome de origem germânica. A escola era anexada à Igreja matriz de Sant'Ana e destinada à educação para meninos. Durante os primeiros anos de funcionamento houve um intenso trabalho dos missionários em melhorar as condições da escola. Dom Amando, em 1919, transferiu as aulas para um novo prédio escolar no Bom Jesus, sob a administração de Frei Rogério, e, por volta de 1921 já somavam 128 meninos matriculados divididos em duas turmas sob a responsabilidade de Frei Victor.

A preocupação dos missionários, desde a fundação da escola, era com a formação profissional dos meninos. Além das aulas de religião, matemática e linguagem, os alunos eram incentivados aos trabalhos manuais, conforme estipulado pelo Decreto nº 981 da Instrução Pública do governo republicano. A partir de 1951 em parceria com o Ministério da Educação e com o Governo do Estado, recebeu anexos exclusivos para instrução de trabalhos de serralha, marcenaria, mecânica e tipografia.

Escola Santa Clara – Santarém

A história da construção da escola Santa Clara é um dos capítulos mais vigorosos da vida de dom Amando e da freira Imaculada Conceição. As escolas confessionais eram localizadas na parte central dos municípios, ocupando um espaço que variava entre 500m² a 10.000m² de construção. A Escola Santa Clara da cidade de Santarém, que deu suporte para a maioria das escolas, fornecendo mão de obra administrativa e docente, era uma dessas escolas construídas em um grande terreno, e que se tornou a maior escola da região por muitos anos.

A Escola Santa Clara está ligada à força de vontade de dom Amando e mãe Imaculada Conceição. O objetivo principal era dar formação de boa qualidade às jovens santarenas e sobretudo formar educadoras para amenizar a carência de educação formal na região. Além da escola formal, o local servia como residência das freiras, além disso, a instituição ainda abrigou por décadas um orfanato para meninas que chegavam de todas as localidades. Eram

necessários grandes recursos financeiros para pagar as despesas da instituição. Nesse sentido não havia alternativa que não fosse solicitar ajuda estrangeira.

Madre Imaculada peregrinava constantemente pelo mundo em busca de recursos financeiros e para atrair postulantes a freiras, com o objetivo de contribuírem nas obras sociais e educacionais. A vida de mãe Imaculada foi um eterno risco. Voltou da Alemanha (1915) em meio à guerra e trouxe consigo 6 postulantes a freiras, consolidou e estruturou a Congregação de Imaculada Conceição, fez inúmeras viagens com ou sem o dom Amando para a Europa e os Estados Unidos, pedindo ajuda financeira ou trabalhando como serviçal para manter as obras sociais e educacionais da prelazia. Frei Flood (2010) relata que Madre Imaculada era de tamanha simplicidade e humildade que nos trabalhos diários ninguém estranharia se a vissem carregando, junto com os trabalhadores, pedras ou tijolos para as construções do orfanato e da Escola Santa Clara.

Em 1922, em uma das excursões aos Estados Unidos da América, foi trabalhar na cozinha do Convento dos Padres em São Boaventura, Allegheny em Nova Iorque, nessa função sofreu um acidente ao transportar talheres da cozinha para o refeitório. Imaculada caiu, machucou o ombro e não conseguiu mais se recuperar, ficando paralisada, não podendo mais retornar ao Brasil. As consequências desse acidente a fizeram permanecer na América do Norte até sua morte em 1938 (Flood, 2010, p.75). Mesmo debilitada, continuou trabalhando em prol das atividades assistenciais de sua congregação. Por mais de 50 anos a Escola Santa Clara foi a principal referência educacional da região. Foi construída nos moldes das antigas escolas confessionais do final do século XIX, como amplas salas, com altura de 6 metros de pé-direito e todas as divisões necessárias para o funcionamento da escola. Todos os compartimentos eram planejados objetivando as mais variadas funcionalidades que acabavam convergindo para o aspecto religioso e educacional.

Junto aos demais elementos disciplinadores, a arquitetura das escolas confessionais era pensada para o controle dos alunos,

somado à imposição hierárquica, disciplina e religiosidade. Em um espaço sagrado, envolto no moralismo cristão da boa conduta, não se tinha um ambiente propício para novas ideias, questionamentos, discussões. O lugar era arquitetado para a reprodução do pensamento e da conduta conservadora. Baseada no tripé: controle, conduta e reprodução, a Escola Santa Clara cumpria com rigor os preceitos políticos dos republicanos direcionados pela mão firme do bispo Amando Bahlmann.

Escola São Francisco – Santarém

Segundo Frei Francisco Paixão, em vídeo alusivo ao centenário da Escola São Francisco de Santarém, a idealização do educandário está intrinsecamente ligada à história dos missionários franciscanos na Prelazia de Santarém. Os frades, nos primeiros anos da Amazônia, após 1907, fixaram residência na cúria prelatícia junto ao bispo, mas com a chegada de um número maior de missionários o espaço ficou pequeno, então dom Amando solicitou que fosse construído um convento para abrigar os religiosos. Em 1916 foi lançada a pedra fundamental para a nova residência na avenida São Sebastião. No projeto arquitetônico do convento, que era em forma de sobrado, foi solicitada a construção de duas salas de aula no térreo, para o funcionamento de uma escola, na qual estudariam os meninos pobres da cidade. A responsabilidade pelo empreendimento ficou a cargo de Frei Ambrósio Philipsenburg. Desta forma, por 40 anos, o educandário funcionou nas dependências do convento. De acordo com a Custódia de São Benedito da Amazônia (2007), em 1958 a escola foi transferida para um novo prédio que fora construído no terreno do convento.

Escolas São Francisco em Monte Alegre e Santo Antônio em Alenquer

O começo da escola São Francisco em Monte Alegre e Santo Antônio de Alenquer está relacionado a um importante fato

histórico ocorrido em Portugal. No dia 5 de outubro de 1910 foi proclamada a república em Portugal. A maioria do novo governo era formada por maçons que lutaram contra o governo do monarquista e ditador João Ferreira Franco Pinto de Castelo Branco, e boa parte da maçonaria era contra a Igreja Católica e começou a persegui-la. No dia 10 de outubro, 5 dias após a revolução, o governo decretou a supressão de todas as ordens religiosas de Portugal. Sem muitas alternativas, boa parte dos missionários tiveram que fugir do país para preservar sua vida.

Em meio a esse tumulto e perseguição aos religiosos, dom Amando escreve ao provincial dos franciscanos em Portugal e oferece abrigo na Prelazia de Santarém, tanto para padres como para freiras. Em pouco tempo chegou de Roma a resposta dos franciscanos aceitando a ajuda e solicitando uma casa para que as freiras e os padres iniciassem os trabalhos missionários. Também indicaram um local na Espanha para que enviasse as correspondências. Dom Amando com a intenção de não os prejudicar retornou a missiva dizendo que a comunicação seria expressa através de código com a seguinte instrução: para padres se diria barril de vinho e para freiras barricas de azeitona, e assim foi feito. Em pouco tempo dom Amando recebe um telegrama de Roma que dizia: Seguem Vapor Lanfranc 10 Barricas Azeitonas. (Bahlmann, 1995.) p.159.) No dia 21 de junho de 1911 as Irmãs Franciscanas Hospitaleiras chegaram a Belém e logo depois em Santarém, onde por dois meses foram hospedadas no convento das Irmãs Imaculada Conceição.

As freiras logo foram encaminhadas para a missão, sendo seis irmãs para Monte Alegre, onde fundaram a Escola São Francisco, e quatro foram para Alenquer, onde iniciaram os trabalhos educacionais na escola Santo Antônio. Em princípio as irmãs se adaptaram ao trabalho educacional e catequético nas duas cidades. As escolas eram mantidas com os recursos que arrecadavam através das mensalidades pagas pelos pais que trabalhavam no comércio e na produção do látex oriundo da seringueira. Contudo, depois da queda vertiginosa do preço da borracha, a população não

teve mais condições para efetuar regularmente o pagamento das mensalidades e as irmãs foram obrigadas a pedir transferência. Em 1914 eles seguiram para o Amazonas, onde fundaram um colégio em Itacoatiara, e para a cidade de Propriá em Sergipe e para Maceió, Alagoas, onde trabalharam em hospitais e escolas. (Balhmann, 1995, p. 159-162).

Com a saída das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras, as escolas São Francisco de Monte Alegre e Santo Antônio em Alenquer encerraram suas atividades. Somente a partir de 1956 as Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição de Santarém retomam as atividades educacionais em Alenquer inaugurando com o mesmo o nome a Escola Santo Antônio. Em Monte Alegre Dom Amando irá construir uma nova escola.

Escola Imaculada Conceição - Monte alegre

Com a saída das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras em 1914 e o fechamento da Escola São Francisco a cidade de Monte Alegre ficou sem referência em educação escolar, gerando preocupação nos padres que trabalhavam no município. Em 15 de abril de 1920, dom Amando e as irmãs da Congregação Imaculada Conceição, atendendo ao apelo dos padres missionários, encaminham, para iniciar o processo educacional de crianças, a religiosa Maria Escolástica Hilmer para começar as atividades educacionais na escola denominada Imaculada Conceição (Santana, 2010, p.82).

A fundação da escola conta também com a contribuição de mais quatro irmãs designadas para a função administrativa e do magistério. Quatro Religiosas tiveram papel importante na fundação da Escola Imaculada Conceição: irmã Madalena, irmã Ana, Micaela e irmã Maria de Lourdes. A Escola foi inaugurada em homenagem ao dogma católico da Virgem Imaculada, funcionando com 60 alunos matriculados no Curso Primário, tendo como primeira diretora: irmã Madalena. Desta primeira turma, apenas 40 alunos concluíram o curso no ano de 1925, através de uma solenidade especial. (Santana Filho, 2015, p.08). Em princípio a escola

funcionava em local modesto, e com o passar dos anos ampliou as instalações e ofertou, além das disciplinas regulares, outros cursos práticos, como datilografia, pintura, música e o curso doméstico, aos cuidados de irmã Luciana (Santana Filho, 2015, p. 8).

Escola São José no Planalto Santareno

Segundo o historiador padre Sidney Canto a situação financeira das escolas e do convento das Irmãs de Imaculada Conceição em Santarém não era satisfatória. A entrada de recursos não tinha regularidade, dependia constantemente da boa vontade de doadores estrangeiros e dos recursos vindos da região, que sempre oscilavam em virtude da instabilidade financeira do mercado da época. Para agravar a situação, a cada ano que passava aumentava a quantidade de órfãs atendidas pelo convento. Diante dessa situação, madre Imaculada e dom Amando planejam requisitar, junto ao governo do Estado do Pará, terras devolutas na zona rural do município de Santarém, para que fossem utilizadas na produção de alimentos hortifrutigranjeiros, cujo objetivo seria suprir as necessidades das obras sociais e educacionais. Além do carácter agrícola, foram acrescentadas, na proposta de doação, a construção de um orfanato, com o objetivo de desafogar a quantidade de meninas órfãs no convento em Santarém, e uma escola para servir aos filhos dos colonos nordestinos e às próprias órfãs. A proposta foi aceita pelo governo do Estado.

Com 90.000km² de terras produtivas, dom Amando e madre Imaculada iniciam as atividades no local o qual batizam pelo nome de Colônia São José. Em setembro de 1919 começa o funcionamento de uma casa convento e um orfanato, ambos de madeira. Também de madeira era a construção da escola, que inicia suas atividades em outubro do mesmo ano e recebe o mesmo nome da colônia. Na década seguinte, com recursos advindos dos Estados Unidos da América, são construídos em alvenaria a escola, o orfanato e a casa das freiras.

Considerações finais

Dom Amando cumpriu com suas obrigações ordinárias tanto como religioso quanto como político. Sua eficiência se evidencia na capacidade de superar os grandes desafios ao longo dos seus 32 anos de governo prelatício. A negação das várias congregações em trabalhar na Amazônia não o desanimou de construir uma obra gigantesca que já ultrapassou um século e ainda continua sendo relevante para inúmeras pessoas na atualidade. Sua contribuição foi muito importante para a consolidação do governo republicano na região amazônica, mas principalmente trouxe formação, ciência, cultura, em princípio para a elite da época, mas que acabou se espalhando para a sociedade, através das professoras(es) formadas nas escolas fundadas pelo bispo. Nesse sentido, a base educacional da região está fincada nessas escolas que introduziram um método, um currículo e toda estrutura organizativa objetivando o ensino e a aprendizagem da criança amazônica.

Apesar das imperfeições e contradições históricas, inerentes à condição humana e a situação política da época, há que fazer reverência aos grandes esforços da maioria dos missionários que se empenharam no sentido de melhorar os aspectos culturais da nossa região através da educação. Podemos afirmar que muito do que somos é resultado desse trabalho feito pelos religiosos que há mais de cem anos decidiram deixar sua pátria para se aventurar em um dos lugares mais difíceis para um estrangeiro viver. Enfrentando altas temperaturas, doenças tropicais e muitas das vezes pagando com a sua própria vida o desejo de construir uma sociedade melhor para os cidadãos do Baixo Amazonas.

Referências

AQUINO, Maurício de. Modernidade republicana e a diocesenização: do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e

Igreja na Primeira República (1889-1930). São Paulo: **Revista Brasileira de História**. 2012.

BAHLMANN, D. Amando. **Memórias Inacabadas 1889 - 1891**. Trad. Frei Clarêncio Neotti, O.F.M. Coleção —Centenário || 11. São Paulo. Cúria Provincial Franciscana, 1995.

BARROS, Marilene Maria Aquino Castro de. **O Farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos - PA (1950 a 1962)**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2010.

CANTO, Sidney Pe. **Agosto na história do Baixo Amazonas e Tapajós**. Santarém. [website] Blog. 2017. Disponível em: <http://sidcanto.blogspot.com/2017/08/agosto-na-historia-do-baixo-amazonas-e.html>. Acesso: 30.07.18.

COLARES, Anselmo Alencar. **Sociedade e Educação em Santarém-PA**. Estudo do Período em que o Município foi Área de Segurança Nacional (1969 a 1984). Campinas, SP: UNICAMP, 1982.

COUTO, Raimundo Jorge da Cruz. **Os Franciscanos Alemães no Baixo Amazonas (1907 - 1962): o protagonismo político educacional de Dom Amando Bahlmann**. Dissertação (mestrado em Educação). Orientador: Dr. Anselmo Alencar Colares. Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém/PA: O autor, 2019.

FLOOD, David, OFM. **Lugar para mais alguém**; tradução de Irmã Luci Fontenele.-Fortaleza: Decifra Editora, 2010.

KLEIN, Roseli Bilobran. Escola confessional catarinense de origem alemã no início do século xx e a organização do ensino primário. **IX Seminário nacional de estudos e pesquisas —história, sociedade e educação no Brasil** ||. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 2012.

SANTANA, Josineide Siqueira de. **Uma escola para meninas órfãs desvalidas em São Cristóvão no início do século xx**. Aracajú. Universidade Federal de Sergipe – UFS/SEED, 2010.

SANTANA FILHO, Arlindo Batista de. Et al. **A Educação SMIC no Brasil**. Santarém: SMIC, 1982.

SOUZA, Edilson Fernandes de e LIRA, Maria Helena Câmara. As Práticas Corporais Femininas na Escola Confessional Santa Gertrudes no Século XX. Universidade Federal de Pernambuco. **Cadernos de História da Educação** – v. 11, n. 2 – jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21705/11914> Acesso: 01.06.18.

EIXO IV – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O MAGISTÉRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTO NACIONAL: DOS CURSOS DA CADES ÀS LICENCIATURAS

Benvinda Barros Dourado

Introdução

O município de Porto Nacional, espaço-tempo de análise deste estudo, localiza-se no estado de Tocantins, antiga região norte do estado de Goiás. O Ginásio Estadual de Porto Nacional, criado em 1945 e edificado no ano seguinte, tornou-se Colégio em 1961, posteriormente, recebeu a denominação de Colégio Estadual Prof. Florêncio Aires (1983) e atualmente, Centro de Ensino Médio (CEM) Prof. Florêncio Aires. Assim, o presente trabalho versa sobre a formação dos professores para o magistério do ensino secundário desta instituição de ensino – no marco temporal que se inicia nos anos de 1950 e se encerra nos anos de 1980.

Tem como eixo central de análise a formação dos docentes por meio dos cursos ofertados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) e pelas licenciaturas, via interiorização do Ensino Superior em Goiás e, conseqüentemente, na antiga região norte deste Estado, atual Tocantins. Para tanto, toma como referência básica Dourado (2010).

Este texto mostra que os cursos da CADES foram criados por meio do Decreto nº. 34.638 de 17 de novembro de 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do Ensino Secundário - figurou como uma exigência para os professores que lecionavam no ensino secundário e não possuíam uma licenciatura, como era o caso da maioria dos docentes do Ginásio/Colégio Estadual de Porto Nacional. As licenciaturas, principalmente, na modalidade de licenciatura curta duração, se deram, na sua maioria, por meio da interiorização do Ensino Superior, na antiga região norte de Goiás,

a partir dos anos de 1970 e, somente a partir de 1985, com a efetivação dos primeiros cursos ofertados pela Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING), localizada em Porto Nacional, pôde se vislumbrar a possibilidade de se cursar uma licenciatura plena na região.

A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES): a formação dos professores do Ginásio/Colégio Estadual de Porto Nacional

Em relação aos profissionais do Ginásio Estadual de Porto Nacional, nota-se que o governo que decretou a criação dessa instituição, montou um quadro mínimo de profissionais para atendê-la. Assim, embora a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) ordenasse que o provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos do ensino secundário deveria ser realizado por meio de concurso público, os primeiros professores do Ginásio Estadual de Porto Nacional foram nomeados pelo governador do Estado.

Conforme o professor Luiz Maya, o ingresso de professores envolvia a “influência” político-partidária. A Secretaria de Estado da Educação, em face da solicitação para provimento de cargo, nomeava o professor. Todavia, o professor Luiz Maya ainda destaca que o profissional, apesar de ser indicado, deveria ter uma determinada formação, mesmo que não fosse pedagógica, como era o caso dos padres, médicos, advogados e outros profissionais liberais que assumiam a função do magistério secundário. Ele explica, também, que no seu caso fora convidado e indicado, e assim como muitos, submeteu-se às exigências de qualificação para o magistério (Ribeiro; Muta; Silva, 2007).

Conforme Abreu (1960, p. 93) em análise sobre o ensino secundário no Brasil, em meados dos anos 1950, avalia que “o ponto mais fraco da escola secundária brasileira está no seu professorado”. Segundo ele, “pelo súbito incremento do aparelho, tornou-se necessário organizar um magistério de emergência

aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma”.

Uma das alternativas do governo federal para resolver essa situação, comum aos vários estados brasileiros em meados dos anos 1950, foi a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). A CADES foi criada pelo presidente Getúlio Vargas, Decreto 34.638 de 17/11/1953. A finalidade da CADES era difundir e elevar o ensino secundário no País. Para alcançar tais finalidades, o decreto previa, dentre outras ações, formar professores para o ensino secundário em expansão, por meio de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento, realização de estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino (Brasil, 1953). Segundo Ribeiro (1998), a CADES é mais um dos órgãos que foram criados dentro do princípio de modernização da educação e da defesa de uma política educacional de âmbito nacional.

Subordinadas às Secretarias Estaduais de Educação, foram criadas as inspetorias seccionais responsáveis pela administração do ensino secundário no Estado. Até 1958, a CADES, juntamente com a Inspeção Seccional do Ensino Secundário em Goiás, já havia oferecido vários cursos no estado, tais como o Curso de Secretários, Jornada de Estudos para diretores e os Cursos de orientação para exames de suficiência. De acordo com a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, os exames de suficiência conferiam aos aprovados o registro de professor do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de licenciados por faculdade de filosofia. Assim, uma das ações da CADES foi proporcionar aos professores a possibilidade de obterem o registro de professor.

No plano de atividades da Inspeção Seccional do Ensino Secundário em Goiás para o ano de 1959, Porto Nacional estava contemplada como polo de formação de professores. Para esta cidade estava previsto a realização de um curso de aperfeiçoamento para professores, que se configurava a partir das seguintes informações:

a) Tipo: curso breve, com a duração de um mês; b) Época: julho de 1959; c) Local: cidade de Porto Nacional sob a coordenação de um representante da CADES; d) Matérias: Didática de Matemática, de Português, de Francês, de Inglês e de Didática Geral; e) Mestres: professores-técnicos, enviados pela CADES (Goiás, 1959, p. 68).

Nessa perspectiva de formação de professores, o professor Luiz Maya relata que o programa nacional em questão era direcionado a uma categoria de profissionais que, em grande medida, não possuía formação pedagógica. No caso específico do Ginásio Estadual de Porto Nacional, tal condição abrangia a totalidade de seu corpo docente, uma vez que mesmo os professores formados no curso Normal precisavam participar das formações oferecidas pela CADES para poderem lecionar no ensino secundário. Isso se justificava pelo fato de que o curso Normal tinha como finalidade preparar docentes para o nível primário de ensino (Ribeiro; Muta; Silva, 2007).

Desse modo, o curso proposto pela CADES para ser ministrado em Porto Nacional contemplava, prioritariamente, conteúdos de didática, com ênfase nas áreas de Matemática e das línguas Portuguesa, Francesa e Inglesa, buscando prepará-los, tecnicamente, para o exercício do magistério no ensino secundário.

Portanto, os cursos oferecidos pela CADES foram um instrumento de capacitação dos professores do Ensino Secundário no Estado, e particularmente do Ginásio/Colégio Estadual de Porto Nacional. Muitos professores tiveram que se deslocar até Goiânia para participarem desses cursos. O professor Domingos Dias coloca em relevo a sua experiência:

Fui mandado para Goiânia para fazer o Curso de Aperfeiçoamento Secundário, chamado CADES. Era feito pelo Ministério da Educação. Lá a gente tinha toda a orientação pedagógica e a instrução específica da matéria que a gente lecionava. Fizemos esse curso para regularização do que hoje é chamado Centro de Ensino Médio, naquele tempo, Colégio Estadual em Porto Nacional (Ribeiro; Muta; Silva, 2007, p.50).

O depoimento da professora Maria Zélia, tal como o depoimento supracitado, é igualmente carregado de detalhes relevantes sobre o período de cursos da CADES: “[...] eram aulas direto, o dia inteiro, em Goiânia. O professor Egídio era o professor de Didática Geral, o professor Bretas, de Didática Especial de Matemática, que era o meu curso. O professor Nion Albernaz era um dos professores, uma sumidade” (Ribeiro; Muta; Silva, 2007, p. 116).

Percebe-se que muitos foram os professores participantes de cursos ofertados pela CADES, a exemplo da professora Maria Maia¹, que fez o curso na área de Matemática, e as professoras Orcina Mascarenhas² e Rosalina Maria³¹⁶ que fizeram o curso de Letras. No caso do professor Domingos Dias, ele foi indicado para fazer tanto o curso de matemática, como o de desenho. Mas, ele optou por cursar só o de desenho.

Esse conjunto de depoimentos, basicamente, dá uma margem para compreender o que foi esse programa na prática. Todos os professores que fizeram referência aos cursos da CADES teceram considerações positivas, tanto em relação à qualidade quanto em relação à influência no salário. Sabe-se, no entanto, que esses professores não tiveram acesso ao Ensino Superior, antes desses cursos. Por isso, com relevo, a CADES ofereceu cursos que representaram uma oportunidade significativa para essa parcela dos docentes atendidos.

Ademais, por meio de documentos compulsados no arquivo do CEM Pof. Florêncio Aires, até o início dos anos de 1970, ainda se encontravam referências dessa modalidade de curso oferecido em convênio com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da

¹ Maria Maia foi professora de Matemática no Ginásio Estadual por mais de 30 anos, a partir de 1959.

² Orcina Gomes Mascarenhas atuou no Colégio Estadual de Porto Nacional, como professora de Língua Portuguesa, durante uma média de 15 anos.

³ Rosalina Maria Coelho atuou como professora e coordenadora pedagógica no Colégio Estadual de Porto Nacional. Dentre as disciplinas ministradas, destaca-se a de Língua Portuguesa.

Universidade Federal de Goiás (UFG), para professores da rede pública de ensino do Estado de Goiás.

Tomando como exemplo os professores do Colégio Estadual de Porto Nacional, é possível encontrar participantes do Curso de Preparação Intensiva de Professores (Curso da CADES) oferecido pela UFG em convênio com a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, no período de 3 de novembro de 1970 a 13 de março de 1971, destinado a professores que estivessem exercendo funções de magistério de nível Ginásial em estabelecimentos de ensino do Estado e não possuísem o registro de professores. Participaram dos cursos as professoras: Dagmar Pereira da Silva (Matemática), Celina Fernandes de Sousa (E.M.C), Maria Diramar Mota e Silva (Ciências Naturais), Eva da Costa Parrião e Maria do B. Pereira Nunes Castro (Desenho).

Portanto, dos meados da década de 1950 até o início dos anos de 1970, a CADES prestou serviços à educação brasileira gerenciando a realização de cursos de treinamento para professores do ensino secundário, dentre outros, o que proporcionou a capacitação de muitos professores do Ginásio/Colégio Estadual de Porto Nacional.

A interiorização das Licenciaturas: a formação dos professores em Porto Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, estabelece em seu Art. 59 que a formação de professores para o ensino médio deveria ocorrer nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Já a formação de docentes responsáveis por disciplinas específicas do ensino técnico de nível médio deveria ser ofertada por meio de cursos técnicos especiais destinados à educação profissional.

Seguindo as diretrizes nacionais, a Legislação do Sistema de Ensino de Goiás nº. 4.240/1962 definiu, na mesma perspectiva, que a formação de professores de Ensino Médio deveria ser promovida nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. No estado goiano,

na época, só existiam duas universidades - a Universidade Católica de Goiás - UCG (1959) e a Universidade Federal de Goiás - UFG (1960). Em vista deste quadro reduzido de instituições de formação superior para o magistério, esta legislação prevê no seu art. 187 que enquanto não houvesse número suficiente de professores licenciados em faculdades de filosofia, a habilitação ao exercício de magistério deveria ser realizada por meio de exames de suficiência. Esse exame, por sua vez, seria determinado pelo poder público.

Portanto, se tratando dos exames de suficiência, o Ministério da Educação e Cultura expediu a Portaria nº. 49 de 31 de janeiro de 1964, normatizando que o Certificado de suficiência habilitava o candidato ao exercício do magistério na localidade para a qual foi requerido o exame, como nas demais em que se verificava a carência de licenciados. Para tanto eram oferecidos cursos de preparação e orientação para os exames de suficiência. Em Goiás encontram-se esses cursos e exames até os anos de 1970. No dossiê dos professores do Colégio Estadual de Porto Nacional é possível identificar docentes que participaram do Curso de Suficiência realizado pela Faculdade de Educação da UFG, via convênio assinado entre esta instituição e a Inspeção Seccional de Ensino Secundário (ISES) de Goiânia, no período de 11 de dezembro de 1970 a 13 de fevereiro de 1971. As disciplinas contempladas neste curso foram: Matemática, Português, Educação Moral e Cívica e Ciências.

No Plano de Desenvolvimento Econômico do governo Mauro Borges (1961–1965), no que se refere à formação de professores em nível superior, previa-se a criação de Faculdades Estaduais destinadas a atender às demandas educacionais da comunidade goiana. De fato, entre 1961 e 1964 foram criadas as Faculdades de Filosofia de Rio Verde (1961), Porto Nacional (1963), Ceres (1963) e Jataí (1964). Contudo, verificou-se um descompasso significativo entre a criação legal dessas instituições e sua efetiva implantação: até 1968, nenhuma delas havia sido instalada de fato (Baldino, 1991).

No caso da região norte do Estado, embora a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING) tenha sido criada em 1963, sua

instalação em Porto Nacional só ocorreu em 1985, ou seja, aproximadamente vinte anos após sua criação.

De certa forma, como se pode apreender pela análise circunstancial, somente a partir de 1968, quando o Colégio Estadual de Porto Nacional passou a oferecer mais dois cursos de ensino médio, o curso de Contabilidade e o Normal, apresentou um crescimento no número de professores licenciados (Quadro 1).

Quadro 1 – Número de professores em exercício em Porto Nacional, licenciados por Faculdades de Filosofia (1966-1969)

1966			1967			1968			1969		
Total	Lic.	Não Lic	Total	Lic.	Não Lic	Total	Lic.	Não Lic	Total	Lic.	Não Lic.
33	1	32	41	-	41	51	6	45	68	7	61

Fonte: Dourado, 2010.

A situação da antiga região norte de Goiás — atual Estado do Tocantins — era, de fato, preocupante no que se refere à formação dos professores que atuavam no magistério do Ensino Médio. Em 1969, dos 237 docentes que lecionavam nesse nível de ensino nos municípios da região, apenas 18 possuíam licenciatura. O município de Porto Nacional destacava-se por apresentar o maior número de professores licenciados, em grande medida porque, como já mencionado, ofertava o ginásio e três cursos do segundo ciclo secundário — Científico, Normal e Contabilidade — naquele mesmo ano.

Em contraste, no município de Paraíso, dos oito professores que atuavam no Ensino Médio, somente três eram licenciados (Quadro 2).

Quadro 2 – Número de professores em exercício no Ensino Médio em municípios do Tocantins (antigo norte goiano), com discriminação dos licenciados por Faculdade de Filosofia (1969)

Município	Total de Professores	Licenciados	Não Licenciados
Porto Nacional	68	7	61
Gurupi	41	-	41

Miracema	40	2	38
Arraias	25	1	24
Dianópolis	12	2	10
Paranã	10	2	8
Cristalândia	10	1	9
Paraíso	8	3	5
Natividade	8	-	8
Peixe	8	-	8
Taguatinga	7	-	7
Total	237	18	219

Fonte: Dourado, 2010.

Esses dados evidenciam o elevado número de professores não licenciados atuando no ensino secundário na região norte do Estado naquele período, o que justificava a necessidade premente de implantação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras criadas no início da década de 1960 pelo governo de Goiás. No caso específico da instituição prevista para Porto Nacional, estava planejada a oferta dos cursos de Línguas Modernas, Vernáculas, Pedagogia, Matemática, Física, Geografia e História.

É pertinente salientar que o regime militar implantou, em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, por meio da Lei nº 5.692/1971. No capítulo V desta lei, definiu-se que a formação dos professores e especialistas em educação para o ensino de 1º e 2º graus seria feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País e com orientação que atendesse aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. Ainda de acordo com essa lei, a formação mínima para o exercício no magistério do ensino de 1º grau de 5ª à 8ª séries seria exigida habilitação específica de grau superior, em curso de graduação, representada em licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração. A atuação

em todas as séries do 2º grau seria permitida aos docentes com habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (Goiás, 1972).

A legislação supracitada detalha o que já estava previsto na reforma do ensino superior de 1968. Especificamente, em relação à preparação desse profissional, a Lei nº 5.540/1968 definiu que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como de preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação de escolas e sistemas de ensino deveriam ser realizados em nível de terceiro grau (Brasil, 1968).

A concepção de ensino superior preconizada pelos militares, especialmente a partir dessa reforma, aponta para o entendimento da educação enquanto parte intrínseca de um projeto de país/nação. Baldino (1991) enfatiza que seguindo a lógica da política para a educação, proposta pelos militares, através da política de expansão e interiorização, o ensino superior foi compreendido sob uma ótica meramente utilitarista. Esse nível de ensino teria a função de formar os quadros técnicos para a sociedade moderna e inculcar os valores marcados pela ideologia de segurança e desenvolvimento, determinados pelas elites dominantes.

Assim, as universidades passaram a ser prestadoras de serviços através da implantação de projetos de extensão e estágios com a proposta de levar assistência médica e social às populações carentes do interior. Por meio desses projetos várias universidades brasileiras encaminhavam alunos estagiários ao interior do país e, inclusive, instalavam-se *campi* avançados em determinados municípios. Em Goiás, a UFG também criou órgãos, coordenações e informativos para cristalização e institucionalização desse "novo" projeto de universidade. O significado da Extensão, nesse período, é evidenciado por duas linhas de ação definidas como expansão física e acadêmica da instituição e a atuação filantrópica e assistencialista reconhecida como uma missão da universidade (Almeida, 1991).

Essa é a linha de argumentação que irá justificar a criação, nas décadas de 1970 e 1980, de diversos projetos de expansão e

interiorização das ações da Universidade Federal de Goiás (UFG), dentre eles a criação de *campi* avançados em várias regiões desse Estado. Ações que traziam implícito o objetivo de estender serviços à sociedade, dentro de uma visão claramente filantrópica, mas reconhecida como uma atividade atrelada à função acadêmica de produzir e transmitir conhecimentos.

Então, foi no contexto desses debates nacionais e à luz da concepção da política de expansão e interiorização da UFG, que se instalou um Campus Avançado em Porto Nacional. Embora as informações quanto à data de criação desse campus apresentem distorções (de 1975 a 1985), ele foi criado com o objetivo de constituir-se como base física e apoio administrativo para estágios e programas de ação comunitária, principalmente, na área da saúde (bioquímica, medicina, nutrição, odontologia e serviço social), saneamento e agropecuária. Embora não tenha oferecido cursos de graduação e, especificamente, de licenciaturas no Campus Avançado em Porto Nacional, essa iniciativa teve grande relevo no desenvolvimento social e cultural daquele município, única cidade da região norte de Goiás com essa inserção da UFG, no período em foco.

Por outro lado, a implantação de um Campus Avançado da UFG em Porto Nacional, pode estar vinculada a um dos objetivos precípuos da política de extensão universitária do período - conter os movimentos estudantis - considerando que ali se encontrava um dos focos desse movimento no norte goiano, por meio da Cenog e dos grêmios estudantis das instituições escolares do município, principalmente, do Colégio Estadual. Essa assertiva pode ser comprovada pelo fato de que o prédio onde foi instalada essa instituição, em Porto Nacional, pertenceu à Cenog. Este imóvel foi incorporado ao patrimônio da UFG por força de decisão judicial proferida nos autos nº. 832/1976 – 1ª Vara Federal da seção Judicial no Estado de Goiás. Em adição a este fato, vale destacar, como já se referiu anteriormente, que a Cenog foi extinta, também, por decisão judicial, no ano de 1979.

Dentre os projetos de interiorização do ensino superior, e formação de professores, para atender a legislação em vigor (Lei nº. 5.692/1971), foram firmados convênios entre a Faculdade de Educação

da UFG, a Secretaria da Educação e Cultura de Goiás e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Nacional - PREMEN (acordo MEC/USAID). Conforme Almeida (1991), sob a coordenação da Faculdade de Educação (UFG) foram ministrados cursos (parcelados, de férias ou integral, intensivo) na modalidade de licenciatura curta (Língua Portuguesa, Matemática, Ciência e Estudos Sociais) e complementação pedagógica (supervisão Escolar e Orientação Educacional), tanto no interior como na capital do Estado para profissionais de 1º e 2º graus das redes estadual e municipal.

Especificamente, na área de Ciências e Matemática, o governo de Goiás justifica a necessidade desses cursos em função da existência nas escolas estaduais de grande quantitativo de professores leigos em exercício e do objetivo de qualificar, em curto prazo, a fim de melhorar a qualidade do ensino e contribuir para reduzir o número de docentes leigos. Em relação ao atendimento às necessidades de professores nessa área na antiga região norte do Estado, apresenta como meta a formação de 34 professores leigos, nas áreas de Ciências e Matemática, em exercício em escolas dessa região.

Portanto, sob a coordenação da Faculdade de Educação da UFG foram ministrados cursos, em Porto Nacional, na modalidade de licenciatura curta e regime parcelado nas áreas de Ciências Humanas e Letras (Língua Portuguesa, Estudos Sociais), Ciências (Ciências e Matemática) e em regime intensivo os cursos de Artes Práticas (Educação para o Lar e Técnicas Comerciais). Os cursos tiveram os seguintes períodos de realização: Ciências e Matemática (07/07/1975 a 28/02/1977), Língua Portuguesa e Estudos Sociais (03/01/1976 a 23/07/1977) e Técnicas Comerciais (03/11/1976 a 25/08/1977).

Por meio dos dossiês dos profissionais que trabalharam no Colégio Estadual de Porto Nacional, no período em estudo, é possível identificar professores que cursaram a licenciatura de curta duração por meio desse projeto (Quadro 3), no entanto, esses cursos não ficaram restritos aos professores que já exerciam o magistério no nível de 2º Grau, como é o caso das professoras Creusa Aires e Messias Lopes que tiveram suas trajetórias profissionais voltadas para o ensino de 1º grau.

Percebe-se, pelas entrevistas de memória de professores portuenses (Ribeiro; Muta; Silva, 2007), que esses cursos foram significativos para o professorado do município, uma vez que não tinham condições para realizar um curso de licenciatura nas universidades em Goiânia ou em outros centros. No entanto, sabe-se que neste período, já se oferecia no Colégio Estadual, cursos de 2º grau e as habilitações por área de conhecimento, na modalidade de licenciatura curta era destinada aos professores do ensino de 1º grau (5ª a 8ª séries), portanto foi uma medida paliativa, não atendendo às reais necessidades de formação de professores para o ensino de 2º graus.

Quadro 3 – Professores do Colégio Estadual que cursaram a Licenciatura Curta (1975-1977)

N.	Professores	Cursos
01	Alice Próspero dos Santos	Técnicas Comerciais
02	Carmelina Aires dos Santos	Estudos Sociais
03	Carmencita Matos Maia	
04	Maria Francisca G. Barros	
05	João Pereira de Macêdo	
06	Elza de Jesus P. de Carvalho	
07	Maria do Bonfim Pereira Nunes Castro	
08	Temes Aires dos Santos	
09	Vânia Maria Guimarães Cantuária	
10	Ivanilde Aires Chrystal	Língua Portuguesa
11	Marineide Brito	
12	Luzinete Coelho Lira	
13	Virginia Tavares dos Santos	
14	Nauzira Barbosa Aires	
15	Joana Bernadete G. F. Porto	Ciências e Matemática
16	Raymundo Aires Filho	
17	Maria Cristã T. M. E. Martins	Educação para o Lar

Fonte: Dourado, 2010.

Para ampliar a compreensão acerca da formação exigida para o exercício do magistério no ensino de 2º grau durante a década de 1980, é pertinente destacar o Art. 82 da Lei nº 8.780, de 23 de janeiro de 1980, que regulamentava o Sistema Estadual de Educação de Goiás e estabelecia as diretrizes para a formação de professores e especialistas destinados a esse nível de ensino (Quadro 4).

A análise dos dossiês dos docentes do Colégio Estadual de Porto Nacional, referentes ao ano de 1980, evidencia um movimento significativo de migração de professores que concluíram cursos de licenciatura ofertados no município pela parceria UFG/PREMEX. Esses profissionais, inicialmente atuantes nas escolas de 1º grau (1ª a 4ª série), foram gradualmente deslocados para o Colégio Estadual. Supõe-se que tal movimento esteja diretamente articulado às orientações emanadas pela Secretaria Estadual de Educação, em consonância com as determinações legais vigentes.

Considerando que, na antiga região norte de Goiás, ainda não havia Faculdades de Filosofia implantadas — o que dificultava o acesso dos docentes a cursos de licenciatura plena

— O quadro de professores do ensino de 2º grau do Colégio permanecia composto, majoritariamente, por profissionais egressos das licenciaturas de curta duração ou por aqueles que haviam realizado exames de suficiência, modalidade de formação considerada emergencial e de caráter precário.

Quadro 4 – Habilitação exigida pela Lei nº 8.780 de 23/01/1980 para o exercício do magistério de ensino de 2º Grau

Habilitação	Séries	Área/observações
Licenciatura Plena	Todas	Especialização específica
Nível superior e estudos complementares de formação pedagógica	Todas	Especialização específica
Licenciatura de Curta Duração com estudos adicionais	1ª e 2ª	Especialização específica

Licenciatura de curta duração habilitação específica	Todas	Caráter implementar e a título precário
Exames de suficiência	Todas	Caráter implementar e a título precário

Fonte: Dourado, 2010.

Conforme Machado (1985), por meio do Perfil socioeconômico do estado de Goiás, em meados dos anos de 1980, no interior deste Estado só existiam faculdades nas cidades de Rio Verde, Anápolis, Goiás, Jataí e Ceres. E campus avançado da Universidade Federal de Goiás, instalados somente nas cidades de Firminópolis, Porto Nacional e Jataí. Apontando, portanto, a situação da região norte do Estado em total desamparo no que diz respeito a instituições de ensino superior. Portanto, constituía como problema, ainda por volta dos anos de 1980, a carência de recursos humanos qualificados para o ensino de 2º grau.

Assim, com o propósito de prover a extrema necessidade de qualificar professores para as escolas de 1º e de 2º graus de ensino público e particular do extremo norte do Estado, e, acompanhando o processo de expansão do ensino superior, via interiorização do ensino, Porto Nacional, que já tinha sido contemplada, legalmente - Lei estadual nº. 4.505, de 12 de agosto de 1963, com a criação da Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING), viu-se por esta política, no governo de Iris Rezende Machado (1983-1987), a sua efetivação após cerca de 20 anos de espera por este nível de ensino nessa região. Esta faculdade foi transformada em autarquia estadual por meio da Lei nº 9.449, de 30 de maio de 1984, tendo por sede e foro a cidade de Porto Nacional. Todavia, só em 1º de março de 1985 ela foi instalada, tendo a sua autorização de funcionamento concedida pelo Conselho Estadual de Educação em 14 de julho deste mesmo ano, em conformidade com a Resolução nº. 49, de 14 de março de 1985 (Maya, 2008). Esta instituição teve o seu primeiro vestibular realizado nos dias 01 e 02 de abril de 1985.

Na mesma perspectiva da FAFING, foi criada por meio do Decreto nº. 2.413, de 2 de outubro de 1984, na cidade de Araguaína,

a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FACILA). Esta Faculdade foi autorizada pela Resolução nº. 30, de 21 de fevereiro de 1985, do Conselho Estadual de Educação. Esta autorização foi concedida pelo Decreto nº. 91.507, de 05 de outubro de 1985. Posteriormente, de cunho privado, constituiu-se como a terceira instituição de ensino superior que foi criada no norte do Estado, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (FAFICH). Esta instituição, mantida pela Fundação Educacional de Gurupi, entidade municipal, tomou como base o Decreto nº. 94.787 de agosto de 1987.

A FAFING, por sua vez, oferecia os cursos de Licenciatura em Letras, História e Geografia e de Licenciatura Curta em Ciências. Já a FACILA, que iniciou as suas atividades com os mesmos cursos oferecidos pela FAFING, acrescentou aos mesmos a Licenciatura curta em Estudos Sociais. A FAFICH, por fim, oferecia os cursos de Direito, Pedagogia, Letras e Licenciatura curta em Ciências.

Vale destacar que a partir de 1985 com a efetivação dos primeiros cursos da Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, localizada em Porto Nacional, encontram-se professores do Colégio Estadual cursando os diversos cursos oferecidos por esta Faculdade, com a possibilidade de aproveitamento de estudos para aqueles que já haviam cursado uma licenciatura curta. Os alunos das primeiras turmas concluíram o curso de licenciatura plena em 1988. Pode-se destacar nesse caso, alguns professores do Colégio, como: Ilnah Aires Fernandes, Marlene Rodrigues Guimarães, Maria José da Costa, Manoel de Souza Filho, Joana Bernadete Galvão F. Porto e Maria Marli Machado de Souza (Col. Est. Prof. Florêncio Aires da Silva, 1988).

Considerações finais

Percebe-se que a maioria dos professores do Ginásio Estadual, se não a totalidade, nos anos de 1950, eram secundaristas ou possuíam formação não pedagógica, assim, esses professores, no decorrer do exercício do magistério secundário, foram se capacitando para

atender às exigências legais para esse nível de ensino. E, uma das alternativas de formação, no período, foi a participação nos cursos ofertados pelo governo federal, por meio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES).

As licenciaturas, principalmente, na modalidade de licenciaturas de curta duração, se deram na sua maioria, no processo de expansão do Ensino Superior, via interiorização deste nível de ensino, na antiga região norte de Goiás, a partir dos anos de 1970 e, somente a partir de 1985, com a efetivação dos primeiros cursos ofertados pela Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING) e as outras que se seguiram, pôde se vislumbrar a possibilidade de se cursar uma licenciatura plena em instituições de Ensino Superior nessa região.

Assim, percebe-se que a carência de professores qualificados para o magistério do ensino secundário era um desafio a ser superado nos anos de 1980, na antiga região norte de Goiás, atual Tocantins. Por outro lado, percebe-se que, embora tardiamente, Porto Nacional figurou como uma das primeiras cidades do antigo norte goiano, atual Tocantins, a oferecer curso de licenciatura para a formação de professores em nível regional.

Referências

ABREU, Jayme. Status do professor de ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 103: 91-108, jul./set. 1960.

ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. **Extensão Universitária: uma terceira função** -Dissertação de Mestrado – Unicamp, 1991.

BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: a desordem aparente à ordem ocorrida na década de 80**. 309p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1991.

BRASIL. **Decreto nº 34.638**, institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1953.

BRASIL. Reforma do Ensino Superior – **Lei nº 5.540**. Brasília, 1968.

COL. EST. PROF. FLORENCIO AIRES DA SILVA. **Documentação avulsa**. Porto Nacional, TO, 1988.

DOURADO, Benvinda Barros. **Educação no Tocantins**: Ginásio Estadual de Porto Nacional. 312p. Tese de Doutorado em Educação. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2010.

GOIÁS. Inspetoria seccional de Goiânia. In: **Revista de Educação**, Secretaria de Educação e Cultura de Goiás, Goiânia, GO, 1959, n. 37, jan./fev., p. 68.

GOIÁS. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus** – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Goiânia, GO: Secretaria de Educação e Cultura, 1972.

MACHADO, Iris Rezende. **Perfil socioeconômico do Estado de Goiás**. Goiânia, outubro de 1985.

MAYA, Antônio Luiz. **Reminiscências universitárias institucionais** – UNITINS. Goiânia: E.V., 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado; MUTA, Ana Pereira Negry; SILVA, Edwardes Barbosa. **Memórias de Professores Portuenses (1940-1980)**. Porto Nacional: Pote, 2007.

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UFT

Maria Socorro F. Bezerra

Darlene Araujo

Introdução

O surgimento e desenvolvimento do mestrado acadêmico em Educação são parte integrante da história da educação superior no Brasil e refletem as transformações e demandas da sociedade por profissionais qualificados na área educacional.

O mestrado acadêmico em Educação teve sua origem no contexto da expansão da pós-graduação *stricto sensu* no país, impulsionada principalmente a partir da década de 1960. Nesse período, com o aumento da demanda por profissionais capacitados para atuar na educação e a necessidade de aprimoramento do sistema educacional, surgiram as primeiras iniciativas de criação de programas de pós-graduação em Educação.

O mestrado em Educação foi concebido como um espaço de formação avançada, voltado para a pesquisa e produção de conhecimento na área educacional. Seu objetivo principal é capacitar profissionais para atuarem como pesquisadores, docentes e gestores em diferentes contextos educacionais, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento do campo educacional.

Ao longo dos anos, o mestrado acadêmico em Educação passou por diversas transformações, tanto em termos de estrutura curricular e metodologias de ensino quanto em relação às demandas sociais e educacionais. Atualmente, os programas de mestrado em Educação têm como foco não apenas a formação de pesquisadores e docentes, mas também a busca por soluções para os desafios e problemas enfrentados pela educação brasileira.

O mestrado em Educação é hoje uma importante etapa na formação de profissionais da área educacional, oferecendo uma

formação sólida e atualizada, fundamentada na pesquisa e na produção de conhecimento, e contribuindo para o avanço e a qualidade da educação no Brasil.

A Universidade Federal do Tocantins

De acordo com o Portal da UFT, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi instituída em 23 de outubro de 2000 pela Lei nº. 10.032, de 23 de outubro de 2000, a partir da transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins (Unitins), mantida pelo Estado do Tocantins.

Em 18 de abril de 2001 foi nomeada a primeira Comissão Especial de Implantação da Universidade Federal do Tocantins pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato, por meio da Portaria de nº. 717/2001. Essa comissão teve entre seus objetivos elaborar o Estatuto e um projeto de estruturação da nova universidade, tendo como presidente designado o professor doutor Eurípedes Vieira Falcão, ex-reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Depois de dissolvida a primeira comissão designada com a finalidade de implantar a UFT, em 2002, uma nova etapa foi iniciada. Para essa nova fase, foi assinado o Decreto nº. 4.279, de 21 de junho de 2002, atribuindo à Universidade de Brasília (UnB) competências para tomar as providências necessárias à implantação da UFT. Para tanto, foi designado o professor doutor Lauro Morhy, nesse período, o reitor da Universidade de Brasília, para o cargo de reitor pro tempore da UFT.

Em 17 de julho do mesmo ano foi firmado o Acordo de Cooperação nº 01/2002 entre a União, o Estado do Tocantins, a Unitins e a UFT, com interveniência da Universidade de Brasília, com o objetivo de viabilizar a implantação definitiva da Universidade Federal do Tocantins. Com essas ações, iniciou-se uma série de encaminhamentos jurídicos e burocráticos, além dos procedimentos estratégicos que estabeleciam funções e responsabilidades a cada um dos órgãos representados (Portal da UFT, 2021).

Com a posse dos professores, foi desencadeado o processo de realização da primeira eleição dos diretores de campus da Universidade. Já finalizado o prazo dos trabalhos da comissão comandada pela UnB, foi indicada uma nova comissão de implantação pelo ministro Cristovam Buarque. Na ocasião, foi convidado para reitor pro-tempore o professor Dr. Sergio Paulo Moreyra, professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG) e assessor do Ministério da Educação. Entre os membros dessa comissão, foi designado, por meio da Portaria nº. 02, de 19 de agosto de 2003, o professor mestre Zezuca Pereira da Silva, também professor titular aposentado da UFG, para o cargo de coordenador do Gabinete da UFT.

Essa comissão elaborou e organizou as minutas do Estatuto e do Regimento Geral da UFT, o processo de transferência dos cursos da Universidade do Estado do Tocantins (Unitins), que foram submetidos ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Foram criadas as comissões de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários e de Administração e Finanças. A comissão ainda preparou e coordenou a realização da primeira consulta acadêmica para reitor e vice-reitor da UFT, no dia 20 de agosto de 2003, sendo escolhido como reitor o professor Alan Barbiero.

No ano de 2004, por meio da Portaria nº. 658, de 17 de março de 2004, o ministro da educação, Tarso Genro, homologou o Estatuto da Fundação, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que tornou possível a criação e instalação dos Órgãos Colegiados Superiores: o Conselho Universitário (Consuni) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). Foi possível, com a instauração desses órgãos, consolidar as ações inerentes à escolha de reitor e vice-reitor, conforme as diretrizes estabelecidas pela Lei nº. 9.192/95, que regulamenta o processo de escolha de dirigentes das instituições federais de ensino superior por meio da análise da lista tríplice.

Com a homologação do Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, também foram realizados a convalidação dos

cursos de graduação e os atos legais praticados até aquele momento pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins). Por meio desse processo, a UFT incorporou todos os cursos de graduação e o curso de Mestrado em Ciências do Ambiente, que já era ofertado pela Unitins, bem como fez a absorção de mais de oito mil alunos, além de equipamentos e da estrutura física dos sete campi, incluindo prédios que estavam em construção. Além disso, a Universidade tem o curso de Engenharia Ambiental mais antigo do país, com ingresso de alunos desde 1992, e o primeiro curso de mestrado ofertado no estado do Tocantins, o mestrado em Ciências do Ambiente (Ciamb), aprovado pela CAPES em 2002.

O processo de criação e implantação da UFT representou uma grande conquista para a região Norte, em especial para o povo tocaninense. A Universidade não para de crescer, tendo passado de cerca de 8 mil alunos e 25 cursos de graduação, em 2003, para mais de 20 mil alunos, com 57 cursos de graduação e 30 programas de pós-graduação nos seus primeiros 13 anos de existência.

A UFT se propõe a formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal por meio da educação inovadora, inclusiva e de qualidade (conforme redação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025). Visão: consolidar-se até 2025 como uma universidade pública, inclusiva, inovadora e de qualidade, no contexto da Amazônia Legal.

A UFT tem como valores: Respeito à vida e à diversidade; Transparência; Comprometimento com a qualidade e com as comunidades; Inovação; Desenvolvimento sustentável; Equidade e justiça social e ; Formação ético-política. Considerando seus valores, a UFT foi a primeira universidade brasileira a estabelecer cotas para estudantes indígenas em seus processos seletivos. A reserva de vagas foi instituída desde o primeiro vestibular da Instituição, realizado em 2004 (Cf.: PDI 2021-2025).

Por fim, os desafios e objetivos estratégicos da Instituição, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2021-2025), são: Educação inovadora com excelência acadêmica; Inclusão social; Inovação, transferência de tecnologia e

empreendedorismo; Reconhecimento social; e Mecanismos de governança pública.

O Programas de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Tocantins

No Brasil, a estruturação do sistema universitário brasileiro culminou com o Estatuto das Universidades brasileiras, em 1931, que implicou na universidade como referência para a expansão do sistema de ensino superior, enfatizando a figura do professor catedrático. Assim, surge a primeira organização didática capaz de permitir a existência de uma relação de tutoria ou orientação acadêmica entre docente e discente, para a conclusão de um curso denominado de pós-graduação.

Oliveira e Fonseca (2010) destacam que naquela época, as universidades conseguiram atrair um número razoável de professores estrangeiros, algo necessário naquele momento em que o Brasil ainda não dispunha de um quadro de pessoal qualificado. No contexto do processo de industrialização e de modernização do país, ocorreu uma expansão de universidades públicas mais voltadas para a pesquisa, “tais como a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade de Brasília, em 1961, contribuindo para o surgimento dos primeiros cursos de mestrado e doutorado do país” (Oliveira; Fonseca, 2010, p. 34).

Nobre (2018 p. 58) relata que o então ministro da Educação e Cultura do Governo Castelo Branco, Raymundo Moniz de Aragão no ano de 1965, solicitou ao Conselho de Ensino Superior a definição, regulamentação e as finalidades da pós-graduação brasileira, indicando que deveria destinar-se à formação de pesquisadores e docentes para cursos superiores, o que a distinguiria dos cursos de especialização, e que seria realizado em dois ciclos sucessivos, mestrado e doutorado (equivalentes ao máster e doctor da sistemática americana).

Em relação ao curso de Mestrado, Ramalho (2006) acrescenta que no ano de 1965, o Conselho Federal de Educação (CFE), junto

ao Conselho de Ensino Superior (CES), publicou o Parecer 977/65, no qual o relator Newton Sucupira, que ficou conhecido como Parecer Sucupira, está definido conceitualmente a pós-graduação brasileira e distingue a pós-graduação *lato sensu* da *stricto sensu*, representando o marco legal e inaugural da pós-graduação *stricto sensu* no país:

A pós-graduação *sensu stricto* é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico; [...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (Brasil, 1965, p. 4).

Nesse sentido, Medeiros, Santos e Pinho (2018) acrescentam que no Parecer 977/65, a pós-graduação surge como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, devido às limitações dos cursos de graduação, ao acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e à crescente especialização das técnicas e conhecimentos básicos da formação do indivíduo.

Desde então, os cursos de mestrado passaram a ser vistos como o caminho mais viável para a formação de professores da educação básica se formarem pesquisadores, já que os cursos de graduação, de modo especial, as licenciaturas, não tinham conseguido desempenhar a contento esse papel formador. Com isso, deram início a regulamentação de cursos e programas de pós-graduação em educação, assim como implementações de planos e estratégias em busca de melhorias para o desenvolvimento acadêmico e educacional.

Em 1966, houve a criação do primeiro curso de pós-graduação em Educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), contemplando as seguintes áreas de pesquisa: Planejamento da Educação e Aconselhamento Psicopedagógico (Favero, 2005). Nesse contexto, em 1966 havia mais de 90

programas de mestrado *stricto sensu* espalhados em todo País, além de atingir cifras importantes em termos de qualificação do corpo docente de estados e municípios, nas redes públicas e particulares, configurou oportunidade de aperfeiçoamento acessível para os professores, bem como veio crescendo o quadro geral das carreiras docentes nos dois níveis de ensino(Medeiros; Santos; Pinho, 2018).

O sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) certamente está entrando em um novo ciclo de desenvolvimento, também voltado à formação de redes cooperativas de pesquisa e pós-graduação, às inovações e outras formas de apropriação do conhecimento científico e tecnológico. A organização em redes pode ensejar a formação de equipes maiores, mais completas e com competências mais diversificadas para o desenvolvimento de linhas de pesquisa mais complexas, emergentes ou em evolução (Severino, 2009).

Ainda do ponto de vista de Severino (2009), a alta competitividade do mercado de trabalho contemporâneo e precarização de muitos vínculos de trabalho têm afetado os profissionais brasileiros graduados. O diploma universitário parece já não garantir tantas vantagens no que se refere à busca de um bom emprego e essa condição faz com que os profissionais busquem recursos instrumentalizados capazes de assegurar o acesso e ou permanência em um bom emprego; dentre esses recursos, a educação continuada (cursos de aperfeiçoamento, especializações e pós-graduação *stricto sensu*) é percebida como uma das principais opções para aqueles que buscam crescer na sua carreira.

Há indicações de que os padrões de qualificação e distribuição de pessoal qualificado, especialmente das oportunidades de trabalho e emprego para pós-graduados, podem explicar melhor o desenvolvimento tecnológico dos países e seus investimentos em pesquisa e desenvolvimento humano (Severino, 2009).

O principal argumento para avaliar a distribuição dos empregos dos doutores é que esses são considerados os grupos com maior probabilidade de contribuir para o avanço e a difusão do conhecimento e das inovações tecnológicas e, assim, são vistos

como os atores que desempenham papéis-chave para o crescimento orientado no conhecimento e na inovação. Ao lado do reconhecimento da importância dos doutores no processo de produção de difusão e introdução de inovações no mercado, é preciso também afirmar que o Brasil conseguiu desenvolver um sistema de pós-graduação, cuja quantidade, diversidade e qualidade dos titulados têm crescido de forma sistemática e acelerada (Viotti; Baessa, 2009).

A visão de expansão tecnológica impulsionou o mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Em 2003 foi marcado pela segunda onda de expansão nas IFES. Os financiamentos eram realizados simultaneamente com o crescimento das atividades na universidade. Esse crescimento foi denominado de “apoio sem autonomia”.

Almeida Filho (2008, p. 190) nos revela que essa fase foi caracterizada pela interiorização da universidade brasileira a fim de “[...] atender demandas históricas de populações e regiões representadas por lideranças político-partidárias. Nesse caso, as iniciativas eram tomadas pelo Governo Federal pouco respeitando a autonomia das IFES [...]”. Com isso, “o aumento da quantidade de cursos superiores no Brasil nas últimas décadas tem gerado uma preocupação com a qualidade desses cursos, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas” (Andriola, 2014, p.204).

Nobre (2018, p.26) afirma que “essa expansão se deve, em grande parte, às políticas de pós-graduação e pesquisa por meio das agências da área (CAPES, CNPq, etc.) e das universidades [...] e à efetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Contudo, a pós-graduação brasileira ainda enfrenta muitos desafios, e neste sentido, Teixeira (2015, p. 38) retrata que apesar de um ritmo acelerado de crescimento, “o sistema da pós-graduação merece a atenção de diferentes segmentos sociais, não apenas das universidades”. Entre os vários desafios, “há uma carência de análises quanto às finalidades, propostas, formas de desempenho e tipos de qualidade socialmente relevantes esperadas dos cursos de mestrado e doutorado”. Assim, para Teixeira (2015, p. 38), “o desafio

está na busca de um equilíbrio entre a preparação de professores para o ensino superior, pesquisadores e profissionais que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico”.

Colaborando com essa afirmativa, Brasileiro e Monteiro (2019, p. 42) relatam que “esse impulso decorre do surgimento dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e Pesquisa (PNPG) no Brasil, articulados com as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico tecnológico do País”. Sobre esse crescimento Veiga (2020) reforça que os Cursos de pós-graduação *stricto sensu* vêm crescendo substancialmente nos últimos anos no país.

Segundo dados da CAPES, ao consultar a plataforma Sucupira, em setembro de 2020, verificou-se que existiam 193 programas de pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) distribuídos pelas cinco regiões do país (Veiga, 2020), sendo que desse total, 52 (cinquenta e dois) são profissionais e 138 (cento e trinta e oito) acadêmicos.

Quanto aos doutorados no primeiro semestre de 2008, o Brasil contava com 39 (trinta e nove) programas de Doutorado em Educação. Desses, apenas 4 (quatro) que correspondem à Região Norte do país (CAPES, 2008). Em agosto de 2020 estavam cadastrados na plataforma Sucupira 97 (noventa e sete) cursos de Doutorado em Educação no Brasil, sendo a maior parte deles nas Regiões Sudeste, totalizando (41,2%) e (30,9%) na Região Sul, perfazendo 72,1% da oferta no país, seguida da Região Nordeste que oferta 14,4% dos cursos de Doutorado em Educação, seguido da Região Centro-oeste que disponibiliza 8,2% das vagas nos cursos de doutorado na área, enquanto a Região Norte oferece apenas 5,1%, ou seja, 5 cursos de doutorado na área educacional (SUCUPIRA, 2020). Embora a região Norte disponibilize apenas 5,1% dos cursos, nos últimos 12 (doze) anos houve um incremento de 20% na oferta de doutorados em educação na Região Norte. Uma taxa considerada baixa em relação às outras regiões do país.

A partir de 1970, os cursos de mestrado e doutorado em educação começaram a ser implantados no Norte e Nordeste. Consolida, assim, o impulso inicial e efetivo do desenvolvimento

educacional nessa região (Revista Brasileira de Educação, 2005, p. 79). De acordo com Maués e Andrade (2020), os programas de pós-graduação da região Norte do Brasil, que abrangem os estados do “Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Tocantins, Rondônia e Acre”, sendo a maior entre as cinco regiões brasileiras, e possuindo como característica baixa densidade demográfica com o segundo menor IDH entre as cinco regiões brasileiras, agregam fatores “geográficos, políticos e econômicos da região se constituem em elementos fundamentais para a implantação tardia dos PPGE”. As autoras destacam ainda o pioneirismo da Universidade Federal do Amazonas, que implantou na segunda metade da década de 1980 seu PPGE, ocorrendo “uma longa interrupção de sua oferta, tendo voltado a funcionar em 1995, após ter sido credenciado pela CAPES”. Ressaltam ainda que os demais estados tiveram seus “cursos implementados a partir dos anos 2000, com destaque para a UFPA, a maior da região, que teve o Curso de Mestrado reconhecido em 2002, com a primeira turma implementada no ano seguinte e o Curso de Doutorado que passou a funcionar em 2008” (Maués; Andrade, 2020, p. 658).

Gonçalves (2021, p.99) apresenta em seus estudos sobre egressos, que a Região Norte, possui um total de “12 Programas de Mestrado acadêmico na área de Educação sendo: 01 no Estado do Acre (AC), 02 no Amazona (AM), 01 no Amapá, 04 no Pará (PA), 01 em Rondônia (RO), 02 em Roraima (RR) e 01 no Tocantins (TO)”. A pesquisadora argumenta ainda que houve uma ampliação na oferta desses cursos, o que contribui para o combate das “disparidades regionais, na análise sobre a implantação e implementação das políticas públicas de educação e seus desdobramentos para a Amazônia”.

De acordo com o Portal da UFT (2021), a instituição vem se constituindo em uma ilha de excelência acadêmica e científica na região Norte do Brasil e no estado do Tocantins. Essa realidade se transforma a partir da dedicação e trabalho competente de docentes, técnicos e estudantes. Desse modo, apesar dos percalços da educação brasileira, a pós-graduação *stricto sensu* constitui-se em um fator de

evolução com paralelo em poucos países. Assim, são indiscutíveis o crescimento e a solidificação da Pós-Graduação no país nas últimas duas décadas; porém, formar pesquisadores no Brasil não é tarefa fácil. Para Severino (2009), as instituições evidenciam as marcas socioculturais, o que nos permite analisar racionalmente a histórias da instituição educativa UFT, O programa de pós-graduação em Educação– PPGE/UFT, Campus de Palmas.

O Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE/UFT- Campus de Palmas

Segundo Gonçalves (2021) os Programas de pós-graduação tem tido significativo aumento nos últimos anos, o que pode ser atribuído aos planos nacionais de pós-graduação e pesquisa no Brasil, no qual “têm buscado integrar a pós-graduação ao Sistema Universitário, promovendo sua articulação com as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico tecnológico visando minimizar as simetrias e disparidades entre as regiões brasileira no âmbito educacional” (Gonçalves, 2021, p, 90, *apud* Brasileiro; Monteiro, 2019). Citando ainda Brasileiro e Monteiro (2019), a pesquisadora argumenta que a partir das políticas afirmativas em que visam a fixação de mestre e doutores nas regiões norte e nordeste, foi “criado o Programa Norte de Pós-Graduação e Pesquisa (PNOPG/CNPq), envolvendo os Estados que compõem a Amazônia legal: Acre, Amazonas, Amapá, Tocantins, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão e Mato Grosso, excetuando o Pantanal”(Gonçalves, 2021, p. 37 *apud* Brasileiro;Monteiro, 2019). Esta expansão, embora tardia, pode ser constatada na implantação de cursos de pós-graduação na UFT, mais especificamente na criação de mestrados voltados para a área de educação, conforme o demonstrado no quadro 01.

Quadro 1 – Cursos de pós-graduação *scripto sensu* em educação oferecidos no Câmpus de Palmas

Curso	Modalidade	Situação legal	Último conceito
Mestrado em Educação	Acadêmico	Portaria MEC nº 609, de 18/03/2019	3 (2017)
Mestrado em Educação	Profissional	Portaria MEC nº 1.041, de 12/09/2016	3 (2016)
Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE - Doutorado em Rede ¹ .	Acadêmico	Portaria MEC nº 475, de 12/05/ 2020	4 (2021)

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – 2021-2025 – Adaptado pela autora.

Conforme consta no PDI (2021), o campus de Palmas oferece 17 (dezessete) cursos de mestrado e 4 (quatro) de doutorado. No quadro acima, apresentamos também o Doutorado em Educação, que não está mencionado no referido documento, no entanto, configurou-se como uma importante conquista no âmbito dos cursos de pós-graduação para a região Norte do país, com vistas a contribuir para o desenvolvimento da região Amazônica.

¹ Criado por meio da resolução n. 5.190, de 13 de junho de 2019, o Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, em nível de Doutorado Acadêmico, integrante da Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE), de interesse do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), composto pela Universidade Federal do Estado do Pará, Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Roraima e Universidade Federal de Rondônia. A Rede “PGEDA, que visam diminuir distâncias geográficas, aproximar professores orientadores e respectivos orientandos, maximizar recursos, sendo garantidas a qualidade e a rigorosidade epistêmica na formação dos professores, futuros doutores, pesquisadores em educação da e na Amazônia”. Disponível em <http://www.educanorte.prosp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>.

Assim, ao objetivar a formação de pesquisadores em educação na região Norte do país, foi pensado um projeto de constituição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT. Em 2006, um grupo de docentes-doutores da UFT, empenhados na promoção do equilíbrio regional e intra-regional, firmou convênio com a UFG (PROCAD e DINTER). Para tanto, a escolha da coordenação por ato discricionário do Reitor da UFT, Dr. Alan Barbiero, que designou a professora Dra. Jocyléia Santana, para a função de Coordenadora do Mestrado em Educação do Campus Universitário de Palmas, conforme Portaria nº 646 de 18/05/2012. Em entrevista concedida à autora, Dra Jocyléia Santana (2022) relata:

Em 2012, o PPGE foi aprovado, constituindo-se no Estado do Tocantins e região, como o primeiro Mestrado em Educação com capacitação para qualificar os profissionais do sistema de ensino estadual e municipal. Os resultados puderam ser expressos nas experiências pedagógico-científicas com relação às metodologias e na consistência teórica à docência, na consolidação dos grupos e núcleos de pesquisa educacional, em função do fluxo de mestrandos com alto nível de concorrência no seletivo, cerca de 40 candidatos por vaga, grande demanda,baixo índice de evasão e desistência e da regularidade de projetos e pesquisas. Por fim, fortaleceu a experiência educativa nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas distribuídas nos 7 (sete) campus da UFT. Entre os anos de 2012 e 2017, o PPGE publicou vários livros, docentes fizeram pós-doutoramento e 40 dissertações foram defendidas.

Entre os meses de agosto e setembro de 2017, o PPGE organizou dois eventos internacionais: primeiro, o RIEC - III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas, rede fundada por Saturnino de LaTorre sediada na Espanha, e o II INTERFOR (Santos, 2022).

Percebe-se que havia uma demanda interna que requeria um investimento na área de educação e no entorno da UFT, e ainda se verificou uma demanda reprimida durante décadas em busca da formação *stricto sensu*. Esta demanda era constituída pelos professores das redes de ensino do Estado, professores das

Faculdades regionais de Ensino Superior, professores do recém-criado Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

No ano de 2015 foi aprovado o Mestrado Profissional em Educação, sendo eleito para a sua coordenação, o Professor Dr. José Damião Trindade Rocha, tendo metade do Colegiado pertencente ao Mestrado Acadêmico em Educação. Estes dois programas consolidaram o Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da UFT/Palmas. Como o mestrado profissional não tem financiamento da CAPES, seu gestor imbuído de espírito empreendedor galgou parcerias e convênios com instituições do ensino superior privadas.

No período de 2017 a 2019 foram implementados projetos de pesquisa junto à Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins (FAPTO) em parceria, por meio de Termo de Cooperação, com fomento da Faculdade Dom Orione (FACDO) da cidade de Araguaína - TO e da Faculdade ITOP da cidade de Palmas - TO. O Projeto de Pesquisa: Estímulo a Inovação em Pesquisa em Educação, celebra convênio com aporte financeiro do Instituto Educacional Sapiencia Pedagógico (IESP) da cidade de Luís Eduardo Magalhães – Oeste da Bahia, com plano de trabalho detalhado de ações e desembolsos (PORTAL DO PPPGE/UFT).

A primeira turma do mestrado profissional iniciou em março de 2017 com 20 alunos. O primeiro edital teve 10 vagas de ampla concorrência e 10 vagas para a Faculdade Dom Orione em Araguaína – TO. Em 2018, outro convênio com a Faculdade ITOP de Palmas com 20 vagas e 10 vagas para o ITOP. Estes convênios propiciaram a mobilidade de professores para cursarem pós-~~durante~~ participação em eventos no exterior, publicação em revistas internacionais e publicação de livros.

Com o fim do mandato da primeira gestão, o Colegiado do PPGE, optou por escolher uma Comissão Coordenadora para auxiliar na avaliação do Programa junto a CAPES. Sendo assim, conforme Portaria n. 1.203 de 15/06/2015, foram designados pelo Colegiado os professores: Isabel Cristina Auler Pereira, Rosilene Lagares, Dr. José Damião

Trindade Rocha e Dra. Jocyléia Santana dos Santos. Os professores do PPGE continuaram ministrando aulas na graduação promovendo um intercâmbio constante entre a graduação e a pós-graduação, dentre eles, o Projeto de Educação Tutorial Conexões de Saberes (PET) que trabalha com a temática da educação, na especificidade da educação infantil, no foco da formação de professores, integrando graduandos dos cursos de Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física. As ações propostas articulam ensino, pesquisa (Projeto de Pesquisa Trajetórias de Estudantes) e extensão (Projeto de Extensão: Educação Infantil: o trabalho docente no encontro com as crianças), a partir de cinco eixos: Integração com grupos PET regionais e nacionais, integração com demais grupos PET no âmbito da UFT, integração com demais grupos PET Conexões em nível local e nacional, atividades específicas do campo de ação do PET Conexões Educação e ações vinculadas aos cursos de origem dos petianos. Esses eixos se integram na realização das ações, de modo a trabalhar no horizonte de uma completude da proposta de trabalho, numa perspectiva teórico-metodológica que destaca o protagonismo dos sujeitos. São 20 alunos da graduação envolvidos e a coordenadora responsável pelo grupo é a prof.^a Dr^a Rosilene Lagares. O PET conta com financiamento da CAPES.

Outro projeto de impacto social é a “Universidade da Maturidade-UMA”. Foi idealizado e criado em fevereiro de 2006. Originado como Projeto de extensão da Pedagogia, Dra. Neila Barbosa Osório conquistou financiamento federal (Emenda Parlamentar) e aportes financeiros para construção de prédio próprio. A Universidade da Maturidade tem ampliado o papel da Universidade que é inserir comunidades invisíveis como velhos, indígenas, cegos e incluí-las na Universidade Federal do Tocantins.

O PPGE reconheceu a proposta pedagógica da UMA como uma pesquisa de política pública em educação. Sendo assim, é primordial para a formação do Mestre em Educação que precisa produzir conhecimento multidisciplinar aplicado ao contexto social. Um dos saberes necessários ao Programa de Extensão Universidade da Maturidade – UMA/UFT é oportunizar que pessoas velhas/idosas a vivam a dinâmica da Universidade; ou seja,

o Programa é voltado para a população da maturidade e da velhice estimulando o desenvolvimento como pessoa.

Superados os desafios mencionados, e em razão do eficiente trabalho desenvolvido pela comissão de professores, foi possível estruturar o PPGE/UFT e viabilizar a realização de projetos que serviram de base para a implantação do Doutorado em Educação – Educanorte. Finalmente, foi nesta etapa que o PPGE passou a contar com uma coordenação única, conforme Portaria nº 318 de 09/03/2018, cujo período se estendeu até 09/03/2022, de acordo com o art. 12 do Regimento dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (Alterado pela Resolução Consepe nº 17/2019, de 27/03/2019).

O Programa de Doutorado em Rede em Educação, intitulado EDUCANORTEe atualmente PGEDA, sob a coordenação da Universidade Federal do Pará, foi aprovado com nove Instituições de Ensino Superior da Região Norte. O PPGE/UFT apresentou proposta para se constituir polo, na cidade de Palmas – TO. A Professora Dra. Jocyléia Santana dos Santos foi indicada pelo colegiado para assumir a coordenação do PGEDA/Polo de Palmas. De acordo com a justificativa da proposta, a UFT teve volume docente para assumir as disciplinas, produção bibliográfica condizente com o quantitativo do grupo e apresentou condições de infraestrutura para esta etapa.

Como a história do Mestrado Acadêmico em Educação está sendo escrita e completa 10 anos em 13 de setembro de 2022, a maioria das informações prestadas são parte do depoimento da atual coordenadora e documentos disponíveis na Plataforma Sucupira. Em junho de 2022, contabilizaram-se 110 dissertações defendidas e inúmeras publicações de artigos e livros em revistas indexadas brasileiras e internacionais.

Ponderando

As instituições evidenciam as marcas socioculturais, o que nos permite narrar alguns dos fatos que fazem parte da história do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UFT), Campus de Palmas.

Demo (2004) aponta que a universidade sempre foi lugar privilegiado de aprendizagem e conhecimento, resumindo-se a isso seu mandato central. No mandato educativo, sobressai o compromisso em formar gente para posição de comando ou destaque na sociedade e na economia (Demo, 2004, p. 47).

De 2012 a 2022, a UFT expandiu a oferta de vagas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na ordem de dez vezes mais que o contingente inicial. Por sua vez, provocou o incremento na instalação de estrutura física e laboratórios. Enfim, a instalação de uma dinâmica acadêmica e intelectual pautada pelo desenvolvimento humano das populações locais e regionais (Portal UFT, 2021).

Segundo o portal do MEC (2019), em 2018, a região Sudeste concentrou o maior número de pós-graduandos: 31.274 no doutorado; 45.856 no mestrado acadêmico e 2.893 no mestrado profissional. O estado de São Paulo tem metade dos futuros doutores, 21.161 dos 41.964 alunos da área. Dos 76.323 alunos de mestrado acadêmico, 27.716 estão em São Paulo; 10.721 no Rio de Janeiro; 61 em Rondônia; oito, no Tocantins; e quatro no Acre. Na região Norte havia 228 doutorandos e 1.507 mestrands.

De acordo com dados da CAPES (2021), “a pós-graduação *stricto sensu* brasileira passou de 3.128 programas, em 2011, para 4.650, em 2020”. Essa é uma demonstração direta da oferta de atividades demandadas pela sociedade e pelo mercado profissional. Já há uma quantidade significativa de turmas formadas carecendo de respostas às questões até agora discutidas, que poderão auxiliar no processo de autoavaliação do programa, bem como renovação, manutenção ou melhoria da nota de avaliação junto da CAPES, dando maior visibilidade na formação de pesquisadores em educação, não só no Tocantins, mas na Região Norte do país.

O PPGE tem duas linhas de pesquisa, e o corpo docente do PPGE é composto por nove professores, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1 – Linha de pesquisa 1: Currículo, formação de professores e saberes docentes

Docentes	Formação
Carmem Lúcia Artioli Rolim	Estágio Pós-Doutoral em Educação pela UEPA; Doutora em Educação pela Unimep, Mestre em Educação pela UNISO; Especialista em Informática e Sistemas de Informação pela Universidade de Sorocaba. Licenciada em Ciências e Matemática.
José Damião Trindade Rocha	Pós- Doc./UEPA; Doutor em Educação/UFBA; Mestre em Educação Brasileira/UFG; Graduado em Pedagogia.
Maria José de Pinho	Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal; Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em História e graduação em Pedagogia.
ElizangelaInocência Mattos	Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2017), com período sanduíche na Université Paris IV - Sorbonne, Bolsa CAPES – PDSE; Mestrado em FILOSOFIA pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2003); Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1998).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tabela 2 – Linha de pesquisa 2: Estado, sociedade e práticas educativas

Docentes	Formação
Idemar Vizolli	Pós-doutor em Educação pela UEPA; Doutorado em Educação pela UFPR; Mestrado em Educação pela UFSC; Graduação em Ciências Naturais pela UNIJUÍ, em Matemática pela UnC.
Jocyléia Santana dos Santos	Pós-doutorado em Educação/UEPA. Doutora em História/UFPE; Mestre em História/UFPE; Graduada em História e em Teologia; Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação; Coordenadora do Polo/Palmas Doutorado em Educação da Amazônia-PGEDA.

Neila Barbosa Osório	Pós-Doutorado em Educação pela UEPA/PA. Doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFSM/RS; Mestrado em Educação pela UNESP de Marília/SP; Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco/MS.
Rosilene Lagares	Pós-Doutora em Educação (Unoesc), Doutora e Mestre em Educação (UFG). Graduada em Pedagogia (UFG). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Campus de Palmas: Curso de Pedagogia, Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado acadêmico e Doutorado em Educação na Amazônia, PGEDA/Educante
Marciel Barcelos Lano	Doutorado em Educação Física (PPGEF/UFES) em 2019. Mestrado em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFES) em 2015. Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2013.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O portal da UFT, na página do programa PPGE, ressalta que o curso de mestrado acadêmico se destina a formar mestres em educação com os saberes necessários à prática docente e investigativa, capazes de analisar a educação como fenômeno em suas múltiplas inter-relações sociais, culturais e políticas. Ainda no portal UFT, na página do Programa, encontramos a estrutura curricular e produção acadêmica do PPGE. As disciplinas ofertadas são:

Tabela 3 – Estrutura Curricular

Disciplinas	Carga Horária
Concepções e práticas da formação de professores - Estudo das questões da interrelação teoria-prática, ensino-pesquisa, docência-deiscência, formação inicial-continuada, enfatizando concepções e	60h / 04 créditos

práticas da formação e profissionalização docente na sociedade brasileira.	
Currículo e diversidade - Estudo multirreferencial das acepções críticas e pós-críticas do currículo disciplinar enquanto documento, texto, narrativa, discurso e política de significação das práticas docentes, destacando a(s) diversidade(s) articulada(s) ao pós-curículo das diferenças.	60h / 04 créditos
Docência da educação superior - Estudo da universidade no Brasil e seu contexto histórico, social, cultural. A atividade docente: o modelo jesuítico, os elementos do sistema universitário francês e alemão. A organização atual do ensino superior. Finalidades da educação superior brasileira, à docência e a estratégias de ensinagem na universidade.	60h / 04 créditos
Educação mediada por tecnologias - Estudo da interface educação-comunicação, a sociedade em rede e neste contexto a cibercultura, as tecnologias digitais, a aprendizagem colaborativa, a educação mediada por tecnologias e as possibilidades das novas relações com o saber na era da conexão.	60h / 04 créditos
Educação, diversidade e interculturalidade - Estudo das relações sociais e os processos (in)excludentes das minorias na contemporaneidade, compreendendo a construção das identidades a partir dos conceitos de diferença e gênero na perspectiva intercultural.	60h / 04 créditos
História da cultura escolar - Estudo da cultura, práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na escola. A percepção da distinção entre cultura e cultura escolar. História das disciplinas, interdisciplinaridade e interdisciplinas. As diretrizes curriculares e as tradições francesa e americana e as recentes tendências do currículo no Brasil.	60h / 04 créditos
História, memória e educação - Estuda o lugar da história oral. O que documenta a fonte oral. História, memória e história da educação. Os debates sobre a memória e a história. Vidas de professores: perspectivas metodológicas na formação docente.	60h / 04 créditos
Políticas educacionais, estado e sociedade - Estudo das ações de regulação do Estado e as políticas públicas e governamentais voltadas para a gestão da educação básica e superior, a organização e estrutura dos sistemas de educação e seus desdobramentos na escola.	60h / 04 créditos
Seminários de dissertação - Estudo das abordagens epistemológicas de pesquisa qualitativa em educação, questões teórico-metodológicas das ciências humanas e sociais, avaliando a construção do problema de investigação relacionado ao processo de produção e análise de dados.	60h / 04 créditos
Teorias da educação - Estuda as teorias da educação, refletindo sobre as matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico brasileiro,	60h / 04 créditos

analisando a noção de educação moderna e o nascimento das ciências da educação.	
Tópicos especiais em educação intergeracional - Estudo dos fundamentos da gerontologia com destaque para a política de atenção ao velho e à qualidade de vida intergeracional. A política social para velhice no Brasil: aposentadoria, marginalização e cidadania; intervenção na saúde dos idosos: medidas de atenção primária, secundária e terciária, as ações de saúde para idosos.	60h / 04 créditos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para Gonçalves (2021, p.68) a qualificação possibilita “melhorias em termos salariais, gera o desenvolvimento profissional necessário para fazer frente ao quadro desfavorável em que as escolas se encontram no que diz respeito ao IDEB”. A pesquisadora considera ainda que os Programas de pós-graduação em Educação, “com área de concentração Educação na Amazônia, visam uma formação de qualidade, voltada ao desenvolvimento educacional e sustentável, formação humana, além de contribuir com o desenvolvimento científico através das pesquisas desenvolvidas”. Para se avaliar o impacto dessa formação no desenvolvimento regional onde estão inseridos esses programas, é necessário que as Instituições de Ensino Superior implementem políticas com vistas a acompanhar os seus egressos.

Percurso Formativo PPGE

No Brasil, a desigualdade social é gritante, o que torna desafiador o desenvolvimento social diante do abismo gigantesco entre as classes sociais. Tal abismo tem influência direta e é evidenciado no modo de vida da população de baixa renda. Lousada e Martins (2005, p. 74) declaram que “se uma das finalidades da universidade é inserir na sociedade diplomados aptos ao exercício profissional, deve ter retorno quanto à qualidade desses profissionais que vêm formando”. Como os autores deixam claro, é confiada à universidade uma grande expectativa de que ela conduza

a um caminho de melhorias sociais, além de esperar um retorno econômico e social sobre tal melhoria para toda a sociedade.

Pode constituir-se como mecanismo para fomentar a formulação de políticas públicas para governos, instituições e pesquisadores, e é um rico objeto de análise para a compreensão da formação educacional como fenômeno social.

O Mestrado Acadêmico em Educação da UFT tem sido avaliado pela CAPES e atualmente está com nota 3. São 49 dissertações defendidas das quatro turmas analisadas e apenas uma aluna da 3ª turma desistiu por motivos de saúde.

Tabela 4 – Quantitativo de Defesas do Curso até 2015/2

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS/TURMA		
Turmas	Nº de alunos	Nº de defesas
1ª Turma	10	10
2ª Turma	10	10
3ª Turma	10	09
4ª Turma	20	20

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto às Bolsas, na 1ª turma, duas alunas foram contempladas com a Bolsa Demanda Social CAPES, sob os critérios: classificação geral e liberação dos órgãos governamentais; ou seja, duas bolsas foram concedidas.

As dissertações e demais produções podem ser encontradas no portal do programa e em diversas revistas, anais, livros, o que evidencia a relevância do desenvolvimento a caminho da construção e consolidação identitária do curso, sendo inegável seu crescimento na região. O egresso Lucas (2021) fala de como foi o seu primeiro momento no curso de mestrado:

Ao entrar no mestrado em educação, no primeiro momento foi complexo porque eu não tinha...no primeiro momento minha ideia

era pesquisar a questão da educação física em si, e nós não tínhamos nenhum professor com formação inicial em educação física. Mas depois eu ampliei a possibilidade de discutir currículo na escola de tempo integral, que era algo que já fazia parte da minha trajetória. Eu já estava na escola de tempo integral, já fazia mais ou menos 7 anos. Quando eu entrei, eu me senti muito acolhido apesar de... eu acho que eu fui o primeiro professor de educação física a entrar no programa, eu me senti muito bem acolhido (Lucas,2021).

O egresso Cleber (2021) conta sobre o que o influenciou na escolha do mestrado em educação:

Eu não posso me furtar quando eu iniciei, a saber quais são as minhas raízes educacionais, porque escolhi o mestrado acadêmico em educação. Primeiro ponto, eu falo que essa influência, eu cresci com ela dentro de casa. Meus pais são educadores. Minha mãe, ela é pedagoga inclusive aposentada pelo Estado de Goiás. [...] O meu pai ainda está em exercício, é Historiador e é Sensei de judô, então a demandas relacionadas à docência sempre esteve presente dentro da minha casa, e eu sempre admirava muito aquela demanda de planejar uma aula para saber o que vai acontecer, por muitas vezes, eu pedi para minha mãe me ensinar de que forma ela corrigir as avaliações que ela levava para casa (Cleber, 2021).

Cleber (2021) relata também sobre o quanto seu processo formativo em um curso de mestrado em educação contribuiu para o seu crescimento pessoal:

[...] aprendi a ser um melhor ouvinte também. E isso eu aprendi muito! Às vezes eu tinha muita convicção, muita certeza, principalmente por causa do meu trabalho que é um regime mais rígido e devido a quantidade de protocolos. Hoje, não. Hoje eu entendo que esses protocolos podem ser mais bem aprofundados[...] eu consegui levar isso pro meu ambiente de trabalho[...] sempre procuro incentivar os bombeiros a estarem fazendo a produção científica, a discutirem suas realidades e demandas. Eu falo que tanto a minha vida pessoal, como a minha vida profissional, elas foram aprofundadas e devo isso ao PPGÉ [...] até hoje eu utilizo o planejamento para dizer: minha

rotina é essa, tal dia eu tenho uma tal está tendo essa entrevista. Por quê? Porque eu aprendi muito demanda. Por isso que ficou melhor agendar contigo para saber quando é que eu podia disso, que se eu não tivesse uma organização das minhas atividades, eu não teria a resposta que eu esperava. E hoje eu faço isso com naturalidade. E essa estrutura, eu a percebi no meu curso de mestrado. Eu precisava me organizar, eu precisava ser ainda mais disciplinado com as questões do meu estudo (Cleber, 2021).

Identificam-se na fala do egresso Cleber um reconhecimento e gratidão, tanto em relação à instituição, ao curso de mestrado acadêmico em educação, quanto aos professores que, para ele, a oportunidade de cursar um mestrado acadêmico o direcionou a um novo rumo como pessoa, o que fez com que se sentisse realizado em relação a sua escolha.

A seguir Maria (2022) descreve o quanto foi enriquecedor cursar o mestrado:

O curso de Mestrado fez-me perceber-me enquanto pesquisadora. Proporcionou-me que eu analisasse os métodos de pesquisa, eu li muito, estudei bastante... eu me vi como uma pesquisadora em História Oral, entendi o papel dessa metodologia. Para mim é de suma importância desse processo formativo e o curso de Mestrado ele é um curso que abre novos horizontes para gente curso que fez eu refletir muito [...] no mestrado eu aprendi a iniciar o meu processo de pesquisa científica, pois até então eu não tinha essa concepção [...] então prática da pesquisa mesmo eu não dominava. Eu fui aprender isso com a professora Jocyleia com a professora Daniela, então elas foram de suma importância para mim e como também foi de suma importância participar dos eventos fora dos seminários das iniciações científicas que a universidade oportuniza para a gente. Bem, eu até citei algumas coisas que refletiram no meu nível de produção [...] no período do meu Mestrado em que eu conheci cinco estados, em que eu apresentei a participação em eventos científicos, publiquei artigos. Então o mestrado foi um divisor de águas para mim [...] no mestrado eu mesmo fiz, procurei perguntar, questionar, eu lia. Para mim a biblioteca foi o espaço assim de maior

conquista, utilizar o material que a biblioteca disponibiliza, eu fui tipo assim um piolho da biblioteca, tudo relacionado ao tema que iria pesquisar eu encontrei e fiz muitas leituras. No desafio do percurso formativo eu venci superando cada dificuldade minha, cada deficiência minha como leitura e pesquisa, foi no mestrado mesmo que eu comecei a enxergar essas possibilidades, antes não, para você ver como a gente precisa resolver a questão da formação inicial dos professores, principalmente professores como eu que fiz uma formação em tempos atrás, né? (Maria, 2022).

Maria (2022), ao continuar sua fala, demonstra suas expectativas para com o curso:

Minhas expectativas acadêmicas era formação e aprendizagem, o curso de mestrado abriu muitas portas para mim [...] o mestrado acadêmico realmente atendeu as minhas expectativas, aliás, foi além, é um curso bom, é o curso que eu recomendo, aliás, eu sou uma das pessoas que mais divulgo, propago o curso de Mestrado em educação ofertado pela UFT, por acreditar na seriedade deste curso e na qualidade técnica dos Professores (Maria, 2022).

A egressa Rute (2022) relata em que o curso lhe trouxe em termos de conhecimento:

[...] no curso de Mestrado, iniciei o curso muito empolgada e surpresa comigo mesma em poder estar cursando uma pós-graduação stricto sensu, por ser uma oportunidade ainda para poucos, estudei com algumas dificuldades por não poder me dedicar como deveria, em razão do trabalho, como estava em estágio probatório de modo que não foi possível tirar licença para qualificação. A meu ver o mestrado possibilitou-me muitas leituras, conhecer as correntes teóricas e filosóficas, como o positivismo, a fenomenologia e o marxismo e os métodos teóricos, como a história oral, o materialismo histórico dialético, esse pensamento que foca na materialidade e no fato da vida, no qual me aprofundi para a escrita da minha dissertação. Então desse modo o mestrado me despertou para escrita e produção de artigo sobre a gestão da educação, principalmente da gestão da Educação Municipal. Foi um curso que me trouxe crescimento pessoal e profissional, e melhor

compreensão dos fatos, e me deu maior autonomia dos saberes, decisões que devemos tomar na vida (Rute, 2022).

As falas das egressas Maria e Rute (2022) comungam entre si e vêm de encontro ao que diz Day (2001), quando argumenta que os processos formativos devem considerar vários aspectos na totalidade do indivíduo. É preciso se atentar para a integridade do indivíduo como um todo, fatores motivacionais, pessoais, sociais e econômicos e, assim, dar o retorno que espera à sociedade.

Contribuições do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE/UFT

Reconhecendo o papel do egresso, Espartel (2009) fala da importância e do respaldo que tema interação com os egressos para a instituição/programa/curso ter consciente em relação ao seu desenvolvimento, crescimento e qualidade, pois para o autor são os ex-alunos que tem uma visão bemcoerente do curso:

(1) têm uma maior maturidade e conseguem ter uma visão mais ampla, quando o processo já está encerrado; e (2) são capazes de verificar, de forma pragmática, a contribuição que o curso trouxe à sua atuação profissional. (...) A avaliação da satisfação do aluno com o curso permite a identificação de pontos críticos de melhoria ou manutenção de qualidade, mas não permite uma visão mais ampla, que vai ao cerne da atividade de ensino: a aprendizagem e sua aplicabilidade profissional. Esta amplitude pode ser verificada na opinião do egresso, já inserido no mercado de trabalho (Espartel, 2009, p. 104).

Conforme Johann (2000, p. 7), "compreender a cultura da organização deve ser a prioridade das prioridades: todas as formas de gerenciamento de pessoas e de instrumentos de recursos humanos devem subordinar-se à gestão da cultura organizacional".

Assim, diante dos depoimentos dos egressos, pode-se dizer que o alicerce para a construção da identidade dos indivíduos nas

organizações pode ser visto pela cultura organizacional, em que a interação entre esses indivíduos define a real noção de identidade (Silva; Vergara, 2000, p. 5). O entrevistado Cleber (2021) narra sobre o curso de mestrado acadêmico:

Eu, a princípio, quando ingressei, me senti um peixe fora d'água, mas aos poucos eu fui absorvendo aquele conhecimento, fui entendendo a sistemática do programa, de tal forma que, logo depois, no ano de 2018, eu tentei um doutorado. Dentro da federal também que foi em ciências do ambiente. E deu certo. Consegui ajustar e concluí o doutorado no dia 29 de janeiro desse ano, 2021, com 1 ano e meio de antecedência. Por quê? Porque eu absorvi o ritmo do PPGE, era um ritmo muito intenso. Era a primeira turma, que tinha de mostrar resultados. Então, esse bom ritmo que eu aprendi justamente com o nosso programa de Pós-Graduação em Educação, foi o ritmo que eu passei a levar diante de todos os meus cursos posteriores (Cleber, 2021).

Levando em conta a afirmação de Fernandes (2004), o resultado da autovalorização individual implica apontar características do grupo de que o indivíduo faz parte, atribuindo valores específicos a esse grupo, diferenciando-o dos demais, construindo sua identidade. Sendo assim:

[...] ao definir-se prioritariamente como um membro de um grupo, a pessoa tende a ativar uma identidade de orientação coletiva. Sua motivação passa a ser a garantia do bem-estar de seu grupo, frequentemente com relação a outros grupos. Ela procura caracterizar-se em termos de perfil ou do protótipo do grupo e tende a determinar seu autovalor com base na comparação de seu grupo com outros grupos (Fernandes, 2004, p. 64).

Cleber (2021) continua sua narrativa sobre o curso/programa:

Eu não precisaria ter passado por um mestrado para exercer nenhuma das minhas funções, elas seriam exercidas de forma natural em nível de carreira. Contudo, eu não renunciaria aos conhecimentos que eu adquiri no PPGE porque eles realmente me

ajudaram a ter um olhar diferente, me ajudaram a compreender novos saberes que muitas vezes eu estava vivenciando saberes antigos e discordantes. E eu aprendi a ter novos olhares diante desses novos saberes. Eu não precisaria do mestrado para exercer as funções que exerço hoje, mas pessoalmente eu não renunciaria à oportunidade que eu tive [...] uma coisa que eu gosto muito de falar é que até hoje quando eu faço produções, eu lembro dos meus professores. Até hoje tem artigos que eu escrevo que eu faço questão de colocar o nome do meu orientador. Nossa, mas eu terminei o programa em 2014. Eu não tenho obrigação, mas eu tenho senso de gratidão. Quando eu pego aqueles conhecimentos afins diante do que eu aprendi, eu coloco o nome do meu orientador. Então eu diria que eu, por minha escolha, nunca perdi esse vínculo. Sou de fato o que eu defino como egresso: eu saí, mas eu deixei minha marca lá atrás (Cleber 2021).

O egresso Cleber (2021) relata que o curso lhe proporcionou um processo de (des)construção que, segundo o narrador, o ajudou “a ter um olhar diferente”, uma aquisição de “novos saberes”, deixando de vivenciar “saberes antigos”, aspectos que corroboram com Fernandes (2004) quando afirma que a identidade de um grupo representa a identidade de um membro desse grupo e vice-versa. Com isso, as narrativas acima reportam em suas totalidades o quanto os egressos estão satisfeitos com a instituição, com os aspectos que refletiram no processo formativo. É possível notar que a missão da universidade se efetiva no que diz respeito à resposta positiva esperada pela sociedade e o perfil de profissional que deseja o mercado de trabalho para a região em que está situada, aspectos e valores que (re)afirmam a construção identitária do curso pesquisado.

Considerações

Salienta-se a presença de egressos em redes públicas (municipais, estaduais e federais) de ensino básico e escolas privadas na região de abrangência do Programa, atuando não

apenas nas salas de aula da educação básica, mas como formadores em programas de capacitação de professores em serviço.

Celebrando um momento ímpar na história do Programa, em julho de 2018, o PPGE foi contemplado com o Edital n.21/2018 – PROCAD AMAZONIA coordenado pelas Dra Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Dra Jocyléia Santana e Dra Rita Magalhães e envolvendo docentes de três Programas de Pós-Graduação em Educação, o da: (1) Universidade do Estado do Pará - UEPA (proponente), o da (2) Universidade Federal do Tocantins /UFT, com a e o da (3) Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, proposto para a linha 2.O Projeto “Ações integradas de ensino e pesquisa para qualificar a formação na pós-graduação em educação: Pará, Tocantins e Rio Grande do Norte” se caracterizou pela implementação de rede de cooperação acadêmica entre a Universidade do Estado do Pará, a Universidade Federal do Tocantins e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, visando o fortalecimento acadêmico dos programas de pós-graduação e a consolidação das linhas de investigação, promovendo a mobilidade intra e interregional.

A conclusão do Procad prevista para outubro de 2022 foi com um grande Seminário, publicação de livros, parcerias em bancas de mestrado e doutorado e o fortalecimento das linhas e dos grupos de pesquisa dos docentes da UFT, consolidação dos processos formativos na pós-graduação, a melhoria da qualidade docente da graduação e o processo de pós-doutoramento de sete (7) docentes do PPGE.

O Mestrado em Educação na concepção dos egressos tem afirmado sua identidade fortalecendo os outros programas de mestrado e doutorado apoiando e enviando alunos para cursar disciplinas como alunos especiais, colaborando nos processos seletivos com mestres para cursar doutorado, como também participando de intercâmbios internacionais com outros PPGs.

O PPGE mantém um banco de dados dos egressos que recebem através de e-mails, os informativos de bancas, conferências, atividades e programações do mestrado, com

também chamadas revistas para publicação. Os egressos atuam no Ensino Superior, em Licenciaturas vinculadas a instituições públicas e privadas, e, também, em novas áreas de formação profissional, resultantes do diálogo entre disciplinas, em respostas às demandas sociais, a exemplo de licenciaturas atreladas à educação do campo e de cursos tecnólogos interdisciplinares, na própria Universidade Federal do Tocantins.

O impacto social do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação se faz sentir desde o primeiro triênio e início do quadriênio (2017-2020) com mais de 40 (quarenta) egressos, na medida em que estes passam a compor os quadros da educação pública nas redes municipal, estadual e federal, incluindo todos os níveis de ensino, incluindo instituições privadas. Essa presença, certamente, repercute de forma positiva na qualidade da educação regional, somada ao fato de que gera conhecimentos sobre a própria educação. Nesse sentido, destaca-se que essa atuação transcende os limites do Tocantins, estendendo-se também a municípios dos Estados do Maranhão e do Pará.

De forma geral foram encontrados resultados dentro das categorias de análise que se buscou. Ao analisar o perfil dos egressos, notou-se que o quadro que se apresenta é bem variado. Dentre os entrevistados, a idade variou de 38 a 58 anos, sendo a maioria do sexo feminino e que exercem a profissão de docente. A naturalidade foi o dado mais diversificado, considerando que a instituição não tem nem duas décadas de existência. Pode-se perceber pelo número de inscrições nos seletivos realizados até agora e por essa diversidade que é bem procurada entre os que querem dar continuidade a cursos de mestrado.

Sobre a trajetória acadêmica dos egressos quando falam do caminho percorrido até chegarem ao mestrado, fica claro o quanto foi difícil e o quanto se esforçaram em seu percurso; contudo, notou-se o quanto o esforço e as dificuldades os fizeram se sentirem realizados, tanto ao ingressar quanto ao obterem o tão sonhado título de mestre. A categoria percurso formativo se confunde com a categoria trajetória acadêmica, porém, neste estudo, um

complementa o outro, pois ao mencionar o percurso formativo, se refere à formação recebida pelo curso de mestrado acadêmico.

Os resultados dos dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica, das entrevistas realizadas com egressos e com a coordenadora do PPGE, do acesso ao site do programa, dos documentos disponíveis nos revelaram que a cada ano o Mestrado Acadêmico adota novas posturas, visando o desenvolvimento da região onde se insere. Os egressos ressaltam a qualificação dos profissionais docentes do PPGE, o processo formativo, o incentivo à produção científica e a qualidade do ensino ofertado. Estes foram fatores determinantes para a construção identitária do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFT.

Os dados revelam, ainda, que além das categorias analisadas, a Universidade Federal do Tocantins através do PPGE tem elevado o potencial educacional, não somente para o estado do Tocantins, mas, principalmente para a região norte, que reafirma a cada ano caráter estratégico da área da Educação para a Amazônia.

Identifica-se também na narrativa dos sujeitos que mesmo sendo um programa com uma década de existência, o PPGE passou por muitas transformações, tais como: inserção do mestrado profissional em educação no período dos anos de 2015-2017, a parceria estabelecida com a UFPA, na implementação do PGEDA, Doutorado em Educação da Amazônia em Rede entre os anos de 2019-2020, Pós-doutorado em Educação em 2021 com 18 candidatos. Portanto, o Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação tem ofertado vagas e se consolidado com abertura de mais 10 vagas no ano de 2017, 8 vagas no Doutorado em 2020, aumentadas para 16 no ano de 2021 e 20 vagas no ano de 2022.

A pesquisa sobre o Mestrado Acadêmico em Educação é mais um subsídio para a autoavaliação do PPGE, para que promova a interação dos egressos e que estes alcancem o Estágio Pós-doutoral e sejam futuros professores do Programa. Entender a origem, implantação do PPGE induz os leitores, os acadêmicos a pesquisa e a lutar por melhorias e investimentos no autoconhecimento e na qualidade do ensino ofertado à sociedade tocantina e brasileira.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; JÚNIOR, Nelson Cardoso Amaral. A pós-graduação stricto sensu no Brasil: da criação à avaliação, da avaliação à expansão. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 48, p. 163-188, 2005.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **Universidade de São Paulo: política e gestão acadêmica**. São Paulo: Annablume, 2005.

BOTELHO, André; BUENO, César. **Economia da inovação tecnológica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.

BUSS, Paulo Marchiori. Desenvolvimento de recursos humanos. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 4, n. 2, p. 19-24, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A educação superior no Brasil: 50 anos de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HORTALE, Virginia Alonso. **Competitividade e educação no Brasil: estratégias de interação entre universidades e empresas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

HOSTINS, Ruy Carlos. O Ensino Superior no Brasil e a política educacional do regime militar (1964-1985). **Revista Espaço Acadêmico**, n. 55, 2006

MOROSINI, Marília Costa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIERANTONI, Carlos Roberto. Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 122-134, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Loyola, 2009.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. **A universidade necessária**. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 1, p. 3-13, 2004.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Entrevistas

BARROS, Tatiana da Costa **Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO)**, dez.2021 BRITO, Lucas Xavier. **Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO)**, dez.2021

MACEDO, Maria de Lourdes. **Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO)**, dez.2021 RODRIGUES, Rute Soares. **Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO)**, dez.2021

SANTOS, Jocyléia Santana. **Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO)**, jun.2022 SOBRINHO, Cleber José Borges. **Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO)**, dez.2021

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO TOCANTINS: O ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS (2000–2019)

Maria de Lourdes Leoncio Macedo
Jocyléia Santana dos Santos

Introdução

A história da educação no Tocantins é marcada por processos recentes de institucionalização, construídos no cruzamento entre memórias docentes, políticas públicas e identidades regionais amazônicas. O Estado, criado em 1988, é fruto de lutas políticas e territoriais que reconfiguraram o mapa educacional do norte goiano, inaugurando novos espaços de formação, redes de ensino e práticas pedagógicas que, desde o início, se entrelaçam com as condições sociais, históricas e culturais da região. Nesse cenário, compreender o ensino de História significa compreender a própria trajetória do Tocantins enquanto território educativo em construção — um espaço de disputas, memórias e projetos de futuro.

A tese de Maria de Lourdes Leônicio Macedo (2025), defendida no Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Amazônia – PGEDA (Rede EDUCANORTE), constitui uma contribuição fundamental para o entendimento desse percurso. A autora examina o ensino de História no Tocantins entre os anos 2000 e 2019, articulando as políticas públicas educacionais, as narrativas de professores da rede estadual e a teoria foucaultiana das relações de poder. Sua investigação revela como as reformas educacionais, especialmente a do Novo Ensino Médio, os documentos curriculares e os discursos oficiais, produziram sentidos e tensões no campo do ensino de História, afetando a prática docente e a formação crítica dos estudantes.

Ao mesmo tempo, a pesquisa resgata as memórias e experiências de professores tocantinenses, mostrando que a docência em História, longe de ser mera execução de políticas, é também um espaço de resistência, criatividade e construção identitária. As narrativas dos docentes entrevistados por Macedo revelam a face viva da educação amazônica: um ensino atravessado por desafios materiais e simbólicos, mas sustentado por um compromisso ético e social que resiste às imposições de poder e às reformas excludentes.

Esta reflexão busca compreender como o ensino de História, na tessitura das políticas educacionais e das práticas docentes, participa da constituição histórica da educação no Tocantins. A partir das análises presentes na tese, o artigo discute as continuidades e rupturas que marcam o período de 2000 a 2019, relacionando o contexto local às diretrizes nacionais e aos debates curriculares que redefiniram o papel das Humanidades na educação básica.

A abordagem foucaultiana, central na pesquisa de Macedo, oferece uma lente crítica para entender a educação como campo de forças e micro-relações de poder, onde saberes, discursos e práticas se confrontam na produção de verdades institucionais. Ao deslocar o olhar das grandes estruturas para os cotidianos escolares, o estudo evidencia como o ensino de História é permeado por dispositivos de controle e normalização, mas também por gestos de liberdade, pelos quais os professores reinventam a prática educativa e ressignificam o lugar da disciplina no currículo.

No recorte temporal de duas décadas (2000–2019), o ensino de História no Tocantins acompanha as grandes transformações políticas e curriculares do país: a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a emergência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a promulgação da Lei 10.639/2003, que introduziu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, as controvérsias em torno do Novo Ensino Médio (NEM). Em cada uma dessas etapas, a

disciplina de História foi sendo reconfigurada, ora valorizada como espaço de formação cidadã e crítica, ora marginalizada sob discursos tecnicistas e economicistas.

No Tocantins, esse processo se entrelaça à própria construção das redes escolares, à interiorização das universidades públicas e à criação de programas de pós-graduação que, nas últimas duas décadas, passaram a produzir conhecimento sobre a educação regional. A Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio do PGEDA (Rede EDUCANORTE) e de seus grupos de pesquisa, tem desempenhado papel decisivo na formação de professores e pesquisadores, consolidando um campo científico comprometido com as realidades amazônicas e com a reflexão crítica sobre o ensino de História e as políticas públicas educacionais.

Assim, este capítulo propõe uma leitura ampliada da pesquisa, situando-a no horizonte da História da Educação no Tocantins e da formação docente em contextos amazônicos. A investigação, ancorada na História Oral Temática e na triangulação de métodos, permite compreender não apenas as políticas e documentos que orientam o ensino, mas também as experiências e narrativas que constituem a memória viva dos professores. Entre o discurso e a prática, entre o poder e a resistência, emerge a complexa tessitura da docência em História na Amazônia Tocantinense — um território de contradições, mas também de esperança, reinvenção e afirmação de sentidos educativos.

A formação histórica e educacional do Tocantins: entre a criação do Estado e a consolidação das instituições formadoras

A criação do Estado do Tocantins, em 1988, não representou apenas uma reorganização político-administrativa do território brasileiro; significou, também, a emergência de um novo campo educacional, ainda em gestação, que precisou construir suas instituições, suas redes escolares e seus projetos formativos quase do zero. O norte goiano, até então marcado pela ausência de investimentos estruturais e pela fragilidade dos sistemas de ensino,

converteu-se em espaço de experimentação e desafios para a educação pública. O Estado recém-criado teve de enfrentar simultaneamente a tarefa de formar professores, implantar escolas e desenhar uma política educacional própria, ajustada às condições socioculturais da região.

Nas décadas seguintes, o Tocantins se configurou como um verdadeiro laboratório de políticas educacionais no contexto amazônico. Os primeiros anos foram marcados por esforços de interiorização da escolarização básica e, em seguida, pela necessidade de qualificação docente. Nesse processo, as escolas normais e os cursos de licenciatura emergiram como pilares da formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências Humanas, entre elas, História. A trajetória da educação tocantinense, portanto, é inseparável da trajetória de seus educadores — homens e mulheres que, vindos de diferentes estados, ajudaram a instituir uma cultura pedagógica local e a moldar o perfil das novas gerações de professores.

A partir da década de 1990, a implantação de polos universitários e a criação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) foram passos decisivos na consolidação desse campo educacional. A UFT, nascida oficialmente em 2000, tornou-se o principal espaço de formação docente e de produção de conhecimento sobre a realidade regional. Em seus cursos de licenciatura, formaram-se as primeiras gerações de professores tocantinenses de História, que passaram a atuar nas escolas estaduais e, posteriormente, a integrar programas de pós-graduação e grupos de pesquisa voltados à educação amazônica.

A política educacional tocantinense, entretanto, sempre oscilou entre avanços e descontinuidades. Se, por um lado, houve esforços para garantir a expansão do ensino médio e o acesso à universidade, por outro, as condições materiais das escolas, a precarização do trabalho docente e a rotatividade de professores nas redes do interior revelaram a persistência de desigualdades estruturais. Nesse contexto, a história da educação no Tocantins é

também a história de uma luta pela permanência, pela profissionalização e pelo reconhecimento social da docência.

No campo específico do ensino de História, as primeiras duas décadas do século XXI foram marcadas por um intenso processo de normatização curricular. As políticas nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), orientaram as secretarias estaduais, que, por sua vez, elaboraram documentos próprios. No Tocantins, esse movimento culminou na produção do Documento Curricular do Tocantins (DCT), inspirado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que redefiniu a organização das disciplinas e dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio.

Essas mudanças, embora fundamentadas em discursos de modernização e flexibilidade, produziram efeitos ambíguos. Ao mesmo tempo em que estimularam a integração entre áreas do conhecimento, reduziram o espaço das disciplinas de Humanidades, sobretudo o ensino de História. As narrativas docentes recolhidas em Palmas, Araguaína e Gurupi evidenciam o sentimento de perda de identidade curricular e o temor de que a formação crítica dos estudantes fosse substituída por uma lógica de competências e resultados.

Nesse panorama, as universidades, e especialmente os programas de pós-graduação como o PGEDA (Rede EDUCANORTE), tornaram-se espaços estratégicos de resistência intelectual e política. É nesses programas que a reflexão sobre o papel do professor, sobre o currículo e sobre o sentido da História ganha densidade teórica e alcance social. As pesquisas desenvolvidas no âmbito do PGEDA/UFT têm contribuído para repensar a formação docente na Amazônia, ampliando o diálogo entre memória, prática e teoria.

Macedo (2025) insere-se nesse movimento ao propor uma leitura crítica das políticas educacionais a partir das categorias foucaultianas de biopoder, governamentalidade e microfísica do poder. Ao analisar o ensino de História no Tocantins sob essa ótica, a autora evidencia como os discursos oficiais sobre qualidade e

inovação operam como tecnologias de governo, orientando condutas e normalizando práticas pedagógicas. O professor, nesse cenário, é simultaneamente sujeito e objeto de poder: ele executa políticas, mas também as ressignifica em seu cotidiano, instaurando espaços de autonomia e resistência.

A formação docente, nesse sentido, não pode ser compreendida apenas como acúmulo de saberes técnicos, mas como processo histórico e político que envolve subjetividades, pertencimentos e disputas simbólicas. Os professores de História entrevistados por Macedo afirmam sentir-se responsáveis por preservar o pensamento crítico nas escolas, reconhecendo que sua disciplina é essencial para a compreensão do passado, das identidades e das desigualdades sociais que atravessam a Amazônia Tocantinense. Suas narrativas revelam que ensinar História é, antes de tudo, um ato de resistência e de afirmação de humanidade.

A trajetória da formação de professores no Tocantins está, portanto, intrinsecamente vinculada à história da educação regional e à constituição da universidade pública como espaço de produção de conhecimento socialmente referenciado. Ao longo das últimas décadas, o PGEDA (Rede EDUCANORTE) tem se afirmado como uma rede que conecta realidades amazônicas distintas — Tocantins, Pará, Amazonas, Amapá, Roraima e Acre — em torno de um mesmo desafio: pensar a educação a partir dos contextos locais, sem renunciar ao rigor científico e ao compromisso político com a transformação social.

No caso tocantinense, esse desafio ganha contornos particulares. A pesquisa mostra que o professor de História, formado em um território ainda em construção, atua em condições adversas, mas mantém viva a convicção de que a História é indispensável à formação cidadã. Suas vozes ecoam como documentos vivos da história da educação amazônica: testemunhos que revelam o quanto o ato de ensinar é também um modo de produzir memória, preservar identidades e construir futuros possíveis.

Assim, compreender o ensino de História no Tocantins entre 2000 e 2019 é compreender uma parcela significativa da história da educação brasileira contemporânea — aquela que se faz no interior do país, nas salas de aula das escolas públicas, nos cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação, onde professores e pesquisadores constroem, dia a dia, os fundamentos de uma educação amazônica, crítica e comprometida com a vida.

O ensino de História e as políticas públicas (2000–2019): entre reformas e resistências

O ensino de História no Tocantins, durante as duas primeiras décadas do século XXI, desenvolveu-se em meio a intensos movimentos de reforma educacional que alteraram as concepções de currículo, de formação e de prática docente em todo o Brasil. Esse período coincide com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a criação do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e a promulgação de leis voltadas à diversidade e à interculturalidade, como a Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008, que tornaram obrigatórios o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas do país.

Essas normativas representaram avanços inegáveis no reconhecimento da pluralidade cultural brasileira e abriram novas perspectivas para o ensino de História, aproximando-o das discussões sobre diversidade, identidade e direitos humanos. No entanto, a implementação dessas leis, especialmente nas redes públicas do Tocantins, revelou um hiato entre o discurso normativo e a prática escolar. Faltaram materiais didáticos, formações continuadas e, sobretudo, condições de trabalho que possibilitassem aos professores efetivarem uma abordagem crítica e intercultural do ensino histórico.

A partir de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a posterior implantação do Novo

Ensino Médio (NEM), o cenário tornou-se ainda mais complexo. As disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entre elas História, passaram a integrar itinerários formativos flexíveis, o que, na prática, significou uma redução significativa da carga horária e uma fragmentação do conteúdo histórico. A tese de Macedo (2025) demonstra que, para os professores tocantinenses, essa reestruturação curricular representou uma ameaça direta ao sentido formativo da História, pois deslocou a centralidade da disciplina em favor de um modelo tecnicista e utilitarista de educação.

Os professores entrevistados pela autora relatam que a redução da carga horária de História compromete a continuidade dos projetos pedagógicos e a profundidade das discussões em sala de aula. Um dos docentes, citado na pesquisa, afirma que “a História perdeu espaço, mas não perdeu sentido”, ressaltando que o ensino histórico é essencial para desenvolver a consciência crítica e o sentimento de pertencimento dos estudantes. Essa percepção está em sintonia com os estudos de Bittencourt (2009), para quem a função primordial da História escolar é “formar o pensamento histórico e a capacidade de estabelecer relações entre o passado e o presente, de modo que o estudante compreenda o mundo em que vive”.

A perspectiva foucaultiana adotada por Macedo (2025) permite compreender essas reformas como parte de um regime discursivo que articula poder e saber na gestão das práticas escolares. A partir da noção de biopolítica, a autora evidencia que as políticas públicas educacionais funcionam como tecnologias de governo, orientadas para o controle das populações escolares e para a produção de sujeitos adaptáveis às demandas do mercado. O currículo, nesse contexto, torna-se um instrumento de regulação, que define o que pode e o que deve ser ensinado, silenciando, muitas vezes, as experiências locais e as histórias subalternizadas.

Foucault (1979) nos lembra que “onde há poder, há resistência”, e é precisamente nesse interstício que o ensino de História se reinventa. No Tocantins, os professores entrevistados revelam estratégias cotidianas de resistência ao modelo

homogeneizador das políticas curriculares. Reorganizam conteúdos, inserem temas regionais, trabalham com fontes orais e memórias comunitárias, ampliando os horizontes da aprendizagem histórica. Ao fazê-lo, transformam a sala de aula em espaço de escuta, de pertencimento e de produção de saberes situados — uma prática que se aproxima da pedagogia libertadora freireana e do paradigma da interculturalidade crítica (Fleuri, 2003; Walsh, 2009).

Essas práticas revelam que a docência em História no Tocantins é, ao mesmo tempo, um ato pedagógico e político. É pedagógico porque mobiliza o conhecimento histórico como ferramenta de leitura e transformação da realidade; e é político porque, em meio às tentativas de silenciamento e controle, reafirma a importância da memória, da identidade e da pluralidade cultural. Ao narrar as experiências de docentes de Palmas, Araguaína e Gurupi, a pesquisa de Macedo torna visível a resistência cotidiana de educadores que, mesmo diante das limitações estruturais, constroem pontes entre o passado e o presente, entre a escola e a comunidade.

No período analisado (2000–2019), observa-se ainda uma crescente profissionalização dos docentes da rede estadual. Muitos dos professores entrevistados cursaram especializações e mestrados, e alguns ingressaram no doutorado, principalmente no PGEDA (Rede EDUCANORTE). Esse movimento de formação continuada é fundamental para compreender as transformações no ensino de História no Estado, pois os programas de pós-graduação funcionam como espaços de reflexão sobre a prática docente, ampliando o repertório teórico e metodológico dos educadores.

A pesquisa evidencia que os professores que participaram de programas de pós-graduação apresentaram maior engajamento na discussão de políticas públicas e maior capacidade de articular teoria e prática. Para eles, a universidade representa um território de resistência simbólica e epistemológica — um lugar onde o saber escolar encontra o saber científico e onde se produzem novos sentidos para o ensino e a pesquisa em História.

A influência das políticas nacionais sobre o ensino de História no Tocantins deve, portanto, ser compreendida dentro de um duplo movimento: de regulação e de criação. Regulação porque impõe padrões, metas e avaliações que moldam o fazer pedagógico; e criação porque, a partir das margens, os professores elaboram novas formas de ensinar e aprender História. É nesse movimento de tensão e negociação que se constrói a história da educação tocantinense: uma história feita por sujeitos que, embora inseridos em estruturas de poder, reinventam cotidianamente as possibilidades de ser e de ensinar na Amazônia.

A leitura crítica de Foucault, incorporada à pesquisa, mostra que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo: ele produz saberes, identidades e práticas. O ensino de História, nesse sentido, é um campo privilegiado para observar como se produzem e se contestam as “verdades” sobre o passado, sobre a nação e sobre o próprio papel do professor. A partir das análises de Macedo, compreende-se que a escola pública tocantinense é um espaço onde se travam micro batalhas políticas e simbólicas, nas quais os docentes, mesmo submetidos às diretrizes oficiais, exercem sua liberdade na escolha de conteúdos, na mediação com os alunos e na valorização das memórias locais.

Essas práticas remetem ao que Ricoeur (2010) denomina de “ética da memória”: um compromisso com a lembrança que não é mera recordação, mas uma forma de responsabilidade histórica. Ao trabalhar com as memórias dos povos da região, com a história da formação do Estado e com as experiências da comunidade, os professores de História do Tocantins cumprem essa ética, transformando o ato de ensinar em gesto de preservação e de emancipação.

Desse modo, a análise das políticas públicas para o ensino de História no Tocantins revela mais do que um conjunto de normas: mostra um campo de disputas em que se entrelaçam poder, saber, memória e resistência. Entre a BNCC e a prática cotidiana, entre a prescrição e a liberdade, entre o controle e a invenção, o ensino de História segue sendo um dos espaços mais férteis para

compreender a historicidade da educação amazônica e o papel formativo do professor.

Formação docente, pós-graduação e a consolidação de uma educação amazônica crítica

A formação de professores no Tocantins, especialmente na área de História, consolidou-se nas últimas décadas como um campo de reflexão e de resistência intelectual diante das mudanças impostas pelas políticas públicas educacionais. Essa consolidação não pode ser compreendida sem o papel das universidades públicas, em especial da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Amazônia – PGEDA (Rede EDUCANORTE), que se afirmam como espaços de produção de conhecimento comprometidos com a realidade regional e com a construção de uma educação amazônica crítica, intercultural e socialmente referenciada.

O PGEDA surgiu com o propósito de articular a formação de doutores em educação nas regiões amazônicas, respeitando as especificidades culturais, históricas e territoriais dos estados que o compõem. No Tocantins, essa proposta ganha contornos próprios: o Estado, jovem e em processo de consolidação institucional, é também um campo fértil de investigações sobre as políticas educacionais, os saberes docentes e as memórias de formação. Ao acolher professores da rede pública e pesquisadores locais, o programa ampliou o diálogo entre a academia e a escola básica, fortalecendo um circuito de produção científica que devolve à educação amazônica a capacidade de pensar a si mesma.

É este contexto que a pesquisa endossa, de não apenas investigar o ensino de História no Tocantins, mas também simbolizar o papel transformador da pós-graduação na trajetória dos professores. A representa o encontro entre a memória individual e a história coletiva da educação tocaninense. A autora, professora da rede pública há mais de três décadas, reconstrói sua trajetória formativa como fio condutor para compreender o

processo histórico que envolve o ensino de História e as políticas educacionais no Estado. Assim, o percurso acadêmico torna-se também um ato político e epistemológico: o de transformar a própria experiência em objeto de reflexão científica.

Essa dimensão autobiográfica da formação docente, presente na tese, dialoga com a concepção de Nóvoa (1992, 2009) sobre a necessidade de o professor ser pesquisador de si mesmo e da escola onde atua. Para o autor, a formação docente é um processo de autoconhecimento e de reconstrução da identidade profissional, que se alimenta da experiência, da memória e da prática cotidiana. A pesquisa de Macedo atualiza essa perspectiva no contexto amazônico, mostrando que a formação continuada, quando enraizada na realidade local, fortalece o sentimento de pertencimento e o compromisso político do professor com a transformação social.

A pós-graduação, nesse sentido, assume um duplo papel: de qualificar o professor e, simultaneamente, de potencializar o diálogo entre teoria e prática. O PGEDA (Rede EDUCANORTE) tem cumprido esse papel ao incentivar a produção de pesquisas que articulam História da Educação, Interculturalidade e Formação de Professores, fortalecendo o vínculo entre a universidade e as redes públicas de ensino. Nas teses e dissertações produzidas no âmbito do programa, observa-se um crescente interesse pela história das instituições educativas, pelas práticas formativas e pelas narrativas docentes — campos que se tornaram essenciais para compreender as dinâmicas da educação amazônica contemporânea. As pesquisas capitaneadas pela Dra. Jocyléia Santana e pelo Grupo de Pesquisa História, historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação (2004) / CNPq) Endossam esta formação continuada.

No caso específico do Tocantins, as políticas de formação de professores enfrentam desafios históricos: a desvalorização profissional, a instabilidade contratual e a dificuldade de acesso a programas de qualificação continuada. Macedo (2025) evidencia que, mesmo diante dessas adversidades, há um movimento constante de autoformação e de busca pelo aprimoramento

científico. Muitos professores, financiando com recursos próprios suas especializações e mestrados, constroem trajetórias marcadas por esforço e compromisso ético, o que revela uma dimensão heroica e coletiva da docência amazônica.

A autora observa ainda que a formação oferecida pelos programas de pós-graduação tem impacto direto na prática pedagógica. Professores que participaram de cursos de mestrado ou doutorado relatam maior segurança teórica, melhor capacidade de análise crítica das políticas públicas e uma compreensão ampliada das relações entre história, cultura e educação. Essa transformação, que parte do campo epistemológico, reverbera no cotidiano das escolas: na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), na implementação de atividades interdisciplinares e na inclusão de temas como identidade, memória e diversidade no currículo.

Em diálogo com Paulo Freire (1996), Macedo reafirma que “a formação docente é um ato de esperança”, pois pressupõe acreditar na capacidade de transformação do sujeito e da escola. No Tocantins, essa esperança materializa-se nas práticas dos professores que, ao retomarem as histórias de suas comunidades, reconstroem a função social da História como instrumento de leitura e de intervenção no mundo. O ensino de História, portanto, não se limita à transmissão de fatos, mas se converte em espaço de produção de sentidos e de reconstrução de memórias — elementos fundamentais para a consolidação da História da Educação na região.

A interculturalidade, discutida por autores como Reinaldo Matias Fleuri (2001, 2003) e Catherine Walsh (2009), é outro eixo teórico que sustenta a formação docente amazônica. Em contextos marcados pela pluralidade étnica, pela presença de povos indígenas e comunidades tradicionais, a formação do professor precisa ultrapassar a lógica monocultural e eurocêntrica. A tese de Macedo insere-se nesse debate ao destacar a importância de valorizar as histórias locais e de incorporar as experiências culturais dos estudantes como parte legítima do processo educativo. Ao fazê-lo, reafirma o papel do professor como mediador de saberes e como sujeito intercultural.

Outro aspecto relevante apontado na pesquisa é o papel das redes colaborativas de pesquisa e formação. Grupos como o História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE), vinculados à UFT, têm se destacado na produção de estudos sobre o ensino de História e sobre a memória das instituições educativas. Ressalta-se que o Grupo Procad/CAPES em parceria com as Universidades: UEPA/UFT e UFRN coordenado pela Dra. Ivanildes Apoluceno de Oliveira respaldou sobremaneira os trabalhos de teses e dissertações do PPGE e do PGEDA. Esses coletivos possibilitaram a circulação de saberes e o fortalecimento da pesquisa qualitativa, especialmente nas vertentes da História Oral e da História do Tempo Presente. Essa abordagem, inspirada em autores como Delgado e Ferreira (2013) e Portelli (1997, 2000), valoriza as narrativas dos professores como fontes legítimas de conhecimento histórico, desvelando as tensões entre o vivido e o prescrito nas políticas educacionais.

Ao reunir vozes docentes de diferentes cidades tocantinenses, a pesquisa constrói um mosaico da formação e do trabalho docente em contextos amazônicos. Suas interlocutoras e interlocutores falam de escolas marcadas por carências materiais, mas também por vínculos afetivos, solidariedade e compromisso com a aprendizagem. Essas narrativas revelam o quanto a docência é um ato de memória e de resistência: memória, porque preserva a experiência acumulada de gerações de educadores; resistência, porque insiste em ensinar História mesmo quando as políticas tentam silenciar as Humanidades.

Nesse sentido, o ensino de História e a formação docente convergem como práticas que constroem a História da Educação no Tocantins. Ambas se alimentam de um mesmo movimento: o de transformar o cotidiano escolar em objeto de reflexão crítica e o de articular teoria e prática como dimensões inseparáveis do fazer pedagógico. É nas narrativas dos professores que se encontram as marcas mais profundas da história da educação tocantinense — uma história que não se escreve apenas em documentos oficiais, mas também nas memórias, nas vozes e nos gestos de quem ensina.

A consolidação da pós-graduação e da pesquisa em educação na Amazônia, portanto, representa um avanço histórico. Pela primeira vez, as universidades da região produzem conhecimento sobre si mesmas, elaborando interpretações próprias acerca de suas experiências educativas. Essa autonomia epistemológica é também um ato político: significa romper com a dependência dos modelos teóricos produzidos nos grandes centros e afirmar a Amazônia como sujeito de conhecimento. O PGEDA, nesse processo, é mais do que um programa de doutorado — é um território de resistência intelectual, que articula ciência, memória e compromisso social.

Ao situar o ensino de História nesse horizonte, Macedo (2025) reforça que a formação de professores é, em essência, uma prática de liberdade. Formar-se é libertar-se da ignorância e das imposições do poder, é compreender a história como construção humana e coletiva. No Tocantins, essa prática adquire contornos amazônicos: forma-se para resistir, para preservar e para criar. A formação docente e a pós-graduação, ao se entrelaçarem, constroem não apenas novos saberes, mas também uma nova consciência histórica sobre o papel do professor e da educação na região.

Memórias docentes e narrativas de resistência: o ensino de História em contextos amazônicos

As narrativas de professores e professoras do Tocantins, constituem um valioso acervo da história viva da educação amazônica. Nelas, o ensino de História é revelado não apenas como prática pedagógica, mas como ato político, ético e afetivo. Os depoimentos, coletados entre 2022 e 2023 nas cidades de Palmas, Araguaína e Gurupi, evidenciam como a memória individual dos docentes se entrelaça com a memória coletiva das instituições escolares, revelando as contradições e as esperanças que sustentam o fazer educativo em um território marcado por desigualdades, mas também por um vigor intelectual em construção.

A autora utilizou a História Oral Temática como metodologia, combinando questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de

conteúdo segundo Bardin (1977, 2011). Essa escolha metodológica foi decisiva para compreender o ensino de História como experiência narrada e vivida. Inspirada em Portelli (1997), Macedo reconhece que a oralidade não é apenas uma técnica de coleta, mas uma forma de conhecimento. Nas palavras do autor, “as memórias não apenas preservam fatos, mas revelam sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências” — e é nesses sentidos que reside o potencial crítico e transformador da pesquisa educacional.

As vozes docentes registradas na tese expressam diferentes percepções sobre as políticas públicas e os desafios da profissão. Um dos entrevistados, professor há mais de vinte anos, sintetiza o sentimento comum: “O que nos move é o compromisso com os alunos e a certeza de que ensinar História é ensinar a pensar”. Essa frase simples encerra uma profunda dimensão epistemológica: a consciência de que o ensino histórico não se resume à transmissão de conteúdos, mas à formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo.

Outros professores destacam a precarização do trabalho e a falta de reconhecimento institucional, apontando que a docência, especialmente no interior do Estado, é marcada pela sobrecarga, pelos baixos salários e pelas limitações estruturais. Apesar disso, afirmam sentir orgulho da profissão e valorizam o papel social do professor de História como “guardião da memória e da identidade de seu povo”. Essa autopercepção, dialoga com as reflexões de Ricoeur (2010) sobre a responsabilidade ética da memória: lembrar é um dever coletivo que se realiza por meio da linguagem e da educação.

Os relatos também revelam o modo como as políticas curriculares interferem nas práticas pedagógicas. Muitos professores relatam dificuldades de adaptação ao Novo Ensino Médio e às exigências do Documento Curricular do Tocantins (DCT), que reorganizou os conteúdos em torno de competências e habilidades. Para eles, o novo formato reduziu o espaço de reflexão crítica e dificultou o aprofundamento dos temas históricos. Um dos depoimentos afirma: “A gente passa a vida ensinando História para formar consciência e agora dizem que basta trabalhar projetos.

Mas História é mais do que projeto: é o fio que liga as pessoas ao passado e dá sentido ao presente”.

Essa crítica ecoa as análises de Bittencourt (2011) e Fonseca (2011), que defendem a importância da narrativa histórica no currículo escolar como eixo estruturante da formação cidadã. A narrativa, ao articular tempo, memória e experiência, permite ao aluno compreender sua inserção no mundo e desenvolver uma postura crítica diante das versões dominantes da história. No Tocantins, essa dimensão ganha contornos particulares, pois a história regional ainda é pouco explorada nos materiais didáticos e, muitas vezes, é substituída por conteúdos genéricos de âmbito nacional.

Diante disso, os professores recorrem à criatividade e à pesquisa para preencher lacunas. Organizam projetos de história local, convidam anciãos, coletam relatos de antigos moradores, visitam comunidades ribeirinhas e aldeias indígenas, e transformam a escola em espaço de memória viva. Como afirma um dos participantes: “Quando trago um morador antigo para falar sobre a cidade, o aluno entende que a história está ao redor dele, que ele faz parte dela”. Esse tipo de prática evidencia o caráter intercultural do ensino de História e demonstra como o professor, mesmo em contextos adversos, é capaz de transformar o currículo em experiência significativa.

As narrativas analisadas também trazem à tona o impacto das políticas educacionais sobre a subjetividade docente. Muitos entrevistados expressam sentimentos de cansaço e frustração, mas também de resistência e orgulho. Um dos pontos recorrentes é a sensação de que o trabalho do professor de História é constantemente desvalorizado em relação às disciplinas tidas como “prioritárias” pelas avaliações externas, como Matemática e Português. Essa hierarquização dos saberes, amplamente criticada por Foucault (1979), revela a forma como o poder se manifesta nas estruturas do conhecimento, definindo o que é legítimo ensinar e o que pode ser silenciado.

A pesquisa mostra, contudo, que é nesse espaço de tensão que emergem as formas mais criativas de resistência. Alguns professores relatam que, diante da pressão por resultados,

passaram a trabalhar temas transversais de modo crítico — por exemplo, utilizando dados estatísticos em discussões sobre desigualdade social, ou problematizando as narrativas oficiais sobre o desenvolvimento amazônico. Essa estratégia revela um movimento de reapropriação do currículo: o professor se torna um mediador que negocia com as estruturas de poder, mas não abdica de sua função crítica.

Macedo (2025) observa que essa postura docente está enraizada em uma formação que valoriza a pesquisa e a reflexão. Os professores entrevistados não se limitam a reproduzir os conteúdos prescritos: muitos participam de grupos de estudos, elaboram projetos de extensão e se engajam em práticas de pesquisa colaborativa. Essas ações configuram o que Tardif (2002) denomina de “saberes da experiência docente” — um conjunto de conhecimentos produzidos na prática e pela prática, que expressam a inteligência coletiva da profissão.

A autora argumenta que, no contexto amazônico, esses saberes adquirem uma dimensão ainda mais significativa, pois nascem de realidades sociais complexas, atravessadas por fatores geográficos, econômicos e culturais específicos. Ensinar História em escolas ribeirinhas, em comunidades rurais ou em periferias urbanas do Tocantins exige do professor não apenas domínio de conteúdos, mas sensibilidade para lidar com a diversidade e com as múltiplas temporalidades que coexistem na região. Essa multiplicidade desafia as concepções lineares de história e convoca a construção de uma pedagogia histórica plural, que reconheça as diferentes formas de viver e narrar o tempo.

Nesse sentido, as narrativas docentes analisadas por Macedo contribuem para a ampliação do conceito de História da Educação. Elas revelam que a história das instituições e das políticas não se completa sem a história dos sujeitos que nelas atuam. Cada professor, com sua trajetória, sua voz e suas lembranças, é também autor e testemunha dessa história coletiva. A partir da metodologia da História Oral, o cotidiano escolar deixa de ser um espaço invisível para tornar-se lugar de produção de saberes e de memória

— o que Halbwachs (1990) chamaria de “memória coletiva”, uma memória socialmente construída e continuamente reconstruída nas interações humanas.

O conjunto das entrevistas mostra ainda que os professores percebem o ensino de História como um instrumento de transformação social. Ao resgatar as histórias de comunidades indígenas, quilombolas e migrantes nordestinos, os docentes contribuem para a construção de uma consciência histórica plural, que reconhece a diversidade como riqueza e não como obstáculo. Essa dimensão intercultural, presente no discurso dos professores, reforça o compromisso ético-político da educação amazônica com a justiça social e o respeito à diferença.

A tese de Macedo (2025) encerra, portanto, uma das contribuições mais significativas ao campo da História da Educação no Tocantins: ao unir teoria, memória e prática, revela que o ensino de História é um espaço de resistência simbólica e de afirmação identitária. Em meio a políticas que tentam homogeneizar o conhecimento, as vozes docentes ecoam como testemunhos de uma educação viva, enraizada no território e nas lutas cotidianas por reconhecimento e dignidade.

Essas narrativas demonstram que o ensino de História, longe de ser mera transmissão de conteúdos, é uma forma de agir historicamente — de dar sentido ao passado, de questionar o presente e de projetar um futuro mais justo. É por meio da memória e da palavra que os professores tocam a experiência do tempo e constroem, com seus alunos, o sentimento de pertencimento à Amazônia e ao Tocantins. E é justamente nesse gesto, simultaneamente pedagógico e poético, que se inscreve a força política da docência em História: ensinar é lembrar; lembrar é resistir.

História, interculturalidade e formação crítica na Amazônia Tocantinense

A Amazônia Tocantinense é um território de encontros, fronteiras e tensões culturais. Nela, convivem memórias indígenas,

afrodescendentes, migrantes nordestinos, sertanejos e populações urbanas em processo de constante transformação. Essa multiplicidade faz da educação amazônica uma experiência única, que exige dos professores um olhar atento às diferenças e uma postura pedagógica aberta ao diálogo intercultural. O ensino de História, nesse contexto, adquire uma relevância especial: é por meio dele que se constroem pontes entre as temporalidades, os saberes e as identidades que habitam a região.

A tese de Macedo (2025) evidencia que, para compreender o ensino de História no Tocantins, é preciso considerar o contexto cultural e histórico em que ele se insere. A autora demonstra que os professores, ao trabalhar conteúdos relacionados à formação do Estado, à colonização da Amazônia ou às culturas indígenas e afro-brasileiras, enfrentam o desafio de conciliar os currículos oficiais com as experiências concretas dos alunos. Em muitos casos, as narrativas escolares ainda refletem uma visão eurocêntrica e linear da história, invisibilizando as vozes dos povos locais e perpetuando hierarquias de saber.

Diante disso, a interculturalidade surge como uma categoria epistemológica e política que permite repensar o ensino de História a partir do território. Inspirada em Reinaldo Matias Fleuri (2001, 2003), Macedo propõe uma abordagem intercultural crítica, que vai além da simples coexistência de culturas para promover o diálogo, o conflito e a construção coletiva de sentidos. Segundo Fleuri, a interculturalidade é “um processo relacional de construção de identidades na diversidade”, o que implica reconhecer o outro não como exceção, mas como sujeito de conhecimento.

Ao aplicar essa perspectiva ao ensino de História, a autora mostra que a escola pode tornar-se um espaço de produção de saberes interculturais, nos quais a memória e a experiência ganham centralidade. A prática docente, então, se transforma: o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdo para tornar-se mediador de culturas, articulando as histórias locais com as narrativas nacionais e globais. Essa mediação é, ao mesmo tempo,

pedagógica e política, pois questiona as estruturas de poder que definem o que é conhecimento legítimo.

A leitura foucaultiana, presente na tese, complementa essa discussão ao destacar que todo saber é atravessado por relações de poder. Assim, ensinar História na Amazônia Tocantinense é também enfrentar as formas sutis de colonialidade que persistem nas instituições educativas. Michel Foucault (1979, 1999) nos lembra que o poder não está concentrado apenas nas instâncias superiores do Estado, mas circula nas práticas cotidianas, nas normas, nos discursos e nos gestos. O professor, nesse sentido, atua em uma rede de micropoderes que tanto o limita quanto o possibilita. Quando ele escolhe trabalhar a história de uma comunidade indígena local, ou valorizar as narrativas orais de seus alunos, está produzindo uma contra história — um saber que resiste ao esquecimento e às verdades impostas.

Essa dimensão política do ensino histórico é também ética. Como observa Paulo Freire (1996), o ato de ensinar exige um posicionamento diante do mundo. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção.” No contexto amazônico, essa produção de conhecimento se dá pela escuta e pela valorização das experiências concretas dos sujeitos. A pedagogia freireana e a interculturalidade crítica convergem, portanto, em um mesmo horizonte: o da educação como prática da liberdade, em que o conhecimento histórico é um instrumento de conscientização e de transformação social.

Os professores tocaninenses entrevistados por Macedo demonstram essa consciência em suas práticas. Muitos relatam o esforço de incluir temas regionais nos currículos — a história dos povos indígenas do Araguaia, o papel dos migrantes na formação das cidades, as festas religiosas e o impacto das barragens sobre as comunidades ribeirinhas. Essas iniciativas expressam uma pedagogia da pertença: ao reconhecer-se na história, o aluno reconhece também sua responsabilidade com o presente e o futuro. Trata-se de uma pedagogia da memória e da identidade,

profundamente ligada às concepções de Halbwachs (1990) e Ricoeur (2010) sobre o papel social da lembrança.

A interculturalidade, entretanto, não se resume à inclusão de conteúdos diversos; ela exige a transformação das próprias relações pedagógicas. Significa repensar as formas de diálogo, de avaliação e de convivência na escola. Macedo mostra que os professores de História, ao mediar debates sobre racismo, desigualdade e direitos humanos, tornam-se protagonistas na construção de uma cultura escolar democrática. Nesse sentido, o ensino de História é também um campo de exercício da cidadania, em que se aprende a escutar, argumentar e respeitar o outro — elementos essenciais da vida democrática.

A autora ainda aponta que as escolas tocantinenses, especialmente as localizadas em comunidades amazônicas, são espaços de resistência cultural. Nelas, a História é ensinada e vivida de maneira plural: o passado colonial convive com as memórias indígenas; as narrativas dos pioneiros dialogam com as lutas contemporâneas por território e reconhecimento. Essa multiplicidade desafia o modelo linear da história escolar e exige uma epistemologia aberta, capaz de acolher a diversidade sem hierarquizá-la. É o que Catherine Walsh (2009) denomina de “interculturalidade decolonial”: um processo pedagógico que questiona as estruturas de poder coloniais e propõe novos modos de pensar e ensinar.

A interculturalidade crítica, quando aplicada ao ensino de História, tem um efeito duplo: descoloniza o currículo e reconstrói o sentido da formação docente. Descolonizar o currículo significa romper com o paradigma eurocêntrico e incluir as histórias e saberes dos povos amazônicos, afrodescendentes e sertanejos; reconstruir a formação docente significa formar professores capazes de compreender e trabalhar essa diversidade de forma crítica e contextualizada. O PGEDA (Rede EDUCANORTE) tem sido um espaço fecundo para essa reconstrução, pois articula o debate teórico com as práticas educativas, promovendo uma formação voltada à justiça cognitiva e social.

Nessa perspectiva, o ensino de História no Tocantins não se limita a ensinar fatos, datas ou processos, mas visa à formação da consciência histórica, entendida como a capacidade de interpretar o tempo e situar-se nele. Jörn Rüsen (1993, 2010), ao discutir o conceito de consciência histórica, destaca que ela é o fundamento do pensamento crítico: permite ao sujeito compreender as transformações sociais e agir no presente de forma responsável. Macedo reafirma essa concepção ao mostrar que, quando o professor estimula o aluno a relacionar o passado com sua própria vida, está formando cidadãos capazes de pensar historicamente — e, portanto, de transformar a realidade.

A interculturalidade, assim, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma necessidade ética e epistemológica da educação amazônica. Ela convida à construção de uma História plural, capaz de narrar o Tocantins a partir de suas múltiplas vozes e experiências. Os professores de História, nesse processo, são intelectuais orgânicos, no sentido gramsciano, que articulam saber e compromisso social. Suas práticas reafirmam que ensinar História é também ensinar a viver junto, a reconhecer-se no outro e a compreender que toda memória é também um projeto de futuro.

Desse modo, o ensino de História em contextos amazônicos, quando orientado pela interculturalidade crítica, cumpre uma função decisiva na consolidação da História da Educação no Tocantins: a de formar sujeitos conscientes de seu tempo, de sua cultura e de seu lugar no mundo. Como conclui Macedo (2025), “a escola é o espaço onde o passado encontra o presente e anuncia o futuro — um lugar onde ensinar História é, acima de tudo, um gesto de resistência e de esperança”.

Considerações

A análise da pesquisa permite compreender que a história da educação no Tocantins se constrói a partir da convergência entre memória, formação e resistência. Ao investigar o ensino de História em contextos amazônicos, a autora não apenas descreve um campo

pedagógico, mas revela a profunda relação entre as políticas públicas, a prática docente e os modos de produção de saber no interior das escolas. O ensino de História, nesse sentido, aparece como espelho e motor da própria formação do Estado e de sua identidade educacional.

Entre 2000 e 2019, o Tocantins experimentou um processo de reorganização institucional e curricular que refletiu as tensões nacionais entre democratização e tecnicismo, entre políticas de inclusão e dispositivos de controle. Nesse cenário, o professor de História emerge como sujeito histórico: intérprete do tempo e protagonista de uma educação que busca afirmar-se entre as demandas do presente e a herança do passado. As narrativas docentes analisadas por Macedo mostram que, mesmo diante de condições adversas, a docência em História continua sendo um ato de compromisso com a memória e com a formação crítica dos estudantes.

A contribuição da tese para o campo da História da Educação é dupla. Por um lado, ela oferece uma leitura foucaultiana das políticas educacionais, desvelando as relações de poder que atravessam o currículo, os discursos e as práticas escolares. Por outro, ao adotar a História Oral Temática e privilegiar as vozes dos professores, reconstrói a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento histórico. Essa combinação de teoria e memória, de análise e escuta, dá à pesquisa uma densidade humana rara, que transforma o cotidiano escolar em campo de reflexão e de produção científica.

As vozes dos professores tocantinenses, registradas e analisadas por Macedo, reafirmam o papel do ensino de História como espaço de resistência simbólica. Ao resgatarem histórias locais, discutirem desigualdades e confrontarem discursos hegemônicos, esses docentes reafirmam a função social da escola como lugar de formação de consciências e de construção de identidades. Suas práticas configuram o que Paulo Freire (1996) chamaria de *ato de esperança*: o gesto de ensinar e aprender como forma de afirmar a dignidade humana.

O capítulo também evidencia que o fortalecimento da formação docente e da pós-graduação, por meio do Programa de Pós-

Graduação Doutorado em Educação da Amazônia – PGEDA (Rede EDUCANORTE), representa um avanço histórico para a educação tocaninense. A universidade pública, ao acolher as experiências dos professores e transformá-las em objeto de pesquisa, cumpre uma função emancipadora: devolve à educação o direito de pensar-se a partir de si mesma. Nesse processo, a Amazônia deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a ser sujeito epistemológico — produtora de saberes e teorias sobre sua própria realidade.

O ensino de História, em especial, ganha centralidade nesse movimento. Ele se torna a disciplina capaz de articular os múltiplos tempos da região, de problematizar as políticas e de dar voz às memórias silenciadas. Como observa Macedo (2025), “ensinar História é também ensinar a olhar o mundo com desconfiança, a questionar as verdades prontas e a compreender o poder como relação e não como destino”. Essa postura crítica é a base de uma educação amazônica decolonial, capaz de reconhecer a diversidade cultural e histórica do Tocantins sem submetê-la a modelos externos.

A interculturalidade crítica, defendida por Fleuri (2003) e Walsh (2009), encontra nas práticas dos professores tocaninenses sua expressão concreta. Ao incluir narrativas indígenas, afrodescendentes e sertanejas em suas aulas, os docentes ampliam o horizonte do conhecimento histórico e constroem uma pedagogia do encontro, da escuta e do reconhecimento. Essa pedagogia intercultural e histórica é, ao mesmo tempo, um gesto político: desafia a colonialidade do saber e afirma a pluralidade como princípio formativo.

A história da educação tocaninense, ao ser contada pelas lentes da tese de Macedo, revela que o processo formativo não se limita à escolarização, mas é parte da construção social do território. As escolas, os professores e os programas de pós-graduação são, todos, capítulos dessa narrativa mais ampla sobre o direito de existir e de aprender na Amazônia. Trata-se de uma história que ainda está sendo escrita, marcada por contradições, mas também por esperanças — esperanças que se manifestam no cotidiano da

docência, na persistência das pesquisas e na capacidade de sonhar com uma educação socialmente justa.

Conclui-se, portanto, que o ensino de História no Tocantins, entre 2000 e 2019, não apenas acompanhou as transformações políticas e curriculares do país, mas também produziu novas formas de compreender a educação e o próprio sentido da História. Os professores, ao narrarem suas trajetórias, construíram um patrimônio imaterial de memórias e práticas que enriquecem a História da Educação brasileira. Neles, encontra-se o testemunho de uma pedagogia viva, tecida entre o saber e a experiência, entre o poder e a resistência, entre o passado e o futuro.

A tese de Maria de Lourdes Leôncio Macedo inscreve-se, assim, como marco referencial para os estudos sobre a História da Educação e a formação docente na Amazônia. Sua contribuição ultrapassa o campo disciplinar e alcança a dimensão ética e política da educação: ensinar História é ensinar a viver, a recordar e a resistir. É nesse gesto — no ato de narrar o mundo e de reinventá-lo pela palavra — que se revela a verdadeira potência transformadora da educação tocantinense.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**Lei nº 9.394/1996**). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral: tempo, memória e identidades**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 15–38.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade e complexidade em contextos educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papirus, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MACEDO, Maria de Lourdes Leôncio. **Educação na Amazônia: ensino de História e memórias de professores tocantinenses (2000–2019)**. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Amazônia – PGEDA (Rede EDUCANORTE), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2025.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão: professor**. Porto: Porto Editora, 2009.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 59–72, 1997.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente. Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25–39, 2000.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da UnB, 1993.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da aprendizagem histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.

**EIXO V – PROJETOS EDUCACIONAIS E CULTURAS DA
INFÂNCIA NA AMAZÔNIA**

HISTÓRIAS EDUCATIVAS DE EXTENSÃO PARA VULNERÁVEIS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO TO SUSTENTÁVEL NO TOCANTINS

Fabian Serejo Santana
José Fernando Bezerra Miranda
Eneila de Cassia Maia Ferreira
Augusto Rezende Campus
Darlene Teixeira Castro

Introdução

O Estado do Tocantins, situado na região Norte do Brasil, constitui-se como território marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e ambientais que atravessam diretamente o campo educacional. Em comunidades periféricas e rurais, essas desigualdades se materializam em escolas com infraestrutura precária, ausência de políticas públicas consistentes e acesso restrito a condições básicas de saneamento e abastecimento de água (Oliveira; Piffer; Strassburg, 2019). Tais fragilidades não representam apenas carências materiais, mas produzem efeitos significativos na experiência formativa de crianças e jovens, gerando baixos índices de aprendizagem, dificuldades de permanência escolar e reduzida inserção de práticas pedagógicas críticas voltadas à sustentabilidade (Cruz; Da Silva, 2020).

Nesse cenário, a extensão universitária emerge como uma estratégia de resistência e transformação social. Mais do que complementar a formação acadêmica, ela cria espaços de diálogo horizontal entre saberes acadêmicos e populares, potencializando a formação cidadã em territórios historicamente marginalizados (Freire, 1996; Brandão, 2017). A educação ambiental crítica, conforme destaca Jacobi (2005), reforça esse movimento ao ultrapassar a transmissão de informações e assumir dimensões

políticas e formativas, fundamentais para a construção de sociedades sustentáveis.

É nesse horizonte que se insere o Projeto TO Sustentável, ação extensionista institucional da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). O projeto nasceu no âmbito da disciplina Responsabilidade Socioambiental e Políticas Públicas, integrante do curso Tecnólogo em Gestão Pública, ofertado pelo Programa TO Graduado — uma política pública de interiorização e democratização do ensino superior no estado, instituída pela Medida Provisória nº 12/2022. O TO Graduado tem como propósito expandir o acesso à educação superior em regiões vulneráveis do Tocantins, formando profissionais capacitados para atuar na gestão pública e no desenvolvimento regional sustentável.

O TO Sustentável surge, portanto, como desdobramento pedagógico e prático dessa proposta institucional. Concebido inicialmente como atividade formativa voltada à sensibilização dos acadêmicos acerca dos desafios socioambientais regionais, o projeto foi gradualmente ampliado e institucionalizado como programa de extensão universitária. Atualmente, está presente em 15 polos educacionais e alcança mais de 12 mil beneficiários diretos e indiretos, entre estudantes da educação básica, professores, gestores públicos e comunidades escolares.

As práticas desenvolvidas nos polos compreendem uma diversidade de ações: implantação de hortas escolares e comunitárias, campanhas de uso racional da água, oficinas de compostagem e reciclagem, revitalização de córregos e incentivo à mobilidade urbana sustentável. Todas as iniciativas foram planejadas de modo participativo e alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente os ODS 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), 4 (Educação de Qualidade), 6 (Água Potável e Saneamento), 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) e 12 (Consumo e Produção Responsáveis) (Haddad, 2015; Souza; Silva, 2020).

A escolha do Projeto TO Sustentável como experiência relatada neste capítulo justifica-se pela sua relevância enquanto prática de

extensão crítica voltada à promoção da sustentabilidade e da cidadania em contextos vulneráveis. Mais do que relatar resultados, o objetivo é compreender como essas práticas configuram narrativas de resistência, protagonismo e produção coletiva de saberes, reafirmando o papel da universidade pública como agente de transformação territorial e promotora do desenvolvimento regional sustentável.

Fundamentos Teóricos

A análise do Projeto TO Sustentável demanda uma fundamentação teórica capaz de articular extensão universitária, interculturalidade, educação ambiental e vulnerabilidades sociais e territoriais. Esses eixos estruturam-se como lentes interpretativas que permitem compreender o alcance pedagógico e social das ações descritas.

Extensão universitária e práxis crítica

A extensão universitária, enquanto dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, constitui-se como prática social transformadora e não como atividade acessória. Paulo Freire (1996) critica a noção de extensão como mera transmissão de saberes e defende sua ressignificação em termos de comunicação, na qual a universidade se engaja em um processo dialógico e emancipador. Nesse horizonte, a educação se configura como prática de liberdade, que reconhece os sujeitos populares não como receptores passivos de conhecimento, mas como protagonistas de sua própria história. O saber acadêmico, portanto, não deve ser imposto de maneira unilateral, mas construído coletivamente com as comunidades.

Nessa mesma perspectiva, Brandão (2009) entende a extensão como processo de troca e construção coletiva de saberes, rompendo com a lógica verticalizada em que a universidade “leva” conhecimento e reforçando que ela também “aprende com” a comunidade. Tal concepção rompe com paradigmas tradicionais e

desloca a universidade de um lugar de autoridade exclusiva para uma posição de coparticipação nos processos sociais.

Para Dourado (2015), a institucionalização da extensão nas universidades não deve se restringir a iniciativas pontuais ou voluntaristas. Ela precisa assumir caráter de política pública, inscrita no projeto acadêmico da universidade, com compromisso explícito com a democratização do conhecimento e com a promoção dos direitos sociais. Tal perspectiva ganha centralidade em estados como o Tocantins, onde a universidade pública ocupa papel estratégico no combate às desigualdades regionais e na construção de cidadania.

Educação intercultural e reconhecimento dos saberes diversos

Um dos desafios fundamentais da extensão universitária crítica é promover a valorização da diversidade cultural e epistemológica dos territórios em que atua. Nesse sentido, Candau (2009) propõe uma abordagem intercultural que se afasta de visões homogeneizadoras e reconhece a importância dos saberes locais como parte constitutiva do processo educativo.

Walsh (2009) aprofunda esse horizonte ao defender uma interculturalidade crítica decolonial, que não apenas reconhece a diversidade, mas questiona frontalmente as hierarquias coloniais que marginalizaram epistemologias indígenas, africanas e populares. Essa perspectiva demanda uma pedagogia insurgente, capaz de desestabilizar o monopólio eurocêntrico do conhecimento.

No contexto brasileiro, como observa Gomes (2012), a interculturalidade adquire relevância decisiva ao fortalecer identidades étnico-raciais e combater o racismo estrutural, reconhecendo populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas como sujeitos produtores de conhecimento. Esse reconhecimento é especialmente relevante em estados como o Tocantins, marcados por forte presença de comunidades tradicionais, cujos saberes configuram parte essencial do patrimônio cultural imaterial.

Educação ambiental e desenvolvimento sustentável

A educação ambiental crítica constitui outro eixo fundamental para compreender o Projeto TO Sustentável. Para Barbieri (2023), a sustentabilidade não pode ser interpretada de forma meramente técnica ou normativa, mas como processo político e social permeado por disputas de valores e interesses coletivos.

Segundo Haddad (2015), quando articulada à educação, a sustentabilidade possibilita a formação cidadã, promovendo sociedades mais justas e inclusivas. Já Jacobi (2005) argumenta que uma abordagem crítica de educação ambiental deve incorporar interdisciplinaridade, complexidade e participação social, superando concepções conservacionistas fragmentadas.

Ao alinhar suas ações à Agenda 2030 da ONU e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o Projeto TO Sustentável amplia sua legitimidade social e reforça seu caráter transformador. A vinculação com metas como os ODS 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), 4 (Educação de Qualidade), 6 (Água Potável e Saneamento), 11 (Cidades Sustentáveis) e 12 (Consumo e Produção Responsáveis) coloca o projeto em diálogo direto com compromissos globais, reafirmando a universidade como agente de cidadania planetária.

Vulnerabilidade social, território e práticas educativas

Compreender a experiência do TO Sustentável exige também debater a relação entre território e vulnerabilidade social. Para Santos (2007), o território não pode ser concebido apenas como espaço físico, mas como produto histórico de processos sociais, econômicos e políticos. Nesse sentido, vulnerabilidade não é condição individual, mas resultado de estruturas de desigualdade e exclusão.

No Tocantins, tais vulnerabilidades tornam-se visíveis em escolas periféricas e rurais, nas quais a precarização da infraestrutura educacional e o baixo investimento público aprofundam desigualdades históricas. Ao se enraizar nesses

territórios, a extensão universitária assume papel estratégico de resistência e transformação: favorece o exercício da cidadania, amplia as possibilidades de participação social e propõe alternativas de desenvolvimento regional sustentável.

TO Sustentável e sua Inserção no Projeto TO Graduado

O Projeto TO Sustentável constitui uma ação extensionista originada no âmbito da disciplina Responsabilidade Socioambiental e Políticas Públicas, integrante do curso Tecnólogo em Gestão Pública oferecido pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) por meio do Programa TO Graduado. Este programa, instituído pela Medida Provisória nº 12, de 28 de junho de 2022, representa uma política pública de interiorização e democratização do ensino superior, voltada à ampliação da oferta de cursos de graduação em regiões tocantinenses historicamente afastadas dos grandes centros universitários.

O TO Graduado foi concebido com o propósito de formar profissionais qualificados para a gestão pública e o desenvolvimento regional sustentável, articulando ensino, pesquisa e extensão como dimensões indissociáveis do processo formativo. Sua proposta metodológica baseia-se em módulos temáticos integradores, nos quais os estudantes são desafiados a analisar e intervir em problemas reais de suas comunidades. A abordagem pedagógica privilegia metodologias ativas de aprendizagem e a contextualização curricular, de modo que os conteúdos acadêmicos se relacionem diretamente às dinâmicas socioterritoriais locais.

É nesse contexto que o Projeto TO Sustentável emerge como prática educativa e de extensão universitária. Inicialmente concebido como atividade pedagógica voltada à sensibilização dos acadêmicos sobre os desafios socioambientais regionais, o projeto evoluiu, ao longo do tempo, para uma iniciativa institucionalizada de caráter inter e transdisciplinar. Tal processo transformou uma experiência pontual de ensino em uma ação estruturada de extensão universitária, com alcance social e territorial ampliado.

O projeto consolidou-se como um espaço de articulação entre professores, estudantes universitários e escolas públicas estaduais e municipais, promovendo a integração entre diferentes níveis de ensino e a construção coletiva de saberes. Essa dinâmica permitiu que o processo formativo se desse em dupla via: de um lado, os acadêmicos vivenciaram situações concretas de aprendizagem cidadã; de outro, estudantes da educação básica e comunidades puderam apropriar-se de conhecimentos e tecnologias sociais relacionadas à sustentabilidade.

Atuando em 15 polos distribuídos em distintas regiões do estado, o TO Sustentável alcançou localidades urbanas, rurais e periféricas, muitas delas marcadas por vulnerabilidades sociais e ambientais. Estimativas apontam que mais de 12 mil pessoas foram beneficiadas direta ou indiretamente, entre estudantes, professores, servidores públicos, familiares e moradores das comunidades escolares.

A coordenação do projeto esteve a cargo de docentes da Unitins, responsáveis pela orientação pedagógica, tutoria técnica e articulação institucional junto às escolas parceiras. Os estudantes universitários assumiram papel central como agentes multiplicadores, realizando diagnósticos participativos, planejando intervenções e conduzindo atividades educativas em diálogo com professores e comunidades. Esse protagonismo reforçou o caráter formativo da experiência, ao conjugar ciência, cidadania e prática social crítica.

Entre os principais objetivos gerais do TO Sustentável, destacam-se:

- Promover práticas educativas voltadas à sustentabilidade em escolas da rede pública.
- Fortalecer a formação cidadã e crítica de acadêmicos e estudantes da educação básica.
- Estimular a adoção de hábitos sustentáveis no cotidiano das comunidades escolares.
- Contribuir para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial os de números 2, 4, 6, 11 e 12.

No plano operacional, foram definidas metas específicas, como capacitar todos os acadêmicos envolvidos, implementar ao menos duas ações concretas em cada escola participante, produzir materiais pedagógicos de apoio e sistematizar resultados em relatórios científicos e artigos acadêmicos. Assim, reforçou-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão — princípio constitutivo da universidade pública brasileira.

Outro traço marcante do projeto foi sua vinculação explícita à Agenda 2030 da ONU. Cada polo, ao elaborar e executar suas ações, buscou alinhar-se a um ou mais ODS, o que conferiu às experiências legitimidade ampliada. Essa estratégia aproximou as comunidades escolares de debates globais contemporâneos sobre sustentabilidade, ao mesmo tempo em que ancorou tais discussões em realidades locais de vulnerabilidade social e ambiental.

Nesse sentido, o TO Sustentável, inserido no TO Graduado, consolidou-se como experiência exemplar de extensão universitária crítica e transformadora. O projeto promoveu o encontro entre saberes acadêmicos e populares, fortaleceu o protagonismo discente e contribuiu para a criação de práticas socioambientais inovadoras em territórios vulneráveis do Tocantins. Além de ampliar o alcance social da Unitins, reafirmou o compromisso institucional da universidade com uma educação pública voltada à sustentabilidade, à inclusão e ao desenvolvimento regional.

Metodologia

A metodologia adotada no Projeto TO Sustentável foi concebida a partir da integração entre ensino, pesquisa e extensão, orientada por princípios da pedagogia crítica e por diretrizes da extensão universitária. Seu desenho metodológico buscou viabilizar processos participativos e interdisciplinares, sublinhando a articulação entre universidade, escola e comunidade como eixo estruturante das ações. Essa perspectiva reafirma o compromisso da universidade pública com a transformação social e com os

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), aos quais o projeto esteve sistematicamente vinculado.

O processo metodológico foi organizado em quatro fases interdependentes, cada qual estruturada por etapas específicas, que permitiram o acompanhamento progressivo da iniciativa:

Diagnóstico e Planejamento

Na etapa inicial, os acadêmicos realizaram diagnósticos participativos sobre as condições socioambientais das escolas e comunidades atendidas. Sob a orientação docente, foram aplicados questionários, observações de campo e entrevistas com gestores, professores e estudantes. Esse levantamento mapeou problemáticas prioritárias, como ausência de áreas verdes, desperdício de água, inexistência de coleta seletiva e carência de práticas sistemáticas de educação ambiental. A partir dos dados, cada polo elaborou um plano de ação, vinculando necessidades locais a um ou mais ODS da Agenda 2030.

Capacitação e Produção de Materiais

A segunda fase consistiu na formação dos estudantes universitários. Eles participaram de encontros promovidos pela equipe técnica, nos quais foram discutidos temas como: educação para a sustentabilidade, Agenda 2030, metodologias participativas, gestão de resíduos, mobilidade urbana, hortas comunitárias e uso racional da água. Essa formação partiu de uma lógica interdisciplinar que articulou teoria e prática. Paralelamente, foram produzidos materiais pedagógicos de apoio (cartilhas, folders, gibis, vídeos e cartazes), que serviram de suporte para o desenvolvimento das atividades em escolas e comunidades.

Implementação das Ações

As intervenções se concretizaram em espaços escolares e comunitários, mobilizando estudantes da educação básica, professores, famílias e moradores locais. Entre as práticas realizadas destacam-se:

- Implantação de **hortas escolares e comunitárias** (tradicionais e hidropônicas);
- Criação de **composteiras** e sistemas de reaproveitamento de resíduos orgânicos;
- **Mutirões de limpeza e revitalização** de áreas degradadas, como córregos e jardins;
- Construção de **bicicletários** e incentivo à mobilidade sustentável;
- Oficinas sobre **uso racional da água** e reaproveitamento de recursos;
- Palestras, rodas de conversa e produção de materiais educativos voltados à conscientização ambiental.

A execução privilegiou a participação ativa dos acadêmicos, que assumiram o protagonismo na condução das atividades, e dos estudantes da educação básica, incentivados a replicar os aprendizados em seus contextos familiares e comunitários.

Monitoramento e Avaliação

A última fase correspondeu ao acompanhamento contínuo das práticas. Os impactos foram avaliados por relatórios parciais e finais, registros fotográficos, além de questionários aplicados antes e depois das intervenções. Os principais indicadores de avaliação foram:

- grau de participação de estudantes e professores;
- mudanças de percepção sobre questões ambientais;
- redução do desperdício de água e de resíduos sólidos nas escolas;
- implantação de práticas e estruturas permanentes (hortas, bicicletários, composteiras).

Essa sistematização constituiu a base para análises consolidadas, permitindo a escrita de artigos acadêmicos, relatórios técnicos e materiais de divulgação científica relacionados ao projeto.

Estratégia de Articulação Escola–Universidade–Comunidade

Um dos aspectos centrais da metodologia foi o trabalho em rede. A construção das ações ocorreu em diálogo com gestores escolares, professores e lideranças comunitárias, assegurando maior adesão e legitimidade ao projeto. Essa articulação permitiu valorizar saberes locais, promovendo um processo educativo intercultural e colaborativo. Assim, as práticas não foram impostas de forma vertical, mas cocriadas, configurando-se como experiências de aprendizagem mútua entre universidade e sociedade.

Narrativas Educativas de Protagonismo e Transformação

A análise dos relatórios elaborados pelos polos revela que determinadas experiências adquiriram caráter emblemático, não apenas pela criatividade metodológica, mas sobretudo pelo impacto socio pedagógico gerado nas comunidades escolares. Tais práticas configuram-se como narrativas educativas que traduzem resistência, protagonismo discente e produção coletiva de saberes em contextos de vulnerabilidade social e ambiental. Selecionam-se cinco casos para ilustrar a potência transformadora do Projeto TO Sustentável.

Colinas – A horta hidropônica como inovação educacional

No polo de Colinas, a implantação de uma horta hidropônica na Escola Estadual Girassol Ernesto Barros destacou-se como iniciativa de inovação pedagógica e tecnológica. A adoção da técnica Nutrient Film Technique (NFT) permitiu a implantação de um sistema de cultivo sustentável, com capacidade para produzir hortaliças destinadas à merenda escolar.

Para além do benefício nutricional, a experiência ampliou a dimensão curricular, ao integrar conteúdos de ciências naturais, química e matemática em práticas vivenciais, configurando a horta como laboratório interdisciplinar. A ação demonstrou como a extensão universitária pode favorecer a apropriação de tecnologias sociais de baixo custo e de alto potencial pedagógico. Alinhada aos ODS 2, 3, 4 e 12, a iniciativa reafirma o papel da inovação tecnológica na promoção de práticas inclusivas e sustentáveis no espaço escolar.

Guaraí – O bicicletário escolar como infraestrutura sustentável

Em Guaraí, a criação de um bicicletário no Colégio Militar Dona Anaides Brito Miranda destacou-se pela capacidade de transformar diagnóstico participativo em solução concreta. A ausência de infraestrutura para incentivar a mobilidade ativa havia sido identificada como problema prioritário pela comunidade escolar.

A construção do bicicletário envolveu oficinas educativas, mobilização de famílias e mutirões coletivos. Para além da dimensão prática, o equipamento tornou-se símbolo de mudança cultural em favor do uso de transportes não poluentes. Vinculada aos ODS 3, 11 e 13, a ação promoveu saúde, cidadania e consciência ambiental, ao mesmo tempo em que consolidou a extensão universitária como promotora de infraestrutura sustentável em territórios escolares.

Colméia – A compostagem com PET como solução pedagógica de baixo custo

O polo de Colméia evidenciou como a criatividade pedagógica pode converter resíduos em recursos. A construção de composteiras a partir de garrafas PET, desenvolvida na Escola Estadual Serra das Cordilheiras, surgiu como resposta ao desperdício de resíduos orgânicos no refeitório escolar.

A prática, além de reduzir em média sete quilos diários de resíduos, foi replicada por famílias da comunidade, ampliando seu

alcance social. O uso de materiais recicláveis aproximou os estudantes de práticas ecológicas viáveis e aplicáveis em seus domicílios, reforçando o vínculo entre escola e comunidade. Inserida nos ODS 4, 11, 12 e 13, a experiência reafirma que soluções simples, quando pedagogicamente articuladas, podem gerar impactos ambientais profundos e permanentes.

Caseara – Revitalização do Córrego Escondido como prática comunitária

No polo de Caseara, a revitalização do Córrego Escondido mobilizou a comunidade em torno de um bem coletivo. Historicamente importante para a memória local, o córrego encontrava-se degradado, sendo ressignificado por meio de mutirões de limpeza, oficinas de sensibilização ambiental e pesquisas participativas.

A iniciativa fortaleceu vínculos entre escola, comunidade e poder público, devolvendo ao território um espaço natural revitalizado. Sua relevância ultrapassou a dimensão ambiental, pois ressignificou o córrego como patrimônio cultural coletivo. Relacionada diretamente aos ODS 6, 11, 13 e 15, a ação exemplifica como a extensão universitária pode atuar na restauração de ecossistemas e na preservação da memória socioambiental de comunidades vulneráveis.

Sítio Novo – Hortas comunitárias e reaproveitamento de materiais

Em Sítio Novo, a Escola Municipal 7 de Setembro tornou-se espaço de experimentação socioambiental, com a criação de uma horta comunitária estruturada a partir do reaproveitamento de telhas, tijolos e materiais descartados.

O projeto foi complementado por oficinas de alimentação saudável e práticas de compostagem, envolvendo estudantes, professores e famílias em ações coletivas. Seus efeitos imediatos foram a ampliação do consumo de hortaliças frescas na merenda escolar e a

formação de hábitos alimentares mais conscientes. Além disso, a horta consolidou-se como ferramenta pedagógica interdisciplinar, capaz de fortalecer vínculos comunitários. Vinculada aos ODS 2, 3, 4, 12 e 15, a experiência evidencia a potência da criatividade comunitária em processos educativos que articulam sustentabilidade e inclusão social.

Desafios, Limites e Potencialidades

A implementação do Projeto TO Sustentável revelou um conjunto de tensões próprias da prática extensionista em contextos vulneráveis. Embora marcado por conquistas significativas, o percurso metodológico e pedagógico também evidenciou limites estruturais, institucionais e culturais que merecem análise crítica.

Desafios e limites

Um primeiro desafio refere-se à escassez de recursos materiais e financeiros. Diversos polos relataram que a ausência de infraestrutura básica impôs a necessidade de soluções criativas e de baixo custo. Experiências como a horta comunitária de Sítio Novo, construída a partir de telhas e tijolos reaproveitados, evidenciam a capacidade de inovação diante da carência estrutural, mas também expõem a vulnerabilidade das escolas públicas.

Outro limite relaciona-se ao tempo disponível para execução das atividades. A dinâmica acadêmica, organizada pelo calendário universitário, nem sempre coincidiu com os períodos de maior engajamento das escolas. Esse descompasso reduziu, em alguns casos, a continuidade das ações e dificultou a avaliação dos seus impactos em médio e longo prazo.

A ausência de relatórios finais em determinados polos (como Araguatins, Augustinópolis, Dianópolis, Palmas e Paraíso do Tocantins) também revelou dificuldades de sistematização das práticas. Tal lacuna aponta para a necessidade de fortalecer políticas institucionais de acompanhamento e registro científico das experiências.

Resistências de alguns atores escolares também se configuraram como desafios relevantes. Parte dos professores demonstrou dificuldade em conciliar a rotina curricular com a inserção do projeto. Em outros casos, a sobrecarga de trabalho docente limitou a adesão plena. Contudo, tais resistências foram parcialmente superadas quando houve protagonismo discente e engajamento institucional das secretarias municipais, o que reforçou a importância da articulação intersetorial.

Potencialidades

Apesar desses limites, as experiências do TO Sustentável revelaram fortes potencialidades pedagógicas e sociais.

Um aspecto central foi o protagonismo estudantil. Universitários e alunos da educação básica atuaram como multiplicadores das práticas ambientais, extrapolando os espaços escolares. Exemplos como a replicação doméstica das composteiras em Colméia evidenciam que as ações conseguiram provocar mudanças de comportamento duradouras.

Outra potencialidade é a replicabilidade das metodologias adotadas. Hortas hidropônicas, bicicletários, composteiras com garrafas PET e hortas comunitárias são soluções simples, acessíveis e de baixo custo, passíveis de serem adaptadas a diferentes escolas e comunidades. Essa característica amplia o impacto social e converge para a função social da extensão universitária em estados marcados por desigualdades regionais.

Por fim, destaca-se a função institucional da Unitins. O projeto não apenas aproximou a universidade das comunidades escolares, mas consolidou sua identidade enquanto instituição pública comprometida com o desenvolvimento regional sustentável. Em um contexto de vulnerabilidade social e carência de políticas públicas, o TO Sustentável demonstrou que a universidade pode se constituir em polo articulador de cidadania socioambiental, fortalecendo sua legitimidade social.

Considerações Finais

A análise das experiências desenvolvidas no âmbito do Projeto TO Sustentável reafirma a relevância da extensão universitária como prática educativa crítica, capaz de articular ensino, pesquisa e compromisso social. As ações implementadas em diferentes polos do Tocantins revelaram experiências que se destacaram pela inovação metodológica, pelo impacto comunitário e pela valorização do protagonismo discente em contextos de vulnerabilidade.

Os resultados permitem identificar três dimensões centrais de transformação. A dimensão pedagógica emergiu da integração de conteúdos escolares com práticas reais de sustentabilidade, transformando hortas, composteiras e bicicletários em espaços pedagógicos vivos, que funcionaram como laboratórios de aprendizagem significativa. A dimensão comportamental refletiu-se na mudança de hábitos individuais e coletivos vinculados ao uso consciente da água, ao manejo adequado de resíduos e à adoção de práticas alimentares mais equilibradas. Já a dimensão estrutural consolidou-se a partir da criação de equipamentos e espaços permanentes, garantindo continuidade às ações para além do tempo de execução do projeto.

A proximidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial ODS 2, 4, 6, 11 e 12, ampliou a legitimidade do projeto, situando-o ao mesmo tempo em uma escala local e global. Essa articulação reforça o papel da universidade pública como promotora de uma educação comprometida com justiça social e ambiental, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e para o desenvolvimento regional sustentável.

Não obstante, é preciso reconhecer os limites, como a fragilidade de infraestrutura em diversas escolas parceiras, a dificuldade de conciliar o calendário universitário com o escolar e a ausência de relatórios sistematizados em alguns polos. Esses desafios, porém, não reduzem a relevância das ações; ao contrário, sinalizam a necessidade de maior institucionalização de políticas públicas que garantam a continuidade e expansão da extensão crítica.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 23) enfatiza que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Essa perspectiva atravessa todo o Projeto TO Sustentável: ao conjugar saberes acadêmicos e populares em práticas socioambientais, demonstrou-se que ambientes marcados por vulnerabilidade podem se transformar em territórios de resistência, aprendizagem e esperança.

Em síntese, o projeto confirma que a extensão universitária, quando orientada por uma pedagogia crítica e dialógica, transforma-se em instrumento de justiça social. Mais do que ações pontuais, constitui-se como prática emancipatória que fortalece a universidade pública em sua missão de formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir em seus territórios de modo sustentável.

Referências

BARBIERI, José Carlos. *Gestão ambiental empresarial*. 5. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Uni, 2023. E-book. p. IV. ISBN 978-85-7144-145-3.

BOHN, Caroline Silveira; EPSTEIN, Eliane Ramos de Castro. Promovendo a consciência ambiental por meio da criatividade: Projeto de extensão em uma escola pública do município de Venâncio Aires/RS. *Cidadania em Ação*, v. 4, n. 2, p. 81-96, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CRUZ, Yanca Layza Rodrigues; SILVA, Carlos da. Precarização da educação e fechamento de uma escola do campo na microrregião do Bico do Papagaio, Tocantins. *Revista Cocar*, v. 14, n. 28, p. 132–153, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3112>. Acesso em: 29 set. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Extensão universitária e formação humana: sentidos e desafios. *RBEU*, 2021.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54579/2/freire-pedagogia-da-autonomia.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.apoeesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_eduac%20e%20descoloniacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *Superando o Racismo na Escola*, v. 2. Disponível em: <https://ampllaeditora.com.br/books/2024/12/PraticasPedagogicas.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação & Pesquisa*, v. 29, p. 167-182, 2003.

HADDAD, Paulo Roberto. *Meio ambiente, planejamento e desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Saraiva, 2015. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788502636798/pageid/4>. Acesso em: 29 set. 2025.

HERNÁNDEZ, Francisco Santos Jabar. Educação ambiental para sustentabilidade: um desafio para as escolas do município de Porto-Piauí, Brasil. *Revista Mundo Científico Internacional*, v. 5, p. 55-73, 2023.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZV6sVmKTydvnKVNrqqshpWH/?format=pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

LEAL, Cibeli Marli; DANELICHEN, Paula Santos. A inserção da educação ambiental no contexto do ensino fundamental. *Ambiente & Educação*, v. 25, n. 2, p. 101-156, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.br/ambienteeducacao/article/view/24118>. Acesso em: 29 set. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/arquivos/brochura_agenda2030_final.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

OLIVEIRA, Nilson Marques de; PIFFER, Maurício; STRASSBURG, Udo. O Indicador de Desenvolvimento Regional no Território do Tocantins. *Interações (Campo Grande)*, v. 20, n. 1, p. 3–20, jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v0i0.1607>. Acesso em: 29 set. 2025.

RODRIGUES DOS SANTOS, Elismar; DURAN, Maria Rosani da Cunha. A interculturalidade crítica decolonial como alternativa para uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural. *Revista Ñanduty*, v. 12, n. 19, p. 155-177, 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/18807>. Acesso em: 29 set. 2025.

WALSH, Catherine Elizabeth. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf-free.html>. Acesso em: 29 set. 2025.

WALSH, Catherine Elizabeth. Decolonial pedagogies walking and asking: Notes to Paulo Freire from Abya Yala. *International Journal of Lifelong Education*, v. 34, n. 1, p. 1-13, jan. 2015. DOI: 10.1080/02601370.2014.991522. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273354642_Decolonial_pedagogies_walking_and_asking_Notes_to_Paulo_Freire_from_AbyaYala. Acesso em: 29 set. 2025.

“É DE PEQUENINO QUE SE TORCE O PEPINO”: A CULTURA DO CASTIGO CORPORAL NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA AMAZÔNIA PARAENSE DO SÉCULO XX

Laura Maria Silva Araújo Alves

Introdução

A expressão de origem portuguesa “*é de pequenino que se torce o pepino*” é um provérbio antigo que significa que a educação, a correção e a formação de comportamentos adequados devem ser iniciadas na infância para moldar o caráter da criança, pois é uma fase maleável para apreender e “ser gente”, como diziam as pessoas antigamente. As estratégias para moldar a criança vão desde práticas culturais disciplinadoras até o uso dos castigos corporais que acarretavam sofrimento físico na criança. Como é necessário dar forma aos pepinos, também é necessário moldar a criança desde pequenino. Portanto, pretendemos com este artigo fazer uma análise dos tipos de castigos corporais que eram aplicados às crianças na Amazônia paraense tanto no âmbito familiar como no sistema escolar no século XX.

No Brasil, historiadores, etnógrafos e pesquisadores como Câmara Cascudo, Gilberto Freyre, Joaquim Nabuco e Mário de Andrade, que estudaram cultura, práticas, saberes e o comportamento de grupos sociais, publicaram livros que retratam a educação da criança e práticas culturais na educação da criança. Câmara Cascudo, por exemplo, considerado um dos maiores folcloristas brasileiros, deixou uma obra extensa e fundamental em formato de dicionários com verbetes em que catalogou a cultura popular, o cotidiano das populações brancas, negras e indígenas, a cultura alimentar, a moradia e vestuário, os rituais de nascimento e morte, a oralidade, festas, lendas etc. Ele fez um vasto trabalho de documentação de micro realidades ao longo de décadas em arquivos, bibliotecas e

variadas fontes. Entre suas obras mais relevantes estão *“Dicionário do Folclore Brasileiro”* (1954), *“Rede de Dormir”* (1959), *“História da Alimentação no Brasil”* (1967), *“Nomes da Terra”* (1968), *“Civilização e Cultura”* (1973) e *“História dos nossos Gestos”* (1973).

Gilberto Freire (2001) na obra *“Casa-Grande & Senzala”* retrata o sentimento de infância desde o período do Brasil Colonial até a República. Seu estudo fornece inúmeros indícios da vida social e privada da infância, enfatizando uma profusão de práticas culturais e educativas de proteção, cuidados, castigos e disciplina com a criança brasileira.

Em relação às práticas de disciplinar e castigar a criança, ele destaca que a punição corporal como um método educativo e disciplinar foi introduzida pelos primeiros padres das Companhias de Jesus no Brasil colonial.

O castigo físico foi aplicado como prática pedagógica nas primeiras escolas e colégios brasileiros, com o mestre como o agente autoritário, severo e sádico. Segundo Freyre (2001, p.472), “[...] houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão”. Na literatura brasileira escritores como Manuel Antônio de Almeida, Raul Pompéia, José Lins do Rêgo, Viriato Corrêa, Graciliano Ramos entre outros, retratam como a violência, os castigos corporais e o disciplinamento foram amplamente utilizados na educação da criança nos séculos XIX e XX, principalmente como práticas de controle comportamental da mente e corpo da criança no âmbito familiar e escolar. De acordo com a historiadora Mary del Priore (1996), a partir do século XVI, com a chegada dos colonizadores portugueses e as primeiras missões jesuíticas, o castigo físico em crianças passou a ser uma prática recorrente. Os jesuítas recomendavam que amar fosse castigar. E vícios devem ser combatidos com açoites e castigos. Portanto, ser castigada para a criança no período colonial, era trivial, pois se tornou uma prática naturalizada.

As práticas de aplicar punições à criança se estenderam à família, uma vez que a violência física foi sendo então incorporada à

vida da criança como prática de educação. Os portugueses infligiam castigos aos filhos. Com essa prática naturalizada, as agressões cruéis que imperavam naquele período tornaram-se recorrentes no processo de formação da criança (Alves; Araújo, 201, p. 71).

Indubitavelmente, do Brasil Colônia à República, da região norte ao sul, historicamente a criança sofreu com surras, espancamentos e diversas outras formas de punições físicas aplicadas naturalmente no interior da instituição escolar e familiar. Embora haja avanços de leis e de políticas públicas que protegem a infância, ainda há hoje denúncias de práticas violentas contra a criança. Portanto, o objetivo deste estudo foi analisar os tipos de castigos corporais e o uso de artefatos de punição contidos na prática educativa e disciplinar da infância na Amazônia nas primeiras décadas do século passado a partir de narrativas literárias como romances e contos.

A literatura é uma fonte carregada de práticas culturais e educativas, pois no gênero romanesco há um discurso narrativo em que o autor-escritor, ao criar personagens, enredos, fatos e acontecimentos, ancora-se em representações da sua realidade vivida, da sua percepção de mundo e das práticas sociais. A partir dessa compreensão, consideramos a obra literária como um documento histórico, uma vez que, o autor-escritor consegue produzir textos ficcionais a partir de singulares re(a)apresentações da realidade de outra época, inclusive da realidade infantil. Com esse olhar, Gouvêa (2007) diz que a literatura como prática simbólica, configura-se como a formulação de uma outra realidade que, embora tenha como referente constante o real, guarda com este uma relação não de transparência, mas de reconstrução.

Nas fontes romanescas, os personagens trazem dores, angústias e medos advindos da criança vítima da violência perpetrada em escolas e no âmbito familiar. As práticas culturais da nossa sociedade, quando se transformam em matéria ficcional, adquirem uma dimensão da realidade concreta. A literatura, além de seu valor estético, viabiliza uma leitura mais complexa e dinâmica da realidade social.

A literatura tem uma construção ficcional carregada de elementos da realidade, ou seja, o romance é uma forma de expressão estética em que há representações da infância, do ser criança e da educação em ambientes públicos e privados. Além disso, traz elementos da vida cotidiana da infância imbuída de repressões, desigualdades e problemáticas sociais. A literatura é influenciada pela história e dessa forma expressa a mentalidade do seu autor-criador que está materializado em um contexto histórico, em um tempo definido e em um determinado espaço geográfico.

A literatura enquanto construção entre ficção e a realidade traz elementos da infância, da criança e da educação que se constituíram na Amazônia à luz dos romances de escritores e escritoras paraenses. Neste sentido, a literatura é uma fonte documental carregada de representações do mundo real, visto que, as narrativas romanescas trazem em seus protagonistas aspectos sobre a infância entrelaçados de histórias, tramas, dramas, dores e violência.

Embora o fazer literário de heranças europeias tenha influenciado os(as) escritores(as) paraenses, os(as) romancistas e os(as) contistas, eles (elas) passaram a legitimar uma identidade de arte pautada sobre o povo e suas realidades locais e regionais, isto é, a realidade da “Amazônia”. Na literatura da Amazônia paraense encontramos vários(as) escritores(as) que narram práticas de violência e castigos corporais na educação da criança. Podemos citar o livro *Cenas da Vida Amazônica* (1899), do escritor paraense José Veríssimo que na coletânea de contos retrata a criança como figura da ficção como transfiguração da realidade amazônica. Nos contos *O Voluntário da Pátria*, *A sorte de Vicentina* e *O Crime do Tapuio* há o protagonismo de meninas em que é inegável a verossimilhança dos costumes, práticas, hábitos, culturas, paisagens e sujeitos da Amazônia dos finais do século XIX. Destacamos também as obras literárias “*Menina que vem de Itaiara*” (1996) e “*Eram seis assinalados*” (1994) da escritora paraense Lindanor Celina – que aborda a infância entrelaçada de elementos da realidade cotidiana de uma cidade no interior do Pará –, as obras romanescas “*Chove nos Campos de Cachoeira*” do escritor Dalcídio Jurandir – que retrata

a infância Marajoara – e os romances *Dagmar* e *Candunga* do escritor Bruno de Menezes – que destaca a infância migratória para a Amazônia paraense na década de 1920 a 1940. Todas essas obras literárias trazem elementos da prática de castigos corporais na educação da criança em diversos espaços e tempos na Amazônia.

O presente estudo de pesquisa partiu da seguinte questão investigativa: Que castigos corporais foram utilizados como método de educar e disciplinar a criança na Amazônia paraense no século XX?

Em termos metodológicos, seguimos uma abordagem qualitativa, do tipo documental, utilizando o texto literário com um documento histórico capaz de fornecer aspectos elementares para catalogação dos tipos de castigos corporais disseminados na educação familiar e escolar da criança, sobretudo nas primeiras décadas do século passado. Entendemos que a realidade (re)apresentada na escrita literária compõe um universo ficcional paralelo ao universo das infâncias “reais” da Amazônia. O texto ficcional é assumido como referente ao real no qual o autor e leitor se inserem, pois toda ficção está sempre enraizada na sociedade “em determinadas condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais que o escritor cria seus mundos de sonhos, utopias ou desejos, explorando ou inventando formas de linguagem” (Ferreira, 2021, p. 67).

O presente artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, abordamos os castigos corporais na disciplina familiar. Na segunda parte, destacamos os castigos corporais na educação escolar. Por fim, as considerações finais e as referências.

Os castigos corporais na disciplina familiar

No contexto privado da família, “o castigo corporal é um ato realizado pela mãe, pelo pai ou responsável com a intenção de causar dor, desconforto físico, constrangimento em uma criança e assim corrigir o comportamento considerado inadequado (Alves e Araújo, 2011, p. 67).

O âmbito familiar da menina Irene, os atos de agressão e espancamento contra a criança eram frequentes, tornando um ambiente repressivo, marcado pelos castigos corporais praticados pela sua mãe D. Adélia. A menina sofria inúmeras surras da mãe por ser considerada uma criança de temperamento peralta, o que a fazia ser constantemente comparada a uma filha “diaba” e “a mais demônia” (Celina, 1994, p. 42). Para D. Adélia, bater e surrar a menina era uma prática que fazia parte do cotidiano intrafamiliar e que não poderia ser evitada. Os laços familiares não impediam a violência contra a criança, uma vez que, nas primeiras décadas do século XX na região amazônica, eram naturalizadas práticas de uma educação rígida e controladora. A espontaneidade e a travessura da menina Irene adquiriam indícios de que deveriam ser corrigidas através da prática de castigo corporal como forma de educação. As travessuras de Irene eram consideradas sinais negativos e precisavam ser corrigidas por meio de práticas punitivas (Gouvêa, 2007).

Nas obras romanescas de Lindanor Celina, no ambiente privado a prática das punições prevalecia recorrentemente entre as crianças. Objetos eram usados como instrumentos de suplícios. O “tamanco”, por exemplo, aparece como um artefato de controle para punir e “corrigir” as traquinagens cometidas pela menina Irene. D. Adélia aplicava “tamancadas” na menina Irene quando ela fazia algo que era reprovado pela mãe. Certo dia, austeridade de D. Adélia quase tira a visão da filha com um golpe certo no olho, pois a tamancada por um triz não a cegava. D. Adélia ficou arrependida do ato. Diz ela: “remorso tive, mas quando com ela me enfurecia, a modo queria dar-lhe o cabo da vida” (Celina, 1994, p. 42).

Certamente, a dor física provocada pelo objeto de punição física estava diretamente relacionada ao controle dos comportamentos da criança, que, para a mãe, pareciam quase incorrigíveis. Em tempos de uma educação rígida e controladora, a lógica disciplinadora estava ancorada em castigar a criança para que ela sentisse a dor física e a punição provocasse mudança de seu comportamento. D. Adélia se orgulhava de ser uma mãe que educava seus filhos com

práticas punitivas rígidas, pois, segundo ela, ninguém poderia tratá-la como “mãe molenga” (Celina, 1994, p. 42). É importante ressaltar que assim como D. Adélia muitas outras mães da época priorizavam o castigo físico como uma medida corretiva para educar seus filhos. Inclusive D. Adélia considerava as filhas do Coronel Silveira crianças bem-comportadas em razão da educação rígida do pai, diz D. Adélia referindo-se às crianças: “todas as tardezinhas sentavam-se na calçada em frente à casa, muito cheirosas, sempre de amigas rodeadas, elegantes, as mais invejadas da cidade” (Celina, 1996, p. 123).

O certo é que a menina Irene não alcançava a docilidade desejada pela sua mãe. D. Adélia se apresentava cada vez mais como uma mãe controladora e sua educação para com os filhos era arquitetada pelos castigos, que ultrapassavam a racionalidade humana. As surras de tamancadas ditavam a disciplina educativa. Certa vez, ela surrou a menina Irene no dia do seu aniversário, deixando-a quase cega e depois se deu conta da dimensão do ato causando-lhe um sentimento de arrependimento (Celina, 1994, p. 43). Diz D. Adélia: “a casa cheia de amigas, a Rosa, pondo água de sal no ferimento. A Rosa me alarmando: “acho, tia Adélia, que ela tem um olho vazado”. D. Adélia fica preocupada com a violência do seu ato: “senti um frio entrando alma, alejei minha filha, por que foi, nem me recordo, alguma grossa ela me armou” (Celina, 1994, p. 74).

A violência física contra a criança no início do século XX, no Pará, era recorrente, pois os pais praticavam castigos corporais severos. As mães repetiam como mantra que “a criança que não aprende pelo amor, aprende pela dor”, ou seja, pelo sofrimento físico e psicológico. Enfim, a violência praticada pela mãe de Irene em uma narrativa ficcional nos dá uma dimensão exata de como era a prática cotidiana de muitas mães para educar seus filhos, pois seguiam sem qualquer crítica social o dano na infância, pelo contrário, havia a legitimação dessa prática punitiva como educação natural. Além do tamanco, o uso da palmatória e da corda também aparece no rol de artefatos de suplícios das crianças.

Em um levantamento recente que fizemos sobre os tipos de objetos utilizados para punir a crianças encontramos: chinelo, sandália, cinturão, palmatória, chicote de couro de umbigo de boi, vassoura de açai, colher de pau, galho de goiabeira, cipó etc. Os “galhos de árvores”, “cintos de couro”, “chicotes de umbigo-de-boi”, e outros objetos eram instrumentos que faziam parte das relações familiares daquele tempo histórico, como da

D. Adélia, mãe da menina Irene. Cada um destes artefatos de punição causava sentimentos de medo, dor e tristeza em crianças que cometiam condutas “desviantes”.

A punição corporal aplicada à criança não se limitava apenas ao uso de objetos de suplício, uma vez que as mãos dos adultos também eram um recurso para espancar e disciplinar a conduta infantil. “Tapas”, “palmadas”, “socos”, “beliscões”, “esmurro”, “puxar as orelhas” faziam parte da educação da infância. D. Adélia aplicava as surras na menina Irene utilizando as lapadas de galhos de goiabeira, cinto de couro de umbigo de boi, tamanco e corda. Nessa direção, Gouvêa (2007, p. 10) ressalta que “[...] as punições vividas pelas crianças buscam reproduzir o temor diante das consequências de seus atos. O medo é representado como um sentimento a ser provocado na criança, restringindo seu comportamento”.

Durante os episódios de agressão protagonizados pela D. Adélia, a Irene tentava fugir do âmbito privado do lar. Fala D. Adélia: “dei que cansei, foi no quintal, para onde ela corria, cada vez que fazia das suas, ali a agarrei e danei-lhe corda, ficou arriada ao pé da mangueira-espada” (Celina, 1994, p. 76). É interessante destacar que o quintal era um espaço onde ocorriam as brincadeiras, mas também aparecia como um refúgio das crianças para evitar o castigo.

Ainda sobre a prática de castigos corporais e o quintal como espaço de fuga, no romance “Maria Fumaça” (2011), do escritor paraense Amaury Dantas, o menino Januário apanhou de cipó da mãe D. Almira em razão do seu desaparecimento momentaneamente. D. Almira acreditava que o menino tinha se afogado. Após horas de angústia, D. Almira encontra o menino em

casa dormindo numa rede. Enfurecida, ela decide dar uma surra de cipó no menino Januário pela sua peraltice. Diz ela: “Tu vais apanhar peste porque isso não é coisa que se faça”. D. Almira lanhou os braços, pernas e costas do menino Januário, não se importando com os danos deixados no filho. D. Almira dava as bordoadas e não se importava de por onde pegasse. Chamando o menino de Satanás e Demônio, o franzino menino Januário defendia-se das lanhadas do cipó: “Foi pulando da rede e a lambada comendo. Fugiu para a cozinha. Correu para o quintal e Almira atrás” (Dantas, 2011, p. 142).

Como se vê, a violência corporal aplicada à criança não se limitava apenas ao uso de objetos de suplício, pois as mãos dos adultos também eram um recurso para dar “Tapas”, “palmadas”, “socos”, “beliscões”, “esmurro”, “puxares de orelhas”. A égide comportamental de sofrimento físico era entendida como uma forma de estabelecer a autoridade dos pais na educação dos filhos. Era recorrente uma expressão na região amazônica no século XX que foi disseminada pelos colonizadores portugueses no século XVIII: “de pequenino é que se torce o pepino”. Essa expressão referia-se à necessidade de os pais moldarem a criança desde cedo para que ela crescesse como boa adulta. A metáfora era moldar as crianças (pepinos) para elas se desenvolverem adequadamente.

A punição física deixava marcas visíveis no corpo da criança, como o da menina Irene que passou três dias sentindo “o beijo, pulado, dolorido” em razão de uma agressão física por ter pronunciado um palavrão (Celina, 1996, p. 27). Para D. Adélia a agressão física cometida contra a filha Irene ao chamar um “palavrão” não deveria ser alvo de qualquer tipo de julgamento, pois era justificada pela intenção de orientar e corrigir o comportamento “desviante” da menina. Diz a D. Adélia: “Ninguém me culpe, primeiro: que mau exemplo não dei. Segundo: não lhe poupei o couro” (Celina, 1994, p. 42). Entretanto, a fúria das mães fazia com que elas perdessem o controle de suas emoções e impulsos a ponto de perderem totalmente a capacidade de medir o uso da violência, o que a incentivava tanto a aumentar a intensidade do castigo.

A punição física deixava marcas visíveis no corpo da criança, como o da menina Irene que passou três dias sentindo “o beijo, pulado, dolorido” em razão de uma agressão física por ter pronunciado um palavrão (Celina, 1996, p. 27). Para D. Adélia a agressão física cometida contra a filha Irene ao chamar um “palavrão” não deveria ser alvo de qualquer tipo de julgamento, pois era justificada pela intenção de orientar e corrigir o comportamento “desviante” da menina: “ninguém me culpe, primeiro: que mau exemplo não dei. Segundo: não lhe poupei o couro” (Celina, 1994, p. 42). Entretanto, a fúria das mães fazia com que elas perdessem o controle de suas emoções e impulsos a ponto de perderem totalmente a capacidade de medir o uso da violência, o que a incentivava tanto a aumentar a intensidade do castigo.

Infelizmente, nas primeiras décadas do século passado, as crianças sofriam a perversidade dos adultos a ponto de ser uma prática naturalizada na sociedade. O controle disciplinar sobre a criança ultrapassava a racionalidade humana, pois o repertório de violência não parava. Ademais, a intolerância materna se via no cotidiano das famílias, eram mulheres que ficavam responsáveis pela educação dos filhos e sem muitas habilidades para lidar com o universo da criança, acabavam reproduzindo uma educação disciplinadora carregada de violência para estabelecer a autoridade. Ainda sobre a menina Irene nos romances de Lindanor Celina, a intolerância de D. Adélia com os filhos era visível. Certa vez, ao chamar um “palavrão”, a menina Irene foi repreendida pela mãe de uma maneira ríspida e com uma bofetada: “Vai, vai me chamar nome feio, demônio!” Um gosto de sangue que dói nos dentes da frente, e o lábio partido, pulando de repente, como que caba ferrou. “Não minta, quem te ensinou aquele nome, quem foi?” (Celina, 1996, p. 26-27).

Os castigos corporais na educação escolar

Desde o século XVII há a difusão da crença no castigo corporal nas práticas escolares como forma de punir a criança com

comportamentos inadequados. No livro “Culturas Escolares”, Vidal (2005) diz que nas escolas não podiam ser “ministrados como compensação à fúria do professor, nem podendo o mestre tocar diretamente no aluno. A punição deveria ser imposta como recurso a um instrumento como a fêrula” (2005, p. 37). O castigo corporal foi uma cultura escolar frequentemente utilizada pelos professores para “educar”, “corrigir” e “disciplinar” os alunos. Ao atentar o perigo iminente de receber os temidos “bolos” de palmatória, a menina Irene ficou apavorada: “senti que o sangue me fugiu, era a primeira vez que iria levar bolos em público, de um estranho.” (Celina, 1996, p. 157). Havia a preocupação das crianças de serem punidas diante de seus colegas de classe. Na escola de Irene, a professora Delmira utilizava recorrentemente os castigos físicos como uma espécie de “espetáculo do terror”, punindo o aluno com palmatória sob os olhares amedrontados dos colegas de classe, como um aviso para que os outros não manifestassem comportamentos contrários à ordem desejada dentro da sala de aula.

No ambiente escolar as crianças recebiam “bolos” de palmatória nas pequenas mãos. Elas deveriam mostrar coragem não gritar, nem gemido sequer” (Celina, 1996, p. 157). Irene relata um episódio de desespero diante da palmatória da professora Delmira: “mal a palmatória estalou-me na mão, torci-me de dor, as lágrimas saltando, duas, quatro, sei lá quantas. E soluços espoucaram de dentro do peito” (Celina, 1996, p. 157).

Nas primeiras décadas do século passado cabia ao professor estabelecer sua autoridade e punir suas alunas com o uso da palmatória como método de aprendizagem. Contudo, essa prática educativa estabelecia um clima de medo, dor e aflição. Tudo indica que não apenas Irene, mas outras crianças vítimas dos “bolos” de palmatória também não conseguiam conter as lágrimas diante da severidade e do suplício físico imposto pela professora Delmira.

No romance “Maria Fumaça” (2011), de Amaury Dantas, há vestígios históricos sobre as violentas práticas da professora Clementina. O castigo escolar da palmatória sofrido pela menina Santinha durante as aulas de matemática aconteceu porque a

menina não sabia a tabuada. “E tome bolo. E tome lágrima. Nada de absurda. Apenas pedagogia vigente” (Dantas, 2011, p. 104).

Os castigos corporais, além da dor e das marcas visíveis que deixavam no corpo da criança, funcionavam ainda como humilhação. A menina Irene expressa o sentimento de vergonha oriundo da exposição pública e constrangedora do castigo com palmadas nas mãos: “Voltei para o meu lugar humilhadíssima” (Celina, 1996, p. 157). As crianças vítimas de castigos corporais tendiam a alimentar um sentimento de raiva contra o seu agressor. Ademais, o uso de castigos físicos pelos professores causava a dor física e emocional na criança e, frequentemente, nervosismo, impaciência, raiva, sobretudo aversão à escola.

É importante destacar que o medo dos castigos corporais resultava em vários desconfortos e traumas para a criança na escola, pois muitas passavam a considerá-la um espaço de prisão, além disso, despertava o sentimento de indignação e planos de vingança contra os professores. Assim como muitas crianças que desejavam se vingar dos castigos sofridos na escola, a menina Irene também guardava esse sentimento: “Que ódio! Jurei que um dia, quando crescesse, ela me pagaria” (Celina, 1996, p. 157).

Segundo Floresta (1989, p. 57), as escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da aprendizagem. Todavia, era um ambiente repressivo e autoritário, sem cuidados e afetos, que assemelhava a uma prisão, já que as crianças se sentiam encerradas, oprimidas e com pouca liberdade e espaço para se relacionarem entre si.

Além da palmatória, outras modalidades de castigos estavam presentes na educação escolar. A menina Irene cita o professor Carvalho que utilizava os “[...] castigos de joelhos, em cima do carroço de milho, ou com tijolo na cabeça, os braços abertos no meio da sala” (Celina, 1996, p. 107). O “castigo de ajoelhar no milho” correspondia à prática escolar de ordenar que o aluno a ser punido ficasse, por minutos ou horas, com os joelhos nus sobre grãos de

milho cru, geralmente na frente da turma, até que o professor decidisse que era o suficiente. Os grãos de milho, com frequência, perfuravam a pele dos joelhos e deixavam hematomas profundos na criança.

O bloco de tijolo, objeto feito de barro cozido e usado na construção de casas, se transformava também em um instrumento para infligir castigo físico. O “castigo do tijolo na cabeça”, consistia em manter o aluno em pé no centro da classe e suportar o peso do tijolo sobre a cabeça. Além da humilhação, a prática causava um desconforto físico intenso e pungente no corpo da criança, especialmente nos braços, devido ao peso do objeto por um longo período.

Outra punição física utilizada na prática escolar do professor Carvalho era o “castigo do saco”. A esse respeito, Irene revela que “[...] para menino que tinha vícios de tirar coisas alheias, o professor Carvalho possuía um saco de encomenda.” (Celina, 1996, p. 107). O aluno ficava por longos períodos com as mãos dentro do saco, para no decurso do suplício e presença dos colegas de classe, refletir sobre as consequências de seus vícios e más ações realizadas: “Se o coitado era apanhado em flagrante, ficasse provado que ele é quem furtara o lápis, o livro, a régua, a merenda do companheiro, passava a aula inteira de pé, diante de todos, a mão dentro do saco” (Celina, 1996, p. 107). Enfim, o professor Carvalho utilizava o “castigo do saco” para coibir e prevenir comportamentos que contrariassem os valores morais vigentes na época, como o vício de cometer furtos na sala de aula. Ademais, o “castigo do saco” despertava no aluno o sentimento de vergonha, pois era uma estratégia punitiva para diminuir ou impedir que os desvios fossem cometidos novamente. Outrossim, a cena coercitiva e vexatória também servia de sobreaviso aos outros alunos como alerta.

O professor Carvalho tinha a fama de ser um mestre que sabia educar alunos indisciplinados. Havia um discurso de incentivo na manutenção de práticas punitivas, além disso, que ele não fizesse vista grossa à perversidade da criança, especialmente sobre os comportamentos inadequados. Diz Irene sobre o professor Carvalho: “filhos desordeiros ou peraltas, já se sabia, iam para o

professor Carvalho. Te boto no Carvalho”, diziam as mães (Celina, 1996, p. 107). A legitimação da prática de castigos pelos professores era defendida como caminho para “educar” e “disciplinar” a criança no ambiente escolar. Viciada pelos costumes bárbaros do Brasil Colonial, arraigados no hábito de agir com violência e punição física, a sociedade defendia que os professores ‘não passassem a mão na cabeça das crianças” (Alves; Araújo 2011, p. 94).

A palmatória era um artefato utilizado em ambiente privado para castigar a criança desobediente. No conto *O Crime do Tapuio*, de José Veríssimo, traz a história da menina Benedita de sete anos que fora dada para uma família criá-la. Ela exercia as tarefas domésticas e cuidava da senhora Bertrana que a maltratava, humilhava e praticava a violência como forma de controle da frágil menina Benedita que era vítima de uma “palmatória de couro de peixe-boi”.

Considerações finais

A utilização de literatura como fonte histórica representa claramente o caráter simbólico das práticas culturais da infância na Amazônia paraense. O aspecto potente das produções literárias traz à baila a elaboração de um universo ficcional que não se pretende o espelho da realidade, mas se apresenta coerente com elementos da história da infância, assegurando a verossimilhança.

Nos textos literários de Lindanor Celina, Amary Dantas e José Veríssimo encontramos narrativas discursivas materializadas de práticas culturais, como por exemplo, os castigos corporais na formação da infância na Amazônia paraense. Enfim, fornecem informações que permitem compreender como as práticas de castigos corporais impregnaram a educação e o disciplinamento da infância no século passado.

A criança era a principal vítima da violência aplicada pela figura materna e agente educativo que, em nome da disciplina, usavam e abusavam de cruéis práticas punitivas.

As punições corporais aplicadas com uso de artefatos como tamancos, cordas, cipós, palmatórias, cintos, dentre outros

instrumentos dolorosos e degradantes, se faziam presentes na infância e eram legitimadas pela sociedade à época.

Disciplinar ou punir o comportamento de meninos e meninas com a utilização de castigos corporais naturalizava uma prática considerada necessária e importante na educação da criança. Nas instituições educacionais, os professores inspiravam o terror e o autoritarismo, figurando como os agentes das agressões escolares e disseminadores de uma política educativa controladora. A palmatória, o saco, o milho e o tijolo eram artefatos pitorescos que auxiliavam Delmira, Carvalho, Clementina e tantos outros mestres primários nas severas práticas punitivas e disciplinares impostas aos seus educandos.

A sociedade paraense legitimava e reforçava a prática de castigos como método de se educar adequadamente a criança. Para muitos, a educação sem punições era uma prática indispensável para a boa conduta e aprendizado da criança. E razão de ser uma prática secular na vida da criança na região Amazônica dificulta a eliminação dos castigos físicos utilizados nas escolas sem que os pais os abolissem.

Indubitavelmente, a literatura pode tornar visível, através de seus recursos estéticos, uma fonte preciosa de investigação da infância, sobretudo das práticas dos castigos na educação da criança que maltratava, humilhava e desumanizava a criança. O sofrimento psicológico de muitas crianças se estendia a graves sofrimentos que perduravam anos e até por toda a vida. Além disso, é importante destacar que, independentemente do tipo de artefato de suplício usado no castigo corporal da criança, o castigo gerava sentimentos como medo e repulsa em relação ao mestre e aversão a escola. O trauma das crianças perante o professor Carvalho: “[...] só de olhar para um menino, este de medo urinava” (Celina, 1996, p. 107).

Referências

ALVES, Luciene Maria dos Santos de Araújo; ARAÚJO, Suely Maria de Sousa. Castigos corporais e disciplinamento na escola: um

estudo a partir da literatura brasileira. In: CASTRO, Ana Carolina; PINHEIRO, Ana Cristina Ferreira; LOPES, Ana Paula (Org.). *Objetos, práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste*. São Luís: EDUFMA; UFPB; Café e Lápis, 2011. p. 67–100.

CELINA, Lygia. *Menina que vem de Itaiara*. 3. ed. Belém: Cejup, 1996.

CELINA, Lygia. *Eram seis assinalados*. Belém: Cejup, 1994.

DANTAS, Antônio Braga. *Maria Fumaça: romance*. Belém: A. B. Dantas, 2011.

DEL PRIORE, Mary. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 10–27.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo humanitário*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOUVÊA, Maria de Cássia. A construção do “infantil” na literatura brasileira. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GUERRA, Valesca Nogueira Aragão. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2006.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DO TEATRO NO TOCANTINS: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS INTERCULTURAIS

Maria das Dores da Silva
Jocyléia Santana dos Santos

“Ir ao teatro é como ir à vida sem nos comprometer”.
Carlos Drummond de Andrade

Introdução

A história da educação no Tocantins entrelaça-se de maneira indissociável com as práticas culturais e artísticas que moldaram o processo de constituição identitária deste território jovem, criado em 1988. Nesse contexto, o teatro emerge como espaço privilegiado de resistência, criação e aprendizagem, configurando-se não apenas como expressão estética, mas também como ferramenta educativa e sociopolítica. Desde os anos 1990, com a fundação da capital Palmas e a estruturação de suas políticas culturais e educacionais, o teatro tem desempenhado papel fundamental na construção da sensibilidade e da consciência social no estado.

Ao pensar o teatro como linguagem formativa, Maria das Dores Silva (2024), na dissertação *O Teatro: memórias, história e educação no Tocantins (1990–2020)*, evidencia o entrelaçamento entre arte e educação, entre memória e história, e entre experiência estética e experiência formativa. Seu trabalho, orientado pela professora doutora Jocyléia Santana dos Santos, parte da metodologia da História Oral Temática, registrando as narrativas de três artistas-educadores tocaninenses — Cícero Belém, Cleuda Milhomem e Josafá Miranda — que transformaram o palco em sala de aula e a cena teatral em território de formação humana.

O estudo demonstra que o teatro, mais do que um exercício artístico, é um campo de formação integral. Ele desenvolve a

escuta, o olhar, o corpo, a empatia e a consciência crítica — dimensões essenciais da prática pedagógica libertadora. Como diria Freire (1996), “ensinar exige estética e ética”, e o teatro reúne ambas as dimensões em uma experiência única de conhecimento e transformação. No Tocantins, especialmente a partir da década de 1990, as experiências teatrais ganharam contornos educativos, tornando-se parte dos currículos escolares e dos projetos comunitários voltados à cultura e à formação cidadã.

O teatro, na história tocantinense, revela-se um instrumento de diálogo intercultural. Ele integra diferentes matrizes culturais — indígenas, nordestinas, afro-brasileiras, sertanejas — que compõem a identidade plural do estado. Nesse sentido, o teatro constitui uma pedagogia intercultural (Fleuri, 2003; Candau, 2012), pois promove o encontro entre alteridades, reconhece as diferenças e valoriza as expressões locais em sua dimensão simbólica e educativa.

A dissertação de Maria das Dores Silva, agora transformada neste capítulo, busca compreender como a arte teatral, ao longo de três décadas (1990–2020), contribuiu para a formação cultural e educacional no Tocantins. O texto se organiza em torno de seis eixos: a articulação entre teatro e educação; o percurso histórico do teatro tocantinense; as narrativas dos artistas-educadores; as práticas de mediação entre teatro e escola; e, por fim, as considerações que reafirmam o caráter emancipador e intercultural dessa experiência.

A pesquisa baseia-se em fontes orais e documentais, dialogando com autores como Alberti (2000), Meihy (2006) e Thompson (1992), que concebem a História Oral como metodologia de resgate da memória e valorização das vozes silenciadas. No caso tocantinense, essas vozes são as dos artistas e educadores que fizeram do teatro um espaço de formação política e sensível, mesmo diante das adversidades estruturais e do escasso apoio às políticas culturais.

Palmas, capital planejada e símbolo da juventude do estado, tornou-se o principal cenário dessa história. Desde a criação do Espaço Cultural José Gomes Sobrinho até a consolidação do curso de Teatro na Universidade Federal do Tocantins (UFT), o

movimento teatral consolidou-se como um marco de resistência e identidade. Como afirma Silva (2024), “o teatro tocantinense nasce entre o pó das construções e o sonho das expressões humanas”. Ele acompanha o ritmo da cidade que se ergueu do cerrado e trouxe para o palco o cotidiano, as lutas e as esperanças de seu povo.

O diálogo entre educação e teatro no Tocantins revela uma trajetória marcada por desafios e conquistas. De um lado, o ensino formal, com seus limites curriculares e metodológicos; de outro, a arte, com sua força de ruptura e criatividade. Quando ambos se encontram, a educação ganha corpo, voz e emoção. O teatro transforma-se, então, em um instrumento de aprendizagem crítica e de humanização — um “lugar de experiência”, como diria Bondía (2002), no qual o sujeito se forma ao deixar-se tocar pela vida.

Portanto, este capítulo propõe revisitar a história da educação e do teatro no Tocantins a partir da memória viva dos artistas e educadores que construíram essa trajetória. Não se trata apenas de um registro histórico, mas de uma leitura sensível e política da arte como campo de formação humana. O teatro, aqui, é compreendido como ato pedagógico, como resistência e como prática intercultural que conecta sujeitos, tempos e mundos.

O teatro como prática educativa e intercultural

O teatro, enquanto prática social e estética, ocupa um espaço singular no campo educacional, especialmente quando pensado a partir das perspectivas críticas e interculturais. No Tocantins, ele se consolidou não apenas como forma artística, mas como uma linguagem formadora, que atravessa fronteiras disciplinares e provoca o diálogo entre culturas, saberes e experiências. A relação entre teatro e educação é um terreno fértil de investigação e prática, no qual a criação cênica se transforma em instrumento pedagógico e de emancipação humana.

Paulo Freire (1996), ao afirmar que “ensinar exige estética e ética”, estabelece uma base conceitual potente para compreender o teatro como espaço de formação integral. A dimensão estética está

no fazer artístico, na experimentação e no jogo teatral; a dimensão ética manifesta-se na valorização do outro, na escuta e na construção coletiva. O teatro educa porque cria possibilidades de encontro, de partilha e de construção de sentidos sobre o mundo.

Na visão de Reinaldo Matias Fleuri (2003), a educação intercultural é um processo de reconhecimento e mediação entre culturas. Ela pressupõe que o diálogo, e não a imposição, seja o caminho para o aprendizado mútuo. Nessa perspectiva, o teatro é uma pedagogia viva: encena conflitos, diferenças e pertencimentos, tornando-se um espaço simbólico onde as vozes silenciadas podem emergir e as identidades podem se afirmar.

No Tocantins, o teatro foi apropriado por educadores e artistas como ferramenta de reflexão sobre temas sociais, culturais e políticos. A cena teatral se fez espaço de denúncia e de reconstrução de identidades. A obra de Maria das Dores Silva (2024) evidencia que o teatro tocantinense nasce no entre-lugar da educação e da arte, como prática de resistência e de formação humana. Por meio da oralidade, da performance e da memória, o teatro promove o reencontro do sujeito com sua história e com o coletivo.

Candau (2012) enfatiza que a educação intercultural propõe uma pedagogia da diferença, que acolhe a diversidade como fonte de aprendizagem. No palco, essa diferença ganha corpo, voz e movimento. Cada gesto, cada palavra e cada improvisação revelam modos distintos de ver e viver o mundo. Assim, o teatro torna-se uma prática de libertação, pois ensina a reconhecer o outro não como ameaça, mas como possibilidade de expansão do próprio ser.

Em muitas escolas do Tocantins, as oficinas teatrais e os projetos culturais inspirados nas metodologias participativas aproximaram estudantes da arte e da reflexão crítica. Sob a orientação de professores formados ou influenciados pelas práticas de grupos locais, o teatro foi incorporado como recurso pedagógico, integrando dimensões cognitivas, afetivas e éticas do aprendizado. Nessas experiências, aprender significava também atuar, criar, escutar e construir juntos.

As experiências relatadas na dissertação revelam que o teatro é um ato político. Ele rompe com o silêncio e cria espaços de enunciação para os sujeitos historicamente marginalizados. O corpo, a voz e o gesto tornam-se instrumentos de resistência. Ao dramatizar situações de opressão, exclusão ou desigualdade, o teatro educa para a cidadania e para o pensamento crítico. Freire (1987) já apontava essa dimensão libertadora da arte ao afirmar que a educação deve levar à consciência do inacabamento humano e à busca da transformação do mundo.

No Tocantins, essa dimensão política se expressa nas narrativas dos artistas entrevistados por Silva (2024). Cícero Belém fala da cena como “um espelho que devolve à sociedade o que ela mesma constrói”. Cleuda Milhomem destaca o poder do teatro na formação de professores: “ensinar teatro é ensinar a olhar o outro com sensibilidade”. Josafá Miranda, por sua vez, associa o fazer teatral ao ato de esperança: “a gente sobe ao palco para acreditar que o mundo pode ser diferente”. Essas vozes sintetizam o caráter educativo e intercultural do teatro tocaninense.

O teatro é, portanto, uma forma de pensar e viver a educação de modo ampliado. Ele desloca o ensino do campo da repetição para o campo da criação, fazendo da experiência estética um caminho para a compreensão da realidade. Quando o educador se apropria do teatro como prática pedagógica, transforma a sala de aula em palco de escuta e expressão, onde todos são protagonistas do processo de aprender.

Por fim, o teatro, como prática educativa e intercultural, reafirma a arte como dimensão essencial da existência humana. Ele possibilita aprender com o corpo, com o outro e com a vida. No contexto tocaninense, ele traduz o encontro entre cultura popular, tradição oral e modernidade urbana, constituindo-se como expressão da identidade local e como ferramenta de construção de uma educação sensível, crítica e transformadora.

Percursos históricos do teatro Tocantinense

A trajetória do teatro no Tocantins está profundamente vinculada à formação do próprio estado e à consolidação de sua identidade cultural. Antes mesmo da criação do Tocantins, em 1988, as manifestações cênicas já existiam no norte goiano, especialmente em Porto Nacional, Natividade e Arraias, onde as apresentações teatrais integravam as festas religiosas e as práticas escolares. O teatro era, nesse contexto, uma linguagem de expressão comunitária, vinculada à oralidade, às tradições católicas e às narrativas locais. Essas encenações populares — auto de Natal, Paixão de Cristo, folguedos e dramatizações escolares — podem ser compreendidas como as raízes do teatro tocantinense, pois nelas já estavam presentes a dimensão educativa e o valor simbólico da arte como mediação cultural.

Com a criação do Estado do Tocantins, o teatro passa a desempenhar um papel fundamental na construção da identidade da nova capital, Palmas. Nos primeiros anos da década de 1990, grupos amadores e coletivos culturais surgiram como forma de resistência e expressão em meio ao intenso processo migratório e urbanização acelerada. Foi nesse contexto que emergiram companhias e iniciativas marcantes, como o Grupo Chama Viva, o Grupo ArtPalmas e o Teatro Sucupira, que levaram ao palco as contradições e esperanças de uma sociedade em formação.

Segundo Maria das Dores Silva (2024), o teatro tocantinense nasceu em meio ao “pó das construções e ao calor dos sonhos”. Essa metáfora traduz a ideia de que o teatro foi uma das primeiras linguagens artísticas a se organizar como movimento no novo estado, ainda antes da consolidação de políticas públicas para o setor. A partir do final dos anos 1990, com a criação do Espaço Cultural José Gomes Sobrinho, a atividade teatral passou a contar com um ambiente institucional de apoio e formação. O espaço tornou-se o principal centro de difusão da arte no Tocantins, abrigando espetáculos, oficinas, festivais e projetos educativos.

A institucionalização do teatro, contudo, não ocorreu sem tensões. Nos depoimentos recolhidos por Silva (2024), os artistas relatam as dificuldades enfrentadas para manter os grupos em atividade diante da falta de recursos e do pouco reconhecimento social da arte. Cícero Belém recorda: “Havia um entusiasmo enorme, mas a estrutura era precária. Fazíamos teatro com o que tínhamos — e o que tínhamos era vontade”. Essa fala revela o caráter coletivo e apaixonado do movimento teatral no Tocantins, sustentado mais pela resistência do que pelo incentivo governamental.

Durante os anos 2000, observa-se um movimento de expansão e diversificação das linguagens cênicas no estado. Grupos do interior, como os de Araguaína, Gurupi e Porto Nacional, começaram a participar de festivais e intercâmbios culturais, ampliando o alcance da produção teatral tocaninense. Projetos como o *Palco Giratório*, do SESC, e o *Festival de Teatro de Palmas* contribuíram para consolidar uma rede de artistas, produtores e educadores que transformaram o teatro em instrumento de formação cultural e política.

A chegada da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em 2000, marca um novo momento. A partir da criação dos cursos de Licenciatura em Teatro e Artes Cênicas, o teatro passa a integrar a formação docente, aproximando definitivamente arte e educação. Essa presença universitária fortaleceu a pesquisa, a produção acadêmica e a profissionalização da cena local. Maria das Dores Silva, em sua pesquisa, evidencia o papel da UFT como espaço de formação de professores-artistas, que atuam tanto em escolas quanto em projetos sociais e comunitários.

Ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, o teatro tocaninense consolidou-se como campo de resistência cultural e prática educativa. As produções passaram a abordar temáticas sociais urgentes — gênero, identidade, desigualdade, meio ambiente — e a dialogar com os saberes tradicionais e indígenas, especialmente nas regiões do Jalapão e do médio Tocantins. Essa abertura temática reflete o amadurecimento da arte teatral no estado e seu compromisso com uma pedagogia intercultural.

A autora também destaca que o teatro tocantinense é marcado pela presença feminina e pela força das mulheres na produção e direção. Cleuda Milhomem, uma das entrevistadas, enfatiza que “fazer teatro no Tocantins é também afirmar a presença da mulher como educadora e criadora”. Essa afirmação ecoa as perspectivas contemporâneas da educação crítica, que veem na arte um caminho para o empoderamento e a emancipação dos sujeitos historicamente silenciados.

A relação entre história e memória é central para compreender esse percurso. As práticas teatrais, como lembra Thompson (1992), constituem formas de resistência simbólica que guardam e reatualizam experiências coletivas. Ao narrar o passado por meio da performance, o teatro produz um saber histórico encarnado, vivido, que se transmite de geração em geração. No Tocantins, esse saber se traduz na continuidade de grupos, festivais e escolas que mantêm viva a chama da arte cênica, mesmo diante das adversidades.

Em síntese, o percurso histórico do teatro tocantinense é o percurso da própria formação cultural do estado. Ele reflete as tensões entre tradição e modernidade, entre política e arte, entre precariedade e criação. O teatro, nesse sentido, é uma metáfora da própria história tocantinense: jovem, resistente, múltipla e esperançosa. Ele nasce da educação e retorna a ela, cumprindo a função de despertar consciências e de construir pontes entre diferentes mundos culturais.

Narrativas e memórias: vozes dos artistas-educadores

As narrativas dos artistas-educadores constituem o núcleo vital da história do teatro tocantinense e o ponto de convergência entre memória, arte e educação. A dissertação de Maria das Dores Silva (2024) recorre à História Oral Temática para compreender como o teatro, vivido e sentido por seus protagonistas, se tornou espaço de formação humana e de resistência cultural. As vozes de Cícero Belém, Cleuda Milhomem e Josafá Miranda ecoam como

testemunhos de um tempo em que o teatro era mais do que palco — era vida compartilhada, era escola, era luta.

A metodologia da História Oral, conforme Alberti (2000) e Meihy (2006), permite que os sujeitos se tornem autores de suas próprias histórias, revelando dimensões afetivas, políticas e simbólicas que os registros escritos muitas vezes omitem. No caso do teatro tocantinense, a oralidade assume um papel ainda mais central, pois o próprio fazer teatral é, por natureza, uma arte da voz e do corpo. As entrevistas realizadas por Silva, portanto, não são apenas fontes, mas performances de memória: nelas, os artistas revivem, interpretam e reconstroem o passado em ato narrativo.

Cícero Belém, considerado um dos pioneiros da cena em Palmas, relembra o início das atividades teatrais na década de 1990, quando a cidade ainda se erguia entre canteiros de obras e ruas de terra. “A gente fazia teatro no improviso. Montávamos o cenário com o que encontrávamos. O público era a comunidade, que via na gente o retrato da própria cidade nascendo.” Essa lembrança revela o caráter comunitário e pedagógico do teatro: a arte como espelho social e instrumento de construção da identidade coletiva.

Cleuda Milhomem, atriz e professora, ressalta em seu depoimento o poder formativo do teatro e sua capacidade de sensibilizar os educadores. “O teatro me ensinou a ensinar. É no corpo, na escuta e no olhar do outro que a gente aprende a educar de verdade.” Sua fala traduz a ideia de que o teatro é também uma pedagogia — uma forma de ensinar e aprender pela experiência, pelo diálogo e pela alteridade. Cleuda articula o fazer teatral com as práticas de docência, reforçando a tese de que o teatro é uma linguagem educativa por excelência.

Josafá Miranda, por sua vez, traz à tona a dimensão simbólica e espiritual do teatro. “A gente faz teatro porque acredita. Acredita nas pessoas, na cultura e na transformação. O palco é o nosso altar.” Nessa afirmação, o artista confere ao teatro uma dimensão sagrada, que se aproxima da ritualidade presente nas tradições indígenas e afro-brasileiras. O palco torna-se território de encontro e

reconciliação, onde as feridas da história se expressam e se curam pela arte.

As narrativas desses artistas revelam não apenas trajetórias pessoais, mas também os modos como o teatro se constituiu como campo de formação coletiva. Cada depoimento carrega a marca de uma experiência compartilhada, na qual o fazer teatral é inseparável do ensinar e do aprender. A história do teatro tocantinense, assim, é uma história de professores que também são artistas e de artistas que nunca deixaram de ser educadores.

Segundo Thompson (1992), a memória é um espaço de resistência e de continuidade cultural. Quando os sujeitos narram suas histórias, produzem conhecimento sobre si e sobre o mundo. No teatro tocantinense, as memórias dos artistas-educadores são também memórias da cidade, das escolas, dos projetos sociais e dos movimentos culturais que deram origem a uma estética própria: uma estética da simplicidade, da improvisação e da esperança.

As vozes de Cícero, Cleuda e Josafá não são apenas recordações individuais, mas fragmentos de uma história maior — a da educação como prática libertadora. Suas narrativas reafirmam o papel do teatro como mediador entre arte e vida. Elas nos lembram que o palco é também uma sala de aula e que o ato de representar é, ao mesmo tempo, um ato de aprender. É nesse ponto que o teatro se funde com a pedagogia freireana, pois ambos partem da experiência, do diálogo e da problematização da realidade.

A oralidade, como destaca Silva (2024), é um elemento estruturante dessas trajetórias. Ela constitui a ponte entre o vivido e o narrado, entre o individual e o coletivo. No contexto tocantinense, onde muitas histórias da arte ainda não foram registradas, a palavra falada assume a função de arquivo e de documento histórico. Cada depoimento é, portanto, um gesto de preservação da memória e uma afirmação de existência.

A autora observa que, ao escutar as vozes dos artistas-educadores, o pesquisador também se torna parte do processo narrativo. Essa escuta ativa, como propõe Alberti (2000), é uma forma de coautoria: o entrevistador e o entrevistado constroem

juntos o sentido da história. Assim, as memórias de Cícero, Cleuda e Josafá não são apenas lembranças, mas atos de criação coletiva, nos quais o teatro continua vivo — reinventando-se na voz de quem o viveu.

Por fim, as narrativas analisadas por Silva (2024) revelam um aspecto fundamental: o teatro é, ao mesmo tempo, um lugar de memória e um espaço de futuro. Ele preserva as histórias, mas também projeta novas possibilidades de ser e existir. Nas palavras de Cleuda Milhomem: “A arte é o que nos mantém humanos. Enquanto houver teatro, haverá esperança.” Essa frase sintetiza o espírito do teatro tocantinense — uma arte que resiste, educa e sonha.

O teatro e a escola: mediações e aprendizagens sensíveis

A presença do teatro na escola, especialmente no contexto tocantinense, revela uma das experiências mais significativas de articulação entre arte e educação na história recente do estado. Desde a década de 1990, com a criação de projetos educacionais e culturais voltados à formação cidadã, o teatro se consolidou como prática pedagógica e espaço de humanização. Ele ultrapassa o caráter meramente lúdico e se transforma em estratégia de ensino, pesquisa e extensão que mobiliza corpo, emoção e pensamento na construção do conhecimento.

Ao ser incorporado à escola, o teatro amplia o conceito de aprendizagem. Ele rompe com a lógica transmissiva e convida o aluno a tornar-se sujeito ativo do processo educativo. Bondía (2002) afirma que aprender é “deixar-se afetar pela experiência”, e o teatro materializa essa ideia ao transformar o cotidiano escolar em espaço de escuta e expressão. No palco escolar, o aluno não apenas reproduz conteúdo, mas cria, experimenta, representa e reflete sobre si e sobre o mundo.

No Tocantins, muitos dos artistas entrevistados por Silva (2024) também atuaram como educadores. Cleuda Milhomem, por exemplo, coordenou oficinas de teatro em escolas públicas, nas quais o foco era a sensibilização do olhar e o desenvolvimento da

empatia. “O teatro ensina a ver o outro. E ver o outro é o primeiro passo para educar”, afirma. Essa prática reflete uma pedagogia da alteridade, em que o ato de representar se transforma em exercício de compreensão e convivência.

A escola, tradicionalmente marcada pela rigidez dos métodos e pela fragmentação dos saberes, encontra no teatro uma linguagem integradora. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato de criação e de reinvenção constante. O teatro, ao incorporar o corpo, a voz e o movimento ao processo educativo, provoca uma ruptura com a pedagogia bancária e estimula o pensamento crítico. O aluno, ao representar, questiona, imagina e transforma, aproximando-se do ideal freireano de educação libertadora.

Fleuri (2003) entende a interculturalidade como um processo de mediação entre culturas e sujeitos, no qual o diálogo e o reconhecimento das diferenças se tornam centrais. Na escola tocantinense, o teatro cumpre exatamente essa função: promove o encontro entre saberes locais, memórias comunitárias e expressões artísticas contemporâneas. Ao encenar temas da realidade amazônica e sertaneja, o teatro torna-se instrumento de valorização da cultura regional e de combate à invisibilidade social.

As experiências relatadas por Maria das Dores Silva mostram que o teatro escolar contribui para o fortalecimento da autoestima dos alunos e para a criação de vínculos afetivos entre professores e estudantes. A prática teatral, nesse sentido, é também uma pedagogia do cuidado — uma forma de educar pela emoção e pelo reconhecimento. Josafá Miranda recorda que “muitos alunos descobriam a própria voz quando subiam ao palco”. Essa metáfora traduz a força emancipadora da arte: fazer teatro é descobrir-se sujeito de expressão.

Outro aspecto relevante é o papel do teatro na formação docente. A inserção das artes cênicas nos cursos de licenciatura da UFT permitiu que professores em formação vivenciassem a prática teatral como metodologia de ensino. Esse movimento resultou em projetos de extensão que levaram o teatro às escolas rurais, indígenas e quilombolas do Tocantins, ampliando as possibilidades interculturais

do processo educativo. Assim, o teatro se consolida como linguagem que integra a universidade, a escola e a comunidade.

A mediação do teatro na escola também contribui para a educação das sensibilidades. Em um contexto de crescente desumanização, a arte cênica reafirma o valor do sentir, do imaginar e do partilhar. Candau (2012) defende que uma educação intercultural deve ser também uma educação estética, capaz de despertar o sujeito para o belo, o ético e o diverso. O teatro, nesse sentido, é uma pedagogia da sensibilidade: ensina a olhar com empatia, a ouvir com atenção e a agir com consciência social.

As práticas teatrais escolares, ao estimularem o trabalho em grupo, a improvisação e o protagonismo, favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais. No Tocantins, essas experiências têm sido relatadas não apenas em Palmas, mas também em cidades como Porto Nacional, Araguaína e Dianópolis, onde o teatro se tornou eixo de projetos educativos integrados. Nesses espaços, a arte é vista como caminho para a cidadania e para a construção de uma escola inclusiva e plural.

Por fim, o teatro na escola representa uma síntese das dimensões estética, ética e política da educação. Ele convida alunos e professores a pensarem criticamente sobre a realidade e a se reconhecerem como sujeitos históricos. Como destaca Silva (2024), “o teatro é o espaço onde o aluno aprende a ser autor da própria história”. Essa afirmação retoma o sentido profundo do teatro como prática educativa: transformar o aprendizado em experiência viva e o ensino em ato de libertação.

Considerações Finais

A trajetória do teatro no Tocantins, quando revisitada sob a perspectiva da história da educação, revela um campo fértil de aprendizagens e significações. O teatro não apenas acompanhou o processo de formação do estado, mas também atuou como força constitutiva de sua identidade cultural, pedagógica e política. Da improvisação dos grupos amadores dos anos 1990 à

institucionalização das artes cênicas nas escolas e universidades, o teatro tocantinense tornou-se um espelho das transformações sociais e educativas que marcaram o território nas últimas décadas.

Ao longo deste capítulo, procurou-se demonstrar como o teatro foi compreendido por artistas e educadores como prática de resistência, de ensino e de reinvenção. Os depoimentos analisados por Maria das Dores Silva (2024) evidenciam que a arte cênica sempre esteve profundamente enraizada na vida cotidiana, assumindo múltiplas funções — estética, política, pedagógica e comunitária. Nas palavras de Cícero Belém, “o teatro é uma forma de educar o olhar e de mover consciências”. Essa afirmação resume o espírito do movimento teatral tocantinense: a arte como forma de conhecer e transformar o mundo.

As experiências relatadas por Cleuda Milhomem e Josafá Miranda confirmam o papel do teatro como espaço de aprendizagem sensível e de formação humana. Em suas práticas, o teatro foi utilizado como instrumento de diálogo entre escola e comunidade, promovendo a valorização da cultura local e o fortalecimento da autoestima dos estudantes. Essa dimensão humanizadora da arte dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a educação libertadora nasce do encontro entre sujeitos e da redescoberta de si mesmos na relação com o outro.

Do ponto de vista histórico, o teatro acompanhou o processo de construção das políticas culturais do Estado, muitas vezes se antecipando a elas. Grupos independentes e coletivos comunitários mantiveram viva a arte teatral mesmo em períodos de escassez de recursos e ausência de apoio institucional. Essa persistência é o que Maria das Dores Silva chama de “estética da resistência”: a capacidade de criar mesmo quando o contexto é adverso, de reinventar-se nas margens e de transformar precariedade em potência criadora.

A dimensão educativa do teatro, por sua vez, ganhou força à medida que as instituições de ensino superior, como a Universidade Federal do Tocantins (UFT), passaram a reconhecer o teatro como campo de formação docente. A presença da arte nos

currículos da educação básica e superior representou um avanço na democratização do conhecimento e na valorização das linguagens artísticas como saberes legítimos. A docência em teatro, consolidada nas últimas duas décadas, tem formado professores que atuam não apenas nas escolas, mas também em projetos sociais e culturais, ampliando o alcance educativo da arte.

Outro aspecto a destacar é o papel do teatro na promoção da interculturalidade. O Tocantins, marcado pela confluência de povos e tradições — indígenas, afrodescendentes, sertanejas e migrantes —, encontrou no teatro uma linguagem capaz de articular diferenças e promover o diálogo entre culturas. Essa dimensão intercultural aproxima o teatro da pedagogia proposta por Fleuri (2003) e Candau (2012), que veem na convivência com a diferença um caminho para a educação democrática e plural. No palco, as fronteiras se dissolvem, e o aprendizado emerge da partilha de experiências diversas.

O teatro, portanto, assume no Tocantins um papel social e educativo que ultrapassa a mera encenação. Ele é ferramenta de escuta e fala, de crítica e criação, de memória e transformação. Nas escolas, tornou-se estratégia de ensino e de mediação; nas comunidades, instrumento de pertencimento e identidade; nas universidades, campo de pesquisa e formação crítica. Sua força está justamente na capacidade de unir o sensível e o racional, o corpo e a palavra, a emoção e o pensamento.

Nas vozes dos artistas-educadores entrevistados por Silva (2024), o teatro aparece como metáfora de resistência e de esperança. “Enquanto houver palco, haverá sonho”, diz Josafá Miranda. Essa frase, ao mesmo tempo poética e política, sintetiza o sentido profundo da arte: ela sobrevive porque carrega a humanidade em seu cerne. No Tocantins, o teatro sobrevive não apenas como espetáculo, mas como ato de fé na educação, na cultura e na transformação do mundo.

Conclui-se, portanto, que a história da educação e do teatro no Tocantins é uma história de encontros: entre arte e pedagogia, entre memória e futuro, entre diferença e reconhecimento. O teatro, ao

mesmo tempo em que ensina, aprende; ao mesmo tempo em que representa, transforma. Ele se afirma como linguagem de formação, de resistência e de interculturalidade — um gesto pedagógico que se faz na partilha e no diálogo.

Assim, o percurso aqui apresentado reafirma a relevância do teatro como componente essencial da educação tocantinense e brasileira. Como escreveu Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. No teatro, essa comunhão é literal: é no encontro de corpos, vozes e histórias que a educação se faz experiência viva e emancipadora. No Tocantins, essa experiência continua pulsando — entre palcos, escolas e memórias — como um convite permanente à criação, ao diálogo e à esperança.

Referências

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Petrópolis: Vozes, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade e educação: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.45-62, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Maria das Dores. **O Teatro**: memórias, história e educação no Tocantins (1990–2020). Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2024.

INFÂNCIA INVISIBILIZADA NA AMAZÔNIA NO FINAL DO SÉCULO XIX: CONTO “O CRIME DO TAPUIO” DE JOSÉ VERÍSSIMO

Rodrigo Moura Queiro

Erica de Sousa Peres

Laura Maria Silva Araújo Alves

Introdução

A literatura constitui uma fonte inesgotável de representações da infância, especialmente quando observada como expressão simbólica das experiências históricas e culturais de uma sociedade. Para além do valor estético, os textos literários registram sensibilidades, práticas e discursos que permitem compreender as formas como a infância foi concebida, educada e controlada em diferentes períodos históricos. No caso da Amazônia, a produção literária dos séculos XIX e XX revela vozes e imagens de crianças invisibilizadas pelas narrativas oficiais, oferecendo uma possibilidade singular de acesso às ideologias que marcaram essa região.

A literatura paraense, em particular, tem se mostrado um campo fértil para a análise dessas representações. Nos romances *Chove nos Campos de Cachoeira*, *A menina que vem de Itaiara*, *Dagmar* e *Candunga*, de Dalcídio Jurandir, Lindanor Celina e Bruno de Menezes, respectivamente, emergem protagonistas que narram suas infâncias em múltiplos contextos e lugares da Amazônia paraense. São figuras que personificam a infância ribeirinha, camponesa, marajoara e das pequenas e grandes cidades, retratando as contradições sociais e culturais que atravessaram o cotidiano das crianças na grande imensidão do Pará.

Pesquisas recentes, desenvolvidas tanto em programas de pós-graduação em Letras quanto em programas de pós-graduação em Educação, têm explorado o potencial da literatura como fonte para

a história da infância, da educação e das mulheres. Esses estudos evidenciam como as narrativas amazônicas reconstróem experiências de desigualdade e resistência, revelando a potência da escrita literária para compreender práticas sociais e representações históricas (Farias, 2009; Lima, 2015; Machado, 2017, 2024; Veloso, 2019; Nery, 2023, dentre outros).

A literatura constitui, portanto, uma fonte documental relevante para a compreensão histórica da infância e da educação. Ao criar personagens e situações ficcionais, os escritores revelam aspectos das experiências sociais, morais e culturais de seu tempo, oferecendo registros simbólicos de práticas e valores que raramente aparecem nos documentos oficiais. Nessas narrativas, emergem infâncias invisibilizadas, negadas, maltratadas e esquecidas, vidas que, embora silenciadas na história institucional, ganham expressão no espaço da ficção. É nesse horizonte que se insere o presente artigo, ao analisar o conto *O Crime do Tapuio*, do escritor paraense José Veríssimo, autor que conhecia profundamente as realidades sociais e educacionais da infância amazônica no século XIX.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo compreender como se estrutura o discurso ideológico sobre a infância no conto *O Crime do Tapuio*, de José Veríssimo, considerando as vozes e os valores que compõem a representação da infância pobre na Amazônia oitocentista. Parte-se da seguinte questão: de que modo a narrativa literária expressa e naturaliza, por meio de seus personagens e enunciados, as ideologias que legitimavam a exploração e o disciplinamento da infância na sociedade amazônica do século XIX?

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada a partir da leitura e análise do conto *O Crime do Tapuio*, compreendido como uma fonte documental de natureza literária, produzida em um contexto histórico específico. Embora se trate de um texto ficcional, o conto constitui um registro simbólico das relações sociais, culturais e morais de seu tempo, revelando práticas e valores que nem sempre emergem em documentos oficiais. Conforme argumenta Cellard (2012), o documento escrito, mesmo quando literário, é uma fonte

insubstituível para o estudo de períodos distantes, pois carrega vestígios das formas de vida e de pensamento de uma sociedade.

A análise fundamenta-se na perspectiva bakhtiniana do discurso, especialmente no conceito de discurso ideológico, entendido como expressão de uma visão de mundo historicamente situada e materializada nas vozes narrativas. O conto apresenta-se dividido em três momentos, primeiro foca em apresentar o sofrimento de Benedita sob os maus-tratos de Bertrana; na sequência apresenta a relação afetiva entre José Tapuio e a menina; e por fim, e o julgamento, sendo que a discussão aqui proposta se concentra na primeira parte da narrativa, em que se evidenciam os mecanismos discursivos de exploração e disciplinamento da criança.

O artigo organiza-se em duas seções principais, além das considerações finais e das referências. Na primeira, apresenta-se o escritor José Veríssimo e discute-se o conceito de discurso ideológico em Mikhail Bakhtin. Na segunda, realiza-se a análise do conto *O Crime do Tapuio*, evidenciando as vozes narrativas que expressam a ideologia da exploração e do disciplinamento da infância pobre na Amazônia oitocentista.

José Veríssimo e o discurso ideológico na literatura amazônica do século XIX

José Veríssimo (1857–1916) foi um intelectual paraense nascido na Vila de Óbidos, que viveu a infância entre Manaus e Belém. Aos doze anos mudou-se para o Rio de Janeiro e, aos dezenove, retornou a Belém por motivos de saúde. Nesse período, iniciou suas atividades profissionais no jornal *O Liberal do Pará*, colaborando também com outros periódicos da capital. Aos vinte e um anos publicou seu primeiro livro, uma coletânea de contos anteriormente divulgados na imprensa, revelando desde cedo o interesse em registrar, pela literatura, aspectos da vida cotidiana amazônica e das relações sociais que a compunham.

Durante muito tempo, Veríssimo foi lembrado sobretudo por sua produção como crítico literário e historiador da literatura

brasileira. Entretanto, conforme observa Bezerra Neto (1999), muitos dos biógrafos, memorialistas, teóricos, críticos literários, historiadores, antropólogos e cientistas sociais que trataram da obra de Veríssimo, consideravam os primeiros livros e ensaios marcadamente etnográficos como obras imaturas ou menores em sua vasta biobibliografia. A crítica recente, contudo, tem reconhecido nesses textos iniciais um conjunto expressivo de representações da sociedade amazônica do século XIX, nas quais se mesclam observação etnográfica, comentário moral e construção ficcional.

Foi nesse contexto que Veríssimo publicou o conto *O Crime do Tapuio*, incluído na coletânea *Cenas da Vida Amazônica* (1886), ao lado de outras narrativas como *O Boto*, *O Voluntário da Pátria* e *A Sorte de Vicentina*, além de seis esboços intitulados *O Serão*, *A Lavadeira*, *O Lundum*, *Indo para a seringa*, *Voltando da seringa* e *A Mameluca*. Em todas essas narrativas, a infância aparece como um tema recorrente. Contudo, em *O Crime do Tapuio*, a criança assume o papel central da trama, sendo descrita em suas condições materiais e morais com um detalhamento que revela tanto a sensibilidade do autor quanto a sua inserção nos discursos de época sobre civilização, raça, pobreza e educação.

A análise desse conto requer, portanto, uma abordagem capaz de compreender o entrelaçamento entre linguagem, ideologia e representação social. Nesse sentido, a teoria de Mikhail Bakhtin oferece um instrumental adequado, ao conceber o discurso literário como um espaço de múltiplas vozes e valores sociais, onde se revelam e se confrontam diferentes visões de mundo. É importante destacar que o próprio Bakhtin utilizou a literatura como fonte para a análise do discurso, reconhecendo nas obras de ficção a materialização concreta das vozes sociais, das tensões ideológicas e das formas de consciência de uma época. Sua perspectiva permite compreender o texto literário não apenas como criação estética, mas como um campo de produção e circulação de ideologias historicamente situadas. A seguir, discute-se o conceito de discurso ideológico segundo Bakhtin, estabelecendo as bases teóricas que orientam a leitura do conto *O Crime do Tapuio*.

Mikhail Bakhtin, filósofo e teórico da linguagem russo, é reconhecido como um dos pensadores mais influentes da teoria literária e da filosofia da linguagem. Sua abordagem inovadora trouxe novas perspectivas sobre a natureza social da linguagem e sobre sua relação com a cultura e a história. No campo literário, Bakhtin desenvolveu conceitos fundamentais, como os de dialogismo, polifonia e gêneros discursivos, que possibilitam compreender as obras como expressões complexas de interações sociais e ideológicas (Bakhtin, 2003).

A teoria bakhtiniana do gênero romanesco parte da ideia de que o romance é uma forma literária capaz de refletir a multiplicidade e a heterogeneidade da vida social. Para Bakhtin, o romance é um gênero aberto e em constante diálogo com outros discursos e formas de expressão. Diferentemente de gêneros fixos e monológicos, como a tragédia ou a epopeia, o romance incorpora uma variedade de vozes, perspectivas e experiências, espelhando a diversidade de linguagens e valores presentes na realidade (Bakhtin, 2003). Essa multiplicidade discursiva é o que confere à narrativa o caráter dialógico, entendido como o confronto permanente entre visões de mundo, entre o dizer e o contradizer.

Outro conceito essencial para compreender essa teoria é o de cronotopo, que se refere à articulação entre tempo e espaço na estrutura narrativa. O cronotopo permite situar as ações, as relações e os conflitos em um contexto social e histórico concreto, conferindo verossimilhança e densidade às representações literárias (Bakhtin, 2002). Por meio dele, a literatura torna-se um registro das formas de existência humana, revelando as marcas culturais e ideológicas de cada época.

O pensamento de Bakhtin sobre o discurso ideológico é central para este estudo. Para o autor, toda palavra é um signo social carregado de valores e de intenções, e todo discurso é um campo de luta ideológica. Isso significa que a linguagem não é neutra, mas reflete e refrata as condições de produção, as hierarquias e os conflitos de uma sociedade.

Ao analisar o discurso literário, Bakhtin não busca uma interpretação psicológica do autor, mas a compreensão de como as vozes sociais se articulam e se confrontam dentro do texto, revelando as ideologias que o atravessam.

A partir dessa concepção, o conto *O Crime do Tapuio* é compreendido como um espaço polifônico, onde diferentes vozes sociais, do narrador, das personagens e da cultura amazônica oitocentista, expressam e disputam sentidos acerca da infância, do trabalho e da moralidade. A análise, portanto, parte da identificação e interpretação dessas vozes, observando como elas constroem, sustentam ou tensionam o discurso ideológico sobre a infância.

Outro aspecto considerado na análise foi o uso dos elementos linguísticos e culturais da narrativa. Bakhtin enfatiza a importância da linguagem viva e do contexto sociocultural na construção do sentido. Dessa forma, foram observados os recursos linguísticos empregados por Veríssimo, como expressões regionais, marcas orais e descrições do cotidiano amazônico, que conferem autenticidade e espessura social às vozes dos personagens.

A análise do conto *O Crime do Tapuio* à luz do conceito de discurso ideológico permite compreender como as relações de poder e as hierarquias sociais se materializam na linguagem e nas interações entre as personagens. Em sua estrutura narrativa, Veríssimo apresenta vozes que traduzem valores e crenças da sociedade amazônica do século XIX, revelando como a ideologia dominante naturalizava práticas de exploração e disciplinamento da infância pobre. O discurso literário, nesse sentido, não apenas reflete essa realidade, mas também a produz e a legitima, ao inscrever nos enunciados do narrador e das personagens a visão de mundo que sustentava tais relações. Assim, o conto pode ser lido como um espaço onde o discurso ideológico sobre a infância se torna visível em suas formas linguísticas e simbólicas.

Essa perspectiva orientará a leitura da primeira parte da narrativa, em que se destacam as relações entre Bertrana e Benedita, marcadas pela violência e pela negação da infância. Nessa etapa da análise, busca-se identificar como o discurso ideológico da época se

manifesta nas práticas de castigo, nas expressões de obediência e nas justificativas morais presentes no texto literário.

A infância no conto “O crime do tapuio”: exploração e violência doméstica

A partir da perspectiva bakhtiniana de discurso ideológico, esta seção analisa a primeira parte do conto *O Crime do Tapuio*, de José Veríssimo, publicada originalmente em *Cenas da Vida Amazônica* (1886). O objetivo é compreender como a linguagem literária articula e reproduz valores sociais que legitimavam a exploração da infância pobre na Amazônia oitocentista. A narrativa apresenta um retrato contundente de práticas domésticas e relações hierárquicas que, sob o pretexto da caridade e da educação moral, perpetuavam formas de violência e disciplinamento infantil.

O conto *O Crime do Tapuio* expõe uma das facetas mais cruéis do trabalho doméstico no contexto amazônico, no qual crianças eram entregues a outras famílias, frequentemente sob a promessa de melhores condições de vida, mas acabavam submetidas a regimes de exploração e maus-tratos. Ivone dos Santos Veloso (2018) cunha o termo “menina-presente” para designar a condição da protagonista, Benedita, que encarna esse destino de servidão travestido de cuidado. Logo no início do conto, o narrador descreve: “Mal completara Benedita os sete anos, quando os pais, uns pobres caboclos do Trombetas, deram-na ao Felipe Arauacu, seu padrinho de batismo, que a pedira e a fizera dela presente a sogra” (Veríssimo, 2013, p. 63).

A partir dessa passagem, é possível inferir a precariedade material e simbólica da família de Benedita. O texto não fornece detalhes extensos sobre suas condições de vida, mas a decisão de entregar a filha ao padrinho revela a fragilidade econômica e as estratégias de sobrevivência das famílias pobres. Como reforça o narrador, “com pouco mais de sete anos, deram-na seus pais ao padrinho, que a pedira prometendo que seria tratada como filha” (Veríssimo, 2013, p. 69).

Nesse início da narrativa, o discurso ideológico manifesta-se na naturalização desse gesto parental e na aparente benevolência do ato de “dar” a criança. O texto reproduz, de forma sutil, o modo como a sociedade amazônica do século XIX legitimava práticas de tutela e subordinação infantil como expressão de moralidade, proteção e educação. A voz narrativa, ao relatar o episódio sem estranhamento, reflete uma ideologia amplamente disseminada à época, que associava o trabalho e a obediência ao ideal de formação da criança pobre.

Bezerra Neto (1999) investigou a concepção de mestiçagem na obra de José Veríssimo, destacando que o autor fundamentou seu pensamento em princípios naturalistas, evolucionistas e positivistas. Sob essa perspectiva, Veríssimo via as famílias indígenas, tapuias e mestiças como moralmente frágeis, promíscuas e desestruturadas, o que refletia uma visão de mundo marcada por hierarquias raciais e pela crença na inferioridade cultural dos povos amazônicos. Essa concepção atravessa tanto seus textos críticos quanto suas produções literárias, nos quais o olhar científico e o olhar moral se confundem. O conto *O Crime do Tapuio* materializa esse discurso ideológico ao representar a desagregação familiar e a transferência de crianças indígenas e mestiças para casas de colonos, onde eram empregadas em tarefas domésticas sob o pretexto de cuidado e educação.

Ao chegar à casa da sogra de Felipe Arauacu, o narrador revela, já na fala do personagem, a função que a menina desempenharia nesse novo ambiente social: “–Aqui’s tá – disse-lhe – que eu lhe trouxe p’ra dar fogo pro seu cachimbo” (Veríssimo, 2013, p. 63). A partir desse enunciado, inaugura-se a sina de Benedita, reduzida à utilidade funcional e simbólica de objeto servil. A cena evidencia o modo como a linguagem naturaliza as hierarquias sociais e de gênero, transformando a criança em propriedade transferível entre adultos. Essa relação de posse é reafirmada ao longo do conto, quando a menina passa a ser descrita como “uma coisa, menos que uma coisa, daquela mulher má. Ao redor de si, apenas via ódio ou

desamor, a traduzir-se em maus-tratos de uns ou na indiferença quase hostil de outros” (Veríssimo, 2013, p. 69-70).

O discurso ideológico presente nesses trechos evidencia como a obra de Veríssimo reflete e refrata as crenças de seu tempo. O narrador, sem interromper a lógica moral que sustenta o ato de “dar” a criança, participa da construção de uma visão de mundo que legitima a exploração como desdobramento natural das desigualdades sociais. Assim, o texto literário funciona como documento simbólico de uma ideologia que, ao mesmo tempo em que denuncia a violência, a reproduz na forma discursiva com que representa a infância pobre e mestiça.

Outra condição que acompanha a sina dessa criança é a indiferença de uns e as sucessivas cenas de maus-tratos. Bertrana “passava a vida na rede” (Veríssimo, 2013, p. 63), enquanto era servida, vigiada e embalada por Benedita. Ainda assim, é a menina quem recebe os adjetivos de “vadia” e “preguiçosa” (Veríssimo, 2013, p. 74), acusada de negligência ou desobediência quando demonstrava cansaço diante das inúmeras tarefas que lhe eram impostas.

Para punir a criança, Bertrana utilizava “uma palmatória de couro de peixe-boi e uma rija vergasta, tanto ou quanto esgarçada na ponta pelo uso, de um bico do mesmo peixe” (Veríssimo, 2013, p. 64). O narrador descreve repetidas vezes a brutalidade com que a mulher “batia-lhe por dá cá aquela palha, com um encarniçamento feroz contra a criança” (Idem), até que o corpo de Benedita passa a carregar as marcas materiais da violência: “percebia-se, sobre as costelas à mostra, os sulcos negros de umbigo de peixe-boi” (Veríssimo, 2013, p. 69).

Essas passagens evidenciam como o discurso ideológico presente no conto associa o castigo físico à noção de correção moral e educação, projetando a imagem de uma infância que deveria ser disciplinada pelo sofrimento. Alves e Nery (2024), ao analisarem os castigos corporais nas obras de Lindanor Celina, observaram a permanência de práticas semelhantes nas representações da infância paraense das décadas de 1920 e 1930. Os autores mostram

a existência de uma cultura educativa que legitimava a dor como método de correção e formação do caráter.

Ao representar a palmatória feita de couro de peixe-boi e o chicote artesanal, Veríssimo inscreve na narrativa um repertório simbólico que articula natureza, cultura e disciplina, convertendo elementos da fauna amazônica em instrumentos de punição. Essa leitura dialoga com a análise de Maria Lucilena Taveira (2021), que examinou *O Crime do Tapuio* em comparação com outros contos protagonizados por outras crianças. A autora observa que, nas narrativas amazônicas, a natureza frequentemente fornece os instrumentos de punição, reforçando o entrelaçamento simbólico entre o domínio sobre o ambiente e o controle dos corpos infantis. Como aponta Taveira,

O narrador compara a menina a uma planta exposta às adversidades do tempo, da natureza, e que resiste em meio à falta de cuidado, como a própria flora amazônica. É também da natureza que são retirados e confeccionados os instrumentos de castigo, como o umbigo de peixe-boi, tipo de chicote de couro muito resistente e sempre ameaçador (Taveira, 2021, p. 128).

A leitura de Taveira reforça a ideia de que o conto transforma a paisagem amazônica em cenário e matéria simbólica da violência, onde os mesmos mecanismos de exploração da natureza se reproduzem nas relações humanas. Esse enquadramento ideológico se estende à comunidade retratada na narrativa, que assiste à degradação de Benedita com indiferença: a menina é tão desprezada que até mesmo os “cães famintos lhe rosnavam a passagem” (Veríssimo, 2013, p. 70). Já o episódio do julgamento de José Tapuio pelo suposto assassinato da criança – pertencente à terceira parte do conto, não analisada neste trabalho – aparece como contraponto discursivo, revelando a hipocrisia moral da sociedade, que insiste em “asseverar que a rapariga era bem tratada pelo seu padrinho” (Idem, p. 82).

Esses contrastes mostram como o discurso ideológico presente na obra naturaliza a violência, transformando castigo em cuidado e submissão em virtude. Ao expor as relações entre linguagem, poder e moralidade, Veríssimo constrói uma narrativa que, ao mesmo tempo em que denuncia a brutalidade sofrida por Benedita, reproduz os valores e hierarquias sociais que a sustentavam, tornando o conto um retrato simbólico da infância pobre e mestiça na Amazônia oitocentista.

Na perspectiva bakhtiniana, conforme discutem Livia da Silva e Laura Alves (2013), contos como o de Veríssimo são produtos de uma realidade concreta vivenciada pelo autor em determinado tempo e espaço. Embora ancorados na ficção, esses textos refletem as condições históricas e culturais que legitimaram práticas de exploração do trabalho infantil, frequentemente sustentadas por discursos ideológicos travestidos de benevolência e auxílio à infância pobre. Segundo as autoras,

Bakhtin [...] defende que a língua como todo sistema de normas sociais só existe na relação que estabelece com a consciência subjetiva dos sujeitos, e não de maneira imutável como se possa supor, mas relativa ao consenso das consciências, de uma dada cultura que a estabeleceu em sua normatividade e a legitimou enquanto tal, num dado momento histórico. A língua, para Bakhtin, enquanto sistema de normas, dá-se no decorrer de um processo evolutivo e histórico de forma ininterrupta, que considera não só as consciências subjetivas que a engendram quanto os espaços socioculturais que a legitimam (Silva; Alves, 2013, p. 105).

Essa concepção permite compreender a narrativa de Veríssimo como expressão de uma linguagem atravessada por valores sociais e históricos, na qual se revelam as tensões entre dominação e moralidade. Ao longo da primeira parte do conto, o narrador descreve repetidamente os serviços impostos à menina Benedita e o modo como sua obediência é naturalizada como virtude. Bertrana passa o dia a chamá-la aos gritos: “– Benedita!...” e “a rapariguinha acudia *pressurosa, trêmula*, a correr. Era para dar-lhe fogo para o

cachimbo. Benedita vinha com o fogo e, encostando a brasa espetada em um velho garfo ou o tição ao tabaco, acendia-o” (Veríssimo, 2013, p. 64, grifos nossos).

O enunciado do narrador, ao destacar a prontidão e o temor da menina, reforça o discurso ideológico da obediência e do serviço, inscrito na linguagem do cotidiano. A relação entre patroa e criança é mediada por uma língua social que legitima a hierarquia, traduzindo em gestos e palavras o lugar subordinado da infância pobre.

A leitura do conto de Veríssimo também pode ser relacionada ao contexto social e jurídico da Amazônia oitocentista. Rodrigo Queiroz (2022, p. 83), ao analisar a educação da criança negra no Pará entre 1871 e 1888, período que coincide com a primeira publicação de *Cenas da vida amazônica*, identifica inúmeras denúncias de maus-tratos contra crianças registradas nos periódicos que circulavam na capital da província. Muitas dessas denúncias eram encaminhadas aos juízes de órfãos, autoridades responsáveis pela tutela legal de crianças abandonadas ou retiradas de suas famílias sob alegações de desamparo moral ou material.

Na prática, esses juízes atuavam dentro de uma lógica de “proteção” que frequentemente reproduzia relações de exploração. Na ausência de instituições públicas capazes de acolher as crianças, era comum que elas fossem entregues a outras famílias sob o compromisso formal de serem “criadas e tratadas”, mas normalmente sem acesso efetivo à instrução ou à liberdade. Em grande parte dos casos, essa tutela significava apenas um “contrato” formal de trabalho, sob um discurso de caridade e educação.

Essa dinâmica histórica encontra ressonância na narrativa de Veríssimo, em que Benedita é retirada do convívio familiar sob o pretexto de uma vida melhor e entregue a uma casa que prometia “tratá-la como filha”. O conto, portanto, reflete uma estrutura semelhante àquela observada nos autos do Juízo de Órfãos, e, embora não se trate de uma formação institucional mediada por essa instância, reproduz a mesma lógica de exploração sustentada por um discurso jurídico e moral que naturaliza a desigualdade e transforma crianças em trabalhadoras sob o disfarce da tutela e da caridade.

As infâncias populares eram atravessadas por uma concepção social, cultural e ideológica que lhes negava o direito ao brincar, ao estudo e ao descanso. Nessa perspectiva, o trabalho era visto como caminho natural e moralmente necessário à formação das crianças.

Eliane Peres (2023) identifica diversos anúncios publicados em jornais brasileiros por pessoas de destaque social que solicitavam crianças para “criar”, o que, na prática, significava a apropriação de sua força de trabalho, principalmente no serviço doméstico, em troca de comida, vestuário e moradia. Em alguns casos, prometia-se o ensino de um ofício ou as primeiras letras, como forma de disfarçar a relação de exploração. A autora observa que

As crianças tuteladas e os chamados “filhos de criação” tornaram-se parte do cotidiano brasileiro e criaram um nefasto imaginário de que elas eram “tratadas como da família”, sendo exploradas no cotidiano doméstico e no âmbito do comércio e da prestação de pequenos serviços, principalmente (Peres, 2023, p. 5).

O caso de Benedita se insere plenamente nesse imaginário. Sua infância é substituída por dias de trabalho e obediência, em um cotidiano de tarefas que anulam qualquer possibilidade de brincar ou de exercer a curiosidade infantil. Como descreve o narrador, ela “não possuía nunca um desses brincos que fazem a felicidade das crianças, nem correrá jamais atrás das borboletas loucas com a grande alegria da infância de fazer mal a um inseto” (Veríssimo, 2013, p. 69). A menina passa o dia servindo a patroa, embalando sua rede e preparando chás e remédios a qualquer hora do dia ou da noite:

Vinha-lhe à cabeça tomar, àquela hora mesmo, qualquer chá e mandava-a fazer fogo para aquecer um. A cozinha ficava no terreiro, sob um rancho aberto; ela ia tremendo, transida de medo, no escuro. Se acontecia demorar-se mais do que a impaciência irritadiça da velha previra, ouvia-se no silêncio absoluto da noite, como um grito lúgubre de ave noturna: — Benedita!... (Veríssimo, 2013, p. 68).

A religiosidade, enquanto discurso ideológico amplamente difundido na sociedade amazônica do século XIX, também aparece de modo marcante no conto. Apesar das sucessivas cenas de maus-tratos, o narrador descreve com ironia a devoção beata de Bertrana, que alterna orações e gestos piedosos com atos de violência e humilhação. A personagem é apresentada como alguém “devota e sentimental”, que “rezava a miúdo” e mantinha um “rosário de contas safadas no punho da rede”, mesclando crenças populares e hipocrisia moral:

Era devota e sentimental; rezava a miúdo, tinha um rosário de contas safadas no punho da rede, metia sempre os santos nas suas palestras, não bocejava sem fazer cruzeiros, para que não entrasse o demo na boca aberta e chorava ouvindo referir alheios infortúnios. Quando d'alguém dizia mal, batia nas faces encovadas palmadilhas beatas com as pontas dos dedos, que beijava em seguida, murmurando compungida: Deus me perdoe... Tinha particular devoção com S. Gonçalo e com S. Luís Gonzaga: possuía-os ali no seu oratório de pau, pintado de azul e frisos encarnados (Veríssimo, 2013, p. 68-69).

Essa justaposição entre religiosidade e violência reforça o discurso ideológico que sustenta a narrativa: o sofrimento da criança é legitimado como forma de correção moral e de expiação. A fé se converte em instrumento de naturalização da desigualdade, servindo como retórica que absolve os agressores e mantém a ordem social. Assim, Veríssimo constrói, por meio de linguagem e ironia, uma crítica sutil à moral religiosa que convive com a brutalidade cotidiana e à sociedade que, sob o disfarce da caridade, perpetua a exploração da infância pobre.

Na segunda parte da narrativa, Veríssimo constrói a relação entre José Tapuio e a menina, marcada por um afeto de natureza paternal. O personagem, movido por compaixão, tenta suavizar o sofrimento de Benedita oferecendo-lhe pequenos presentes – “um mimo qualquer, uma fruta, um mari-mari de beira-rio, ou um jutei da mata virgem” (Veríssimo, 2013, p. 70) – e desejando livrá-la daquela “miseranda existência” (Idem, p. 71). Apesar desse gesto de

cuidado, a voz da criança permanece quase ausente ao longo de toda a narrativa. Como observa Taveira (2021, p. 134), Benedita é um “escravo-mudo”, destinada a servir sem questionamento, sendo ouvida apenas em um breve momento, quando pede a bênção ao “tio José”. O silêncio da menina, contudo, é revelador e traduz o lugar que a infância pobre e mestiça ocupava na ordem social e simbólica da época, marcado pela sujeição e pela obediência.

No contexto da sociedade oitocentista, a infância era frequentemente silenciada e submetida a uma educação controladora e disciplinadora. Para as crianças pobres, o trabalho era visto como instrumento legítimo de correção moral e de ocupação do corpo e da mente, convertendo a exploração em uma suposta forma de cuidado e instrução. O discurso ideológico presente no conto reflete essa concepção e evidencia como a infância desvalida foi construída social e simbolicamente na Amazônia do século XIX, por meio de práticas que naturalizavam a violência e a desigualdade sob o manto da tutela e da caridade.

Considerações finais

O conto *O Crime do Tapuio*, de José Veríssimo, constitui um relevante documento histórico-literário, que, embora ancorado na ficção, reflete práticas e representações reais da infância pobre no interior da Amazônia oitocentista. A narrativa permite observar como a literatura pode revelar dimensões ideológicas da vida social, funcionando como espaço privilegiado de expressão das tensões entre civilização e barbárie, moralidade e violência, tutela e exploração.

Veríssimo descreve com minúcia os costumes das populações amazônicas de seu tempo, assumindo a posição de um intelectual marcado pelas influências naturalista, evolucionista e positivista. A partir dessa perspectiva, o autor projeta juízos morais sobre as crenças populares e sobre as figuras indígenas e mestiças, representadas de forma ambígua entre a ingenuidade e a rusticidade. Essa visão atravessa o conto, delineando uma concepção hierarquizada de

sociedade e legitimando práticas que reduziam a infância pobre a uma condição de subordinação e utilidade.

A protagonista, Benedita, é o centro simbólico dessa crítica. “Menina-presente” e “escravo-mudo”, ela encarna a criança desprovida de voz e de direitos, submetida ao trabalho doméstico e aos castigos físicos sob o discurso moral de que a obediência e o serviço seriam formas de educação. À luz da teoria bakhtiniana, a narrativa revela um discurso ideológico que reflete e refrata as relações sociais da Amazônia do século XIX, evidenciando como a exploração infantil era naturalizada e revestida de aparente benevolência. Assim, o conto de Veríssimo não apenas retrata a infância explorada, mas expõe as contradições de uma sociedade que, sob o disfarce da caridade e da tutela, perpetuava a violência e o silenciamento das crianças pobres.

Referências

ALVES, Laura Maria Silva Araújo; NERY, Guthemberg Felipe Martins. Os castigos corporais na prática educativa e disciplinar da infância em Bragança-PA (1920-1930): **Revista Cocar**, [S. l.], n. 32, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9591>. Acesso em: 13 out. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BEZERRA NETO, José Maia. José Veríssimo: pensamento social e etnografia da Amazônia (1877/1915). **Dados**, v. 42, n. 3, p. 539-564, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/XCscfRx6jKMdXSQgSK5N5qw/>. Acesso em: 18 out. 2023.

FARIAS, Fernando Jorge Santos. **Representação de educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir**: (des)caminhos do personagem

Alfredo em busca da educação escolar. 2009.120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Belém/Rio de Janeiro, 2009.

LIMA, Maria do Socorro Pereira. **Infância, educação e criança**: um estudo histórico-literário nas obras Serões da mãe preta e chove nos Campos de Cachoeira (1897-1920). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MACHADO, Leomar Cardoso. **Infância e a educação de crianças “xerimbabos” na Amazônia paraense do século XX**. 2024. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

MACHADO, Leomax Cardoso. **Primeira manhã**: romance de formação, travessias e a educação de Alfredo. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

NERY, Guthemberg Felipe Martins. **A professora primária nas personagens femininas nas obras romanescas de Lindanor Celina (1920-1930)**. 2023. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

PERES, Eliane. Trabalho doméstico infantil e ensino e aprendizado da leitura no Brasil no final do século XIX e início do século XX. **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/69449>. Acesso em: 03 jun. 2023.

QUEIROZ, Rodrigo Moura. **Criança negra e educação na Província do Pará no século XIX (1871-1888)**. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2022.

SILVA, Livia Sousa da; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. As contribuições do pensamento bakhtiniano para o campo das pesquisas em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3. p. 101-117, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2701>. Acesso em: 25 jul. 2023.

TAVEIRA, Maria Lucilena Gonzaga Costa. Benedita, Negrinha e Siquê: Infância domesticada e subalterna na literatura brasileira. **Revista Convergência Lusíada**, v. 32, n. 45, p. 122-138, 2021. Disponível em: <https://www.convergencialusiada.com.br/rcl/article/view/437>. Acesso em: 16 jul. 2023.

VELOSO, Ivone dos Santos. A Tradição dos desvalidos: breve panorama da figuração da infância na literatura da Amazônia paraense. In: MIBIELLI, Roberto; FIOROTTI, Devair Antônio; NASCIMENTO, Luciana Marino do (org.) **Literatura, cultura e identidade na/da Amazônia: experiências literárias, textualidades contemporâneas**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2018.

VELOSO, Ivone dos Santos. **A infância desvalida em Dalcídio Jurandir: um bulício de crianças, picado de risos e gritos**. 2019. 152 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

VERÍSSIMO, José. **Cenas da vida amazônica**. Belém: EDUEPA, 2013.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALICE AKEMI YAMASAKI – UFF

Pós-doutorado e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora nas áreas de Didática, Cultura Escolar, Formação de Professores, Educação Popular e Diversidade. Autora de livros, capítulos e artigos em periódicos qualificados. Integra grupos de pesquisa nacionais e internacionais e participa de conselhos editoriais acadêmicos. E-mail: aayamasaki@id.uff.br

ANDRÉ ANDRADE SILVA – UFT

Mestre em Educação. Professor e pesquisador nas áreas de Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Formação de Professores. Participa de grupos de pesquisa e projetos de extensão ligados à educação básica. Autor de artigos e capítulos de livros sobre práticas pedagógicas, currículo e escolarização.

ANSELMO ALENCAR COLARES – UFOPA

Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) lotado no Instituto de Ciências da Educação (ICED), Curso de Pedagogia. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA) e do Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA/UFOPA); Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Especialista em Ensino Superior pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. Editor-executivo da Revista Exitus do PPGE/UFOPA. Membro do Conselho Editorial da Editora Navegando. Membro do Corpo Editorial

Científico Nacional da Revista HISTEDBR on-line e de diversos periódicos qualificados. Coordenador do Projeto de Pesquisa História e Memória da Educação Escolar na Amazônia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC). E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br

AUGUSTO DE REZENDE CAMPUS – UNITINS

Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Graduado em Ciência da Computação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Especialista em Informática e Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). MBA em Sistemas de Informação pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Reitor da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Email: reitoria@unitins.br

BENVINDA BARROS DOURADO – UFT

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1992), especialização em Avaliação Institucional pela Universidade de Brasília (2001), mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2010). Atualmente é professora Associada I, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas de Educação e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gestão-organização da educação básica, práticas educativas, educação no Tocantins e educação em Porto Nacional. E-mail: benvinda@uft.edu.br

DARLENE ARAÚJO GOMES – UFT

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia - PGEDA - Rede EDUCANORTE - Polo UFT/Palmas -TO. Mestre em Educação pela Universidade Federal

do Tocantins (UFT) de Palmas. Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e em Ciências da Educação pela Faculdade de Teologia Integrada. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atua como especialista em Educação na Diretoria Regional de Ensino. É Professora Assistente na Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculada ao Departamento de Educação Geral, lotada no Campus VII, em Conceição do Araguaia. É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA/UEPA).

DARLENE TEIXEIRA CASTRO – UNITINS

Doutora em Comunicação e Culturas Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ciência da Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Especialista em Metodologias e Linguagens em Educação a Distância pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e em Gestão e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Luterano de Palmas. Professora permanente do Programa PROFIAP – Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (UFT) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da UFT. Vice-reitora da Unitins. Email: darlene.tc@unitins.br

CESAR EVANGELISTA FERNANDES BRESSANIN – UFT

Doutor em Educação (PUC-GO). Mestre em História (PUC-GO). Historiador (UFT). Pedagogo (UNIFACVEST). Especialista em Pedagogia Escolar (UNINTER) e em Teologia e História das Religiões (FAVENI). Estudante de Filosofia e Teologia (UNINTER). Vice-líder e Pesquisador do Diretório de Pesquisa “Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais/HISTEDBR” da PUC-GO. Pesquisador do Núcleo de Estudos Urbanos e das Cidades (NEUCIDADES) da UFT. Pesquisador do Grupo de Pesquisa “História da Educação, Arquivo e Cultura Escolar” da UFT. Pesquisador do Laboratório de Estudos

Dominicanos (UFRGS). Professor do Curso de Pedagogia, campus de Palmas, e do Programa de Pós-graduação em História das Populações Amazônicas (PPGHISPAM), campus de Porto Nacional, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: cesarfernandes@uft.edu.br

ENEILA DE CÁSSIA MAIA FERREIRA – UNITINS

Mestre em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais - PPGDIRE pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Bacharel em Administração - UNITINS. Licenciada em Pedagogia (FAT). Licenciada em Ciências com habilitação em Matemática - UNITINS. Especialista em Gestão Pública Municipal - UFT. Especialista em Docência do Ensino Superior - FAIARA. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - IFTO. Servidora Pública Professora da Educação Básica, lotada na Superintendência Regional de Educação (SRE/SEDUC) - Araguatins/TO e Coordenadora de Disciplina no Projeto TO Graduado, ofertado pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

ÉRICA DE SOUSA PERES – UFPA

Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPA, Mestre em Educação (PPGED-UEPA), Especialista em Saberes Africanos e Educação Afro-brasileira na Amazônia (UFPA), graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Bacharel em Serviço Social (UFPA). Atualmente é professora Ad-4 Seduc e docente da Unama - Ananindeua. Membro do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Infância na Amazônia (GEPHEIA-UFPA) e da Rede de Pedagogias Decoloniais na Amazônia.

FABIAN SEREJO SANTANA – UNITINS

Doutorando pelo Programa de Desenvolvimento Regional (PPGDR/UFT), com mestrado em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins (CIAMB/UFT), pós-graduação em Direito Constitucional e Direito do Trabalho pela Faculdade

Dom Alberto (Santa Cruz do Sul-RS), graduado em Direito pela Universidade Federal do Tocantins, Filosofia, pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas e Teologia. Foi professor substituto no Curso de Direito da Universidade Federal do Tocantins, lecionando as disciplinas de Sociologia Geral, História do Direito, Direito do Trabalho e Prática em Direito do Trabalho. Na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) lecionou Ciência Política, Filosofia do Direito, Direito Constitucional I e II, Direito Administrativo I e II, Direito Civil I, Direito do Trabalho II e, atualmente, é responsável pelas disciplinas de Direito Empresarial e Administrativo. No Programa TO Graduado, leciona as disciplinas Responsabilidade socioambiental e políticas públicas e Legislação tributária. Desenvolve atividades como membro efetivo da Comissão de Erradicação do Trabalho Escravo no Tocantins (COETRAE).

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA – UEPA

Pós-doutorado e Doutora em Educação pela PUC RJ. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA), doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutorado sanduíche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, coordena o Procad-Amazônia do PPGED-UEPA-CAPES desde 2018. Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. É editora da Revista Cocar. É membro da Editoria Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. É Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos, da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais - Rede Mover, do Núcleo de Estudos e Pesquisas: Territórios Amazônicos, Educação Popular e Etnodiversidade, da Rede de Investigadoras/es educativos em México - REDIEE e Rede Internacional de Investigadores e Participantes sobre Integração/Inclusão Educativa (RIIE). Exerceu a vice-presidência Norte da Associação Nacional de Pós-Graduação

e Pesquisa em Educação - ANPED. Bolsista de produtividade do CNPq. E-mail: ivanildeapoluceno@uepa.br

JOCYLÉIA SANTANA DOS SANTOS – UFT

Pós-doutorado em Educação/UEPA. Doutora em História/UFPE. Mestre em História/UFPE. Professora Titular da UFT. Coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE/PGDEA. Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação- PPGE/UFT. Coordenadora Local do Procad/Amazônia e Pesquisadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia: UEPA, UFRN e UFT (Procad/2018). Sócia da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped)/GT -2 -História da Educação. Sócia da Associação Brasileira de História Oral (ABHO). Sócia da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Pesquisadora da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides). Professora Associada III da UFT. Líder de grupo de pesquisa História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação pelo CNPq (2004). E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

JOELMA DA SILVA TRINDADE – UEPA

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (UEPA). Mestre em Educação pela mesma instituição. Pesquisadora do grupo de pesquisa História da Educação na Amazônia. Desenvolve pesquisas em formação de professores, currículo e diversidade. Autora de trabalhos científicos em revistas e coletâneas. Integra grupos de pesquisa da área. E-mail: trindadejoelma21@gmail.com.

JOSÉ FERNANDO BEZERRA MIRANDA – UNITINS

Doutorando em Educação pelo Educanorte e mestre em Educação pela UFT, pós-graduado em Gestão Pública e com um MBA em Docência do Ensino Superior e Auditoria contábil, possui graduações em Pedagogia pela Faculdade UNIASSELVI, em Administração pelo Centro Universitário ITOP, e em

Contabilidade pelas Faculdades Objetivo. Atualmente, é coordenador do Curso Tecnólogo em Gestão Pública do Projeto TO Graduado e da pós-graduação em Contabilidade e Direito com ênfase no agronegócio na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Atua como Conselheiro Estadual de Educação e docente na UNITINS. Tem experiência nas áreas de educação a distância e suas tecnologias, perícia contábil, gestão de pessoas, gestão operacional e varejo.

LAURA MARIA SILVA ARAÚJO ALVES – UFPA

Professora titular da Universidade Federal do Pará. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará no Programa de Pós-Graduação em Educação (2019-2020). Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade de Évora - Portugal (2000-2002). Mestre em Letras na área da Linguística pela Universidade Federal do Pará (1998). Possui Formação de Psicólogo (1986) e Bacharelado em Psicologia (1984) e pela Faculdade Integradas Colégio Moderno. É especialista em Educação e Problemas Regionais na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (1988). Orienta trabalhos no mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA na área da História da Infância na Amazônia, História das Instituições e História da Educação no Pará.

MARIA DE LOURDES LEONNCIO MACEDO – UFT/SEDUC

Doutora em Educação - Programa Educanorte - Polo da UFT (2021-2025), participou do Programa Abdias Nascimento, doutorado sanduíche na Universidade Nacional de La Plata, Argentina (07/março a 22/agosto de 2025). Possui graduação e pós-graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2018). Graduada em Pedagogia, segunda licenciatura na Uniasselvi-EAD (2024). Está matriculada na Universidade da Flórida - USA - FU-USA, com pesquisa futura para pós-doutorado.

Atualmente exerce a função de Técnica do Pronatec-Novos Caminhos da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes.

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO G. DE S. AVELINO FRANÇA – UEPA

Doutora em História, Filosofia e Educação (UNICAMP). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora do grupo de pesquisa História da Educação na Amazônia - GHEDA. Associada da Sociedade Brasileira de História da Educação e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará Desenvolve pesquisas em Educação Amazônica, Saberes Tradicionais, História da Educação e Formação de Professores. Autora de capítulos e artigos científicos e integrante de grupos de pesquisa. E-mail: socorroavelino@hotmail.com

MÁRIO ALLAN DA SILVA LOPES – UFPA

Doutor em Educação (PPGED-UEPA); Mestre em Educação, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia (PPGED - UEPA); especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FACUMINAS-MG); Graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA); Integrante do Grupo de Pesquisa de História da Educação na Amazônia (GHEDA) da UEPA, atuando na linha de pesquisa: História das Instituições Educativas, Intelectuais e Impressos. Atualmente pesquisando na área da História da Educação na Amazônia no período colonial. Realiza estágio de pós-doutorado na Universidade do Estado do Pará, no Programa de Pós-graduação em Educação, com financiamento do CNPq. É professor substituto na Universidade Federal do Pará, no Instituto de Ciências da Educação. E-mail: m.allanlopes@gmail.com.

MARIA DO SOCORRO F. BEZERRA – UFT

Doutora em Educação. Professora da UFT. Atua em Avaliação Educacional, Políticas Públicas, Currículo e Gestão Escolar. Autora de capítulos, artigos e projetos de pesquisa. Integra grupos e comitês acadêmicos.

MARIANA DA SILVA NETA – UFT

Doutora em Educação - Educanorte - Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA - UFT. Mestra em Letras / Linguística Aplicada - UFT - Campus Porto Nacional, Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras / CPN - 2018). Especialista em Pedagogia Escolar: Administração, Supervisão e Orientação, pela FACINTER/IBPEX, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Faculdade Integrada de Araguatins - FAIARA (2013), Mestre em Educação. Professora da Unitins.

MARILEIDE CARVALHO DE SOUZA

Doutoranda em Educação - Educanorte - Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA – UFT. Mestre em Educação. Mestranda, pós-graduada em Supervisão Educacional pela PUC-MG, em Administração de Recursos Humanos e Marketing pela UNYAHNA-BA, Metodologia do Ensino Superior - UNYAHNA-BA, em Libras pela UNYAHNA-BA, atualmente cursando também Psicanálise Clínica pela SCOPSI-Polo Barreiras-BA. E-mail: carvalhomarileide@gmail.com

NEILA BARBOSA OSÓRIO

Pós-Doutorado em Educação pela UEPA/PA. Doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFSM/RS. Mestrado em Educação pela UNESP de Marília/SP. Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco/MS1981. Pesquisadora produtividade pela FAPT-TO, foi premiada em 1999, como Pioneira em Educação de Velhos no Estado de Mato Grosso do Sul. Em 2004, ingressa como professora pesquisadora na Universidade Federal do Tocantins no Colegiado de Pedagogia. Docente do

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFT na linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/PGEDA na linha Saberes, Linguagem e Educação. Autora do Programa Universidade da Maturidade - UMA, que é referência em Tecnologia Social pela Fundação Banco do Brasil em 2012.

NICOLÁS ARATA – UBA/UNIFE

Doutor em Educação. Professor da Universidade de Buenos Aires (UBA) e da Universidade Pedagógica Nacional (UNIFE). Presidente da Sociedade Argentina de História da Educação. Intelectual reconhecido internacionalmente na área de História da Educação, Políticas Educacionais e Pensamento Pedagógico. Autor de diversos livros, capítulos e artigos. Participa de redes internacionais de pesquisa e de programas de pós-graduação.

OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

Possui doutorado em Educação, mestrado em História e graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista Produtividade em Pesquisa - PQ C/CNPq. Professora do Centro de Educação da UFRN exercendo o cargo de Pro-reitora Adjunta de Pesquisa (2023-atualidade). É professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Defensora da escola pública e sócia da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Editora da Revista Brasileira de História da Educação (ISSN 2238-0094), Revista Brasileira de Educação (ISSN 1809-449X) e History of Education in Latin America - HistELA (ISSN 2596-0113). Compôs a gestão nacional do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE-ANPEd) (2022-2025). É vice-coordenadora do Laboratório de História e Memória da Educação (Lahmed/UFRN). Tem experiência na área de Educação

e História, com ênfase em história da educação, teoria e metodologia da história, historiografia e educação profissional.

RAIMUNDO JORGE DA CRUZ COUTO – UFOPA

Doutor em Educação. Professor da UFOPA. Atua em Políticas Públicas, História da Educação, Educação do Campo e Estudos Amazônicos. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação do Brasil (HISTEDBR - UFOPA). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Publicou artigos e capítulos e participa de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação.

REGINA CÉLIA PADOVAN – UFT

Possui graduação em História e mestrado em História Social, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional. Docente do curso de Licenciatura em História e do Mestrado Profissional em História das Populações Amazônicas. (PPHISPAM). Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Arquivo e Cultura Escolar. Atua como professora em história da educação; metodologia, prática, ensino e estágio supervisionado em História.

RIGO MOURA QUEIROZ – UFPA

Doutor em Educação. Professor da UFPA. Pesquisador nas áreas de Educação Popular, Interculturalidade, Movimentos Sociais e Diversidade. Publica artigos, capítulos e participa de coletâneas sobre educação amazônica. Atua em grupos de pesquisa e em programas de pós-graduação.

ROGER RAFAEL FERREIRA DOS SANTOS – UEPA

Doutor em Educação. Professor da UEPA. Atua em Educação do Campo, Saberes Tradicionais, Currículo e Formação de

Professores. Possui artigos, capítulos e participação em redes de pesquisa. Desenvolve projetos de extensão e formação docente.

SAMITA DA CASTRO SILVA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Integrante do grupo de pesquisa da Rede #HISTED. Foi bolsista PIBITI/CNPq (2022-2024) e, atualmente, é bolsista PIBIC/CNPq (2024-2025), desenvolvendo pesquisa na área de História da Educação, com interesse em ensino profissional, ensino industrial e ensino profissional feminino. Possui experiência em eventos acadêmicos com apresentação de trabalhos e publicações em anais.

TÂNIA REGINA LOBATO DOS SANTOS – UEPA

Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Estágio de Pós-Doutorado na PUC-RIO (2010). É professora Titular da Universidade do Estado do Pará, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação CCSE-UEPA. Coordena o Grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Educação vinculado à Plataforma do CNPq. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP-CCSE-UEPA. É integrante da Rede Sumaúma - Estudos e pesquisa com/sobre infâncias e crianças da Amazônia. Membro da Rede de Pesquisa: Catedra Paulo Freire - PUC-SP. Representante do Brasil - Rede RIIE - Red Internacional Investigadores y participantes sobre Integración/Inclusión Educativa - RIIE. Rede de pesquisa - Interinstitucional PUC-RIO, UFMS - Campus Pantanal, UERJ - Campus Caxias, UEPA, UFRRJ, UCDB IMSI, Universidade de Alcalá de Henares/Espanha. É membro do Comitê Diretivo do Fórum de Educação Infantil do Estado do Pará - FEIPA. Representante Norte no Comitê Diretivo do Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (2025-2026). Membro do Fórum Municipal de Educação de Belém (FME). Membro do Fórum Estadual de Educação do Pará - FEE.

História da Educação e Interculturalidade reúne estudos que problematizam a educação a partir de múltiplas temporalidades, territórios e experiências formativas, com ênfase na Amazônia e no Tocantins. Organizada em cinco eixos temáticos, a coletânea articula fundamentos teóricos e epistemológicos, trajetórias de instituições educativas, história colonial e missões religiosas, processos de formação de professores e projetos educacionais voltados às culturas da infância, constituindo um convite à reflexão sobre os modos de ensinar, aprender e narrar a história da educação em contextos plurais. Destina-se a pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação, bem como a todos aqueles interessados em compreender a educação como prática social, histórica e intercultural, profundamente enraizada nas memórias e experiências dos povos da Amazônia.

Jocyleia Santana - Prof. Titular da UFT



pedroejoaoeditores.com.br

@pedroejoaoeditores

contato@pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2655-2



9 786526 526552 >