



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**JERSE VIDAL PEREIRA**

**IDENTIDADE HISTÓRICA E PERCURSO DO INSTITUTO PRESBITERIANO  
EDUCACIONAL E SOCIAL (IPES) EM PALMAS (1994-2023)**

Palmas – TO

2025

**JERSE VIDAL PEREIRA**

**IDENTIDADE HISTORICA E PERCURSO DO INSTITUTO PRESBITERIANO  
EDUCACIONAL E SOCIAL (IPES) EM PALMAS (1994-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do  
Tocantins, como requisito para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jocyleia Santana dos Santos.

**Linha de Pesquisa:** Estado, Sociedade e Práticas  
Educativas.

Palmas – TO

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- V649i VIDAL PEREIRA, JERSE.  
IDENTIDADE HISTÓRICA E PERCURSO DO INSTITUTO  
PRESBITERIANO EDUCACIONAL E SOCIAL (IPES) EM PALMAS (1994-  
2023. / JERSE VIDAL PEREIRA. – Palmas, TO, 2025.  
163 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em  
Educação, 2025.
- Orientador: JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS
- 1 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS. 2. INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS  
CONFESSIONAIS. 3. INSTITUIÇÕES PRESBITERIANAS. 4. HISTORIA  
ORAL. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da  
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Jerse Vidal Pereira**

**IDENTIDADE HISTORICA E PERCURSO DO INSTITUTO PRESBITERIANO  
EDUCACIONAL E SOCIAL (IPES) EM PALMAS (1994-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do  
Tocantins, como requisito para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

**Data da Aprovação: 20/02/2025**

**Banca Examinadora:**

Prof. Dra. Jocyleia Santana dos Santos – Orientadora/PPGE/UFT

Profa Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro – PPGE/UFOPA

Profa Dra Neila Barbosa Osório – PPGE/UFT

Dedico aos todos meus colegas e amigos da educação básica que partilham ou já partilharam comigo os desafios, mas também, as alegrias vivenciadas ao fazer da educação um instrumento de mudança.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por possibilitar que eu vivenciasse uma experiência tão enriquecedora que foi trilhar o caminho desta pesquisa.

À minha esposa Shirley, minha maior incentivadora, e ao meu filho Pedro Igor, não apenas pela paciência, mas também por abdicarem de momentos importantes, tendo em vista às demandas que a pesquisa impôs em diversos momentos.

Aos meus pais, Francisco Assis e Veronília que, apesar de não terem tido oportunidades de acesso e prosseguimento nos estudos, muito cedo compreenderam a importância da educação e não mediram esforços para que, não apenas eu, como também meus irmãos, pudéssem, por meio da educação, ampliar horizontes e oportunidades.

À minha orientadora Dra. Jocyleia Santana dos Santos pela generosidade, pela confiança depositada e pelos conhecimentos partilhados, principalmente aqueles relacionados à História Oral, fundamentais para a realização deste trabalho e, sobretudo, para minha carreira como pesquisador.

À querida amiga e coorientadora, Maria de Lourdes Leôncio Macedo, por partilhar suas experiências, pela parceria e por apontar caminhos, permitindo-me enxergar novos horizontes.

Meu especial agradecimento ao Pastor Renato, à Diretora Lucilma, ao Pastor João Batista Mota, assim como aos demais participantes que gentilmente nos permitiram acessar suas memórias e conhecimentos a respeito da história do IPES, contribuindo para a realização desta pesquisa.

Aos professores(as) do PPGE-UFT: Dr. Idemar Vizolli, Dra. Elizângela Mattos, Dr. Marciel Lano, Dra. Maria José de Pinho, Dra. Rosilene Lagares, Dr. Ruhena Kelber, com os quais partilho minha admiração e estima, sobretudo por me inspirarem, durante as disciplinas ministradas, a ser um pesquisador melhor.

As professoras da banca por contribuírem com suas correções, sugestões e apontamentos. Obrigado, Dra. Neila e Dra. Tânia por gentilmente dispenderem de seus tempos para enriqueceram o resultado desta pesquisa.

Aos meus irmãos, Esequiel, Mirian, Davi, Elias e, especialmente, ao mano Josué por não desistir de incentivar e apontar alternativas, algo determinante para meu acesso à pós-graduação *stricto sensu*.

Aos colegas de mestrado da 11ª turma pelo convívio e experiências, especialmente ao amigo Avelino pela generosidade e empatia dedicadas a mim.

Aos amigos do grupo de pesquisa História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE) pela amizade e pelos momentos de convívio.

A todos os amigos queridos, seja os que estão longe ou perto, pelo convívio e por fazerem parte de minha vida pessoal, profissional ou acadêmica.

À CAPES pela bolsa de pesquisa durante dois anos e licença para capacitação da Secretaria de Educação do Tocantins pela licença para aprimoramento profissional.

“A operação histórica lida com a complexidade, no tempo, no espaço, no sociocultural. Este raciocínio está na base da própria história e do fazer história, e, por consequência, na base da educação”

(Justino Magalhães, 2003, p. 9)

## RESUMO

Este estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas, e ao grupo de estudos História e Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE) cadastrado no CNPq. A questão problema que norteou a pesquisa foi: De que forma as narrativas dos participantes evidenciam a construção do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES), bem como seu percurso histórico. Buscou-se, desse modo, analisar por meio das narrativas dos sujeitos, a identidade histórica e o percurso da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social Rev. R. Camenish (IPES), em Palmas -TO, no recorte histórico de 1994 a 2023. O período em questão justificou-se em função dos sujeitos envolvidos no processo de criação do Instituto ainda estarem vivos. Os objetivos foram: narrar o percurso histórico do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES); conhecer as práticas educativas, por meio da memória de professores que atuaram e atuam na unidade de ensino de forma a compreender a identidade da instituição; discutir a relação da igreja com esta instituição educativa na formação dos estudantes. Para tanto, na perspectiva teórica da História Cultural, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, adotou-se a metodologia da História Oral Temática para a realização das entrevistas, guiadas por roteiro semiestruturado. Neste sentido, 02 professores, 02 coordenadoras, 02 pastores e 01 ex-aluna contribuíram para o conhecimento das especificidades e singularidades que marcaram a identidade histórica e percurso do IPES enquanto instituição educativa confessional. Concluiu-se que a educação, na gênese das instituições educativas confessionais, serviu de instrumento para a evangelização, ao mesmo tempo que promovia transformações sociais, econômicas e culturais, além de introduzir um novo *ethos*, pautado nas características do sistema capitalista e do modo de vida americano.

**Palavras-chave:** Instituições educativas; Instituições educativas confessionais; instituições presbiterianas; História Oral.

## ABSTRACT

This study is linked to the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Tocantins, within the research line State, Society, and Educational Practices, and to the study group History and Historiography and Sources of Research in Education (HHFPE), registered with the CNPq. The research problem that guided the study was: How do the narratives of the participants highlight the construction of the Presbyterian Educational and Social Institute (IPES), as well as its historical trajectory. Thus, the aim was to analyze, through the narratives of the subjects, the historical identity and trajectory of the educational institution Instituto Presbiteriano Educacional e Social Rev. R. Camenish (IPES), in Palmas - TO, within the historical timeframe of 1994 to 2023. The chosen period was justified by the fact that the individuals involved in the creation of the Institute are still alive. The objectives were: to narrate the historical trajectory of the Presbyterian Educational and Social Institute (IPES); to understand the educational practices through the memories of teachers who have worked and continue to work at the educational unit, in order to comprehend the institution's identity; and to discuss the relationship between the church and this educational institution in the formation of students. To this end, from the theoretical perspective of Cultural History, bibliographic, documentary, and field research were utilized, and the methodology of Thematic Oral History was adopted for conducting interviews, guided by a semi-structured script. In this context, 02 teachers, 02 coordinators, 02 pastors, and 01 former student contributed to the understanding of the specificities and singularities that marked the historical identity and trajectory of IPES as a confessional educational institution. It was concluded that education, in the genesis of confessional educational institutions, served as an instrument for evangelization, while simultaneously promoting social, economic, and cultural transformations, as well as introducing a new ethos, based on the characteristics of the capitalist system and the American way of life.

Keywords: Educational institutions; Confessional educational institutions; Presbyterian institutions; Oral History.

## LISTA DE TABELA

Tabela 01 – Quantidade de servidores do IPES.....	100
---------------------------------------------------	-----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto do autor na 1ª série do Ensino Fundamental em 1987.....	20
Figura 2 - Localização de Palmas no estado do Tocantins.....	32
Figura 3 - Localização do Instituto na cidade de Palmas.....	33
Figura 4 - Categorias que emergiram da análise dos dados do estudo.....	39
Figura 5 - As categorias na pesquisa das instituições educativas.....	45
Figura 6 - Martinho Lutero fixando as 95 teses.....	49
Figura 7 - Imagem escaneada de uma indulgência.....	50
Figura 8 - Igrejas surgidas da Reforma Religiosa.....	53
Figura 9 - Mapa do Brasil com a divisão de territórios para a ação missionária.....	65
Figura 10 - Recorte de jornal sobre os conflitos entre católicos e protestantes.....	67
Figura 11 - Recorte de jornal sobre conflitos religiosos no século XIX.....	68
Figura 12 - Recorte do Catecismo Maior de Westminster.....	69
Figura 13 - Foto da Residência do casal Chamberlain.....	71
Figura 14 - Missões presbiterianas norte-americanas no Brasil.....	72
Figura 15 - Foto do muro na parte interna do Instituto.....	103
Figura 16 - O Catecismo Maior de Westminster.....	104
Figura 17 - Escola particular que originou o IPES.....	116
Figura 18 - Autorização para funcionamento do Instituto.....	116
Figura 19 - Festa do Chico Bento .....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trabalhos enquadrados nos critérios .....	84
Gráfico 2 - Ano da defesa.....	85
Gráfico 3 - <i>Lócus</i> de produção das pesquisas.....	86
Gráfico 4 - Concepções teóricas.....	87
Gráfico 5 - As metodologias utilizadas.....	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Autores que embasaram a pesquisa .....	29
Quadro 2 - Os entrevistados.....	34
Quadro 3 - Os espaços escolares e suas fontes de informação .....	37
Quadro 4 - Os primeiros missionários americanos no Brasil.....	73
Quadro 5 - A ordem e os parâmetros para a extração nas bases de dados.....	91
Quadro 6 - Dissertações extraídas.....	92
Quadro 7 - Fontes utilizadas pelos autores Hannisch (2016) e Gomes (2023) .....	94
Quadro 8 - Estrutura física do IPES.....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEE	Conselho Estadual de Educação
CHCM	Centro Histórico Cultural Mackenzie
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
HC	História Cultural
HO	História Oral
IBP	Instituto Presbiteriano Brasileiro
IPES	Instituto Presbiteriano Educacional e Social
PCUS	Igreja Presbiteriana do Sul dos Estados Unidos
PCUSA	Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar
UFT	Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 PERCURSO METODOLÓGICO E DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	24
2.1 A pesquisa e a metodologia da história oral no contexto da história cultural.....	25
2.1.1 A metodologia da história oral.....	26
2.1.2 A História Cultural enquanto perspectiva teórica.....	30
2.2 O <i>locus</i> e delimitação da pesquisa.....	31
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	33
2.4 Critérios de inclusão e exclusão.....	34
2.5 Instrumento para coleta de dados.....	35
2.6 Levantamento e de análise dos dados.....	36
2.7 Considerações éticas.....	39
3 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS – ASPECTOS HISTORICOS E CONCEITUAIS.....	41
3.1 Instituições educativas: definições conceituais e campo de estudo.....	41
3.2 A reforma religiosa do século XVI e a gênese das instituições educativas confessionais protestantes.....	48
3.2.1 A proposta de educação luterana: a quebra de paradigmas no contexto da Reforma Religiosa.....	54
3.2.2 A proposta educacional de Calvino: o processo educacional como condição para a evangelização.....	59
3.2.3 O estabelecimento do presbiterianismo no Brasil: educar para evangelizar.....	63
3.3 Instituições educativas confessionais na legislação educacional brasileira.....	74
4 PERCURSO HISTÓRICO DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA CONFSSIONAL: DA GÊNESE À ATUALIDADE DO IPES.....	78
4.1 Instituições educativas presbiterianas: um estudo bibliométrico no Brasil a partir do banco de teses e dissertações da capes.....	78
4.1.1 A abordagem bibliométrica e seus aspectos teórico-conceituais.....	80
4.1.2 Delineamento da pesquisa realizada.....	81
4.1.3 Dados coletados: análise da produção sobre instituições educativas confessionais no Brasil.....	83
4.2 A produção sobre instituições educativas confessionais no Programa de Pós-graduação em Educação da UFT.....	89
4.2.1 Os dados levantados e o estado da produção acadêmica no campo instituições educativas confessionais no Tocantins.....	92

5 IDENTIDADE HISTORICA E PERCURSO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA .....	96
5.1 Materialidade da instituição IPES.....	97
5.1.1 Caracterização e materialidade .....	97
5.1.2 A missão e os valores da instituição .....	101
5.1.3 Os entrevistados e suas histórias de vida.....	106
5.2 Percurso histórico do IPES .....	113
5.2.1 A gênese do instituto e a motivação para sua fundação.....	113
5.2.2 O convênio com a SEDUC e suas implicações .....	118
5.3 A identidade do IPES a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados .....	123
5.3.1 Trabalhando a confessionalidade: o momento devocional no currículo.....	124
5.3.2 A identidade da instituição.....	130
6 CONSIDERAÇÕES .....	134
REFERÊNCIAS .....	137
APÊNDICES .....	144
APÊNDICE A – RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	144
APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	145
APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE APROVAÇÃO DA ENTREVISTA .....	148
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PASTORES.....	149
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES E COORDENADORAS .....	151
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA À EX-ALUNA .....	153
ANEXOS.....	155
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DA UFT .....	155
ANEXO B – PARECER COM AUTORIZAÇÃO DA SEDUC/TO .....	159
ANEXO C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO INSTITUTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	160
ANEXO D – ATA DE REUNIÃO DE 3 DE NOVEMBRO DE 2005 .....	161
ANEXO E – ATA DE REUNIÃO DOS ALUNOS DA 2ª SÉRIE.....	162
ANEXO F – RESOLUÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL SOBRE CREDENCIAMENTO DA UNIDADE ESCOLAR .....	163

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho do pesquisador, por vezes, a despeito do caráter solitário e dispendioso que lhe é característico, possibilita uma autorreflexão, necessária não apenas por uma questão existencial que é inerente ao próprio ser humano, mas também em função da busca pelo sentido da própria trajetória. Em outras palavras, precisamos encontrar sentido no que fazemos e no que já fizemos como forma não apenas de replanejarmos o futuro, mas também de ressignificarmos as ações no presente. A partir dessa premissa, discorro<sup>1</sup> a seguir os fatos que influenciaram e motivaram essa pesquisa.

A metodologia da História Oral Temática adotada para execução deste trabalho em muito contribuiu para que emergissem as memórias da vida deste pesquisador, mas também para a própria pesquisa, tendo em conta que estas reflexões foram uma forma de exercitar a referida metodologia. Dito de outra forma, ao tentar rememorar fatos marcantes e momentos significativos que influenciaram minha trajetória pessoal, pude compreender a ressalva de Ecléia Bosi em seu livro *O tempo vivo da memória*, quando salienta que “esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativas, são exemplos significativos de como se deu e como se dá (grifo do autor) a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas” (Bosi, 2022, p.18).

Em agosto de 2002, fui aprovado para cursar licenciatura plena em História na Universidade Federal do Tocantins, no antigo campus de Araguaína, tendo como fator motivador não a vocação em si, como diziam popularmente à época, mas a falta de opções e a limitação financeira. Lembro-me, em uma das primeiras aulas, quando instigado a responder por que quis cursar História, respondi de forma jocosa, mas também honesta, que foi em função de poder aproveitar as apostilas do meu irmão, egresso daquele curso.

A despeito da brincadeira em relação ao fator motivador, aquela aprovação se colocava, à época, bastante significativa, sobretudo em razão de minha origem social que, seguramente, era um fator limitador para o acesso à universidade. Dito de outra maneira, a regra e, portanto, não a exceção, era que, tomando meu caso como exemplo, pais lavradores e pobres, que não tiveram acesso à educação, na linha do que propõe Bordieu (1970) com o seu reprodutivismo, legassem aos seus filhos as difíceis condições de vida, sobretudo no que tange ao acesso à educação.

---

<sup>1</sup> A opção pela primeira pessoa do singular foi adotada em função do caráter de relato pessoal do pesquisador.

Neste sentido, as condições nas quais eu e meus irmãos mais velhos fomos alfabetizados válida a assertiva anterior, haja vista tratar-se de uma escola da década de 1980, no estado do Pará. A imagem ilustrada na Figura 1 possui um traço tradicional das fotos de quando cursávamos a 1ª série, na Escola Municipal Tancredo Neves, em Xinguara, no Estado do Pará, neste período com sete anos de idade.

Figura 1 - Foto do autor na 1ª série do Ensino Fundamental em 1987



Fonte: Acervo do autor (2024).

Hoje tenho a consciência de que aquela limitação fazia parte não apenas de meu caso individual, mas de uma grande parcela da população que não tinha acesso à universidade, embora pública. Este acesso, que seria facilitado, sobretudo com a expansão/interiorização<sup>2</sup> do ensino superior no Brasil nos governos do Partido dos Trabalhadores, colocava-me como um indivíduo representativo de uma de parte da população que, pela primeira vez, teve a educação como fator de transformação das condições de vida.

Dito de outra forma, a facilitação de acesso de indivíduos da classe trabalhadora ao ensino superior permitiu, para além das realizações individuais, que estudantes como eu, fruto

<sup>2</sup> A partir de 2003 com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva a educação superior recebeu atenção especial do governo federal sendo contemplada com criação de novas universidades e institutos federais culminando na expansão e na interiorização e permitindo dessa forma o acesso aos indivíduos das classes menos favorecidas. De acordo com Silva 2023 “Essa retomada da expansão da educação superior pública brasileira no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) pode ser resumida em três fases principais, a saber: interiorização, reestruturação universitária e integração regional e internacional. (BRASIL, 2015) (Silva, 2023, p. 24)”. Ainda de acordo com o autor, entre 2003 e 2014 foram criadas 18 universidades e 173 novos *campi* universitários.

da escola pública, fossem inseridos, algum tempo depois, também na escola pública para a atividade docente. Decorre daí, pelo menos em parte, o estímulo para esta pesquisa.

Mas o fato de perceber-me como indivíduo representativo de um grupo social em uma região tão carente como era o Maranhão, estado para o qual me mudei juntamente com minha família no início da década de 1990, leva-nos a pensar no contexto histórico e nas causalidades que produziram não apenas indivíduos marginalizados, que partilhavam todas as limitações e desesperanças, mas também uma região que, à época, estava inserida no polígono da pobreza extrema no país.

Neste sentido, investigar as instituições educativas, linha de pesquisa na qual o objeto desta pesquisa se insere, significa poder contribuir com a escola pública da qual sou fruto, não apenas como professor, mas também como pesquisador. E foi da atividade docente como professor de História e demais disciplinas da área de Ciências Humanas que emergiram reflexões, perguntas, e questionamentos que, de alguma maneira, só seriam respondidos na pesquisa acadêmica. Como salienta Cavalcanti (2014, p. 987), “a pesquisa educacional integra a formação e a profissionalidade docente, isto é, o professor forma-se pela pesquisa e pela pesquisa também exerce a docência [...]”

Magalhães (2004) nos lembra que as instituições educativas são “organismos vivos” nos quais, em sua dinâmica e práxis pedagógicas produzem a cultura escolar. Assim, enquanto professor, nos últimos dezessete anos, das redes estaduais do Pará e Tocantins, senti-me instigado a compreender a instituição escolar em suas dinâmicas e contradições.

Desse modo, a aprovação no curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Tocantins foi fruto dessa motivação e do desejo de crescimento pessoal e profissional. Neste ponto, este momento de minha trajetória acadêmica se entrelaça com as experiências iniciais de pesquisa durante a graduação no curso de História. O objeto de estudo investigado para a produção do Trabalho de Conclusão de curso (TCC), em muito se aproxima do que agora investigamos.

Com o título *O pentecostalismo em Araguaína: as estratégias de consolidação da Assembleia de Deus do ministério SETA*, desenvolvo meu primeiro trabalho acadêmico que, por estar inserido no campo História das Religiões, possibilitou uma aproximação com temáticas relacionadas à confessionalidade. Desse modo, contribuiu não apenas para minha constituição enquanto pesquisador, mas também, para colocar-me em uma perspectiva mais próxima com o objeto que ora investigo.

Neste sentido, investigar o percurso histórico da Igreja Assembleia de Deus de Araguaína determinou a simpatia pelas instituições educativas confessionais, da qual trata esta

pesquisa. Este estudo busca, para tanto, analisar por meio das narrativas dos sujeitos a construção da identidade da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social Rev. R. Camenish (IPES), em Palmas -TO, no recorte histórico de 1994 a 2023. O objetivo supracitado deriva da questão problema, a saber: De que forma as narrativas dos participantes evidenciam a construção de uma identidade do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES) bem como o próprio percurso histórico.

São objetivos específicos: narrar o percurso histórico do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES); conhecer as práticas educativas, por meio da memória de professores que atuaram e atuam na unidade de ensino, bem como, discutir a relação da igreja com a instituição educativa na formação dos estudantes.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecermos como as instituições educativas, como o IPES, organizam-se e produzem sua cultura escolar. Há, portanto, nas palavras de Magalhães (2004, p. 71) uma demanda por “apreensão” da realidade escolar assim como das representações que compõem a identidade dessas instituições.

Em termos metodológicos, mostrou-se fundamental o aporte teórico da história oral temática. Ancorado em autores como Nora (1993), Meihy (1996), Portelli (1997, 2000), Thomson (2000), Alberti (2004, 2005) etc., tornou-se possível analisar narrativas, as memórias e os discursos a respeito da constituição do referido Instituto e de sua práxis pedagógica.

A perspectiva da História Cultural também foi importante, sobretudo por possibilitar a utilização de conceitos e categorias fundamentais na fase de análise dos dados coletados. Autores como Certeau (1982), Ginsburg (1987), (1995, 2002), Chartier (2002), Burke (2005), dentre outros, subsidiaram as discussões de modo que pudéssemos conceber a cultura escolar como produto, mas também como produtora nas relações com outras culturas.

Para o desenvolvimento deste estudo, duas outras bibliografias tiveram importância ímpar na medida em que sustentaram as análises no campo específico em que se insere este objeto. Assim, no campo da história das instituições educativas, autores já consagrados como Magalhães (2004, 2007), Saviani (2005, 2013), Julia (2006), Manacorda (2006) e Nóvoa (2017); e, no subcampo das instituições educativas confessionais, os trabalhos de Cambi (1999), Rossi (2020) e Muniz (2021), dentre outros, forneceram elementos para análises, dirimiram dúvidas conceituais, assim como contribuíram para elucidar os contextos históricos e geográficos que, em algum momento, mostraram-se importantes na discussão empreendida.

Esta dissertação está organizada de maneira que, a partir da pergunta problema, pudéssemos atingir os objetivos geral e específicos a que nos propomos para o desenvolvimento deste estudo. Assim, na primeira seção - a introdução, trouxemos o relato da experiência

acadêmica e trajetória profissional do pesquisador, buscando apresentar os fatores que, de alguma forma, determinaram sua apropriação do objeto de pesquisa.

Na segunda seção, abordamos os caminhos metodológicos assumidos para a execução do estudo, com destaque para a metodologia da história oral temática que, por possibilitar a análise das narrativas, histórias de vida e memórias dos sujeitos, ganhou importância central enquanto instrumento na investigação. Também estabelecemos as etapas que se seguiram, a saber: levantamento bibliográfico e documental, coleta de dados através de entrevistas e análise qualitativa dos dados levantados.

A terceira seção, reservada para discussão dos aspectos teóricos e conceituais discutimos a história das instituições educativas enquanto linha de pesquisa e campo de investigação. Para tanto, os estudos de Justino Magalhães (2004), em seu livro *Tecendo nexos*, história das instituições educativas, forneceram conceitos/categorias, úteis em todas as etapas da pesquisa. Também discutimos as instituições educativas confessionais em sua gênese, tanto a partir do movimento reformador de Lutero quanto no Brasil, a partir do estabelecimento de missionários americanos na segunda metade do século XIX.

Ainda, nesta seção, é apresentada a relevância do estudo a partir de uma abordagem bibliométrica do objeto, na qual constatamos, a partir de buscas no catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tanto o caráter incipiente das produções no Brasil e a centralidade nas regiões Sul e Sudeste do país.

Na quarta seção, discutimos a construção da identidade histórica do IPES a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados, destacando o percurso da instituição, tendo o ano de 1994 como referência. Na subseção 4.2, contextualizamos o referido percurso no contexto da criação de Palmas e do Tocantins como forma de compreender a expansão da instituição presbiteriana na região. Nesta análise das fontes e das narrativas, empreendidas nesta quarta seção, foram fundamentais, sobretudo, as premissas da história oral enquanto método e técnica de pesquisa.

Sem a intenção de apresentar resultados fechados, e nos limites desta investigação, tecemos algumas considerações em relação aos objetivos iniciais e a própria pergunta problema que gerou este estudo, buscando estabelecer nexos e atribuir sentido para a práxis pedagógica analisada, algo necessário para a compreensão da identidade do IPES, objetivo principal desta dissertação de mestrado na área da educação.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO E DELINEAMENTO DO ESTUDO

A presente seção teve por objetivo delinear esta pesquisa de forma que os passos e caminhos percorridos pudessem se apresentar de forma didática. Mostrou-se necessário, desse modo, elucidar não apenas dúvidas e conceitos a respeito do método/técnica utilizada (história oral temática), mas também apresentar o *lócus* no qual o objeto deste estudo se desenvolve bem como os sujeitos que, a partir de suas narrativas possibilitaram a investigação.

Para tanto, o próprio conceito de pesquisa demandou elucidação de forma a compreendermos não apenas a dimensão do objeto investigado, mas também as implicações de sua investigação. Neste sentido, Gil (2002, p. 17), de forma objetiva, conceitua pesquisa “[...] como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Desse modo o pesquisador direciona seu foco para estudo do problema que originou o objeto e nos objetivos propostos para a sua realização.

No que tange à presente pesquisa, o objetivo foi analisar por meio das narrativas dos sujeitos o percurso histórico e a construção da identidade<sup>3</sup> da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social Rev. R. Camenish (IPES), em Palmas -TO, no recorte histórico de 1994 a 2023. Importa salientar que o objetivo supracitado foi estabelecido para responder à questão problema que originou este estudo: De que forma as narrativas dos participantes evidenciam a construção de uma identidade do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES), bem como o próprio percurso histórico?

De modo convergente com o autor supracitado, Lakatos (2003, p. 155) destaca que “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”

As reflexões de Triviños (1987) também parecem pertinentes, sobretudo quando se referem às pesquisas qualitativas, categoria de pesquisa na qual o presente objeto de estudo se

---

<sup>3</sup> No âmbito das instituições e ou organizações a identidade pode ser compreendida, na perspectiva de Ruão (2001, p. 3) como “[...] o concentrado de informação que integra os sentidos dominantes, duradouros e consensuais, instituídos como narrativas que projectam a imagem da organização no sentido que lhe é mais favorável”. De outro modo, Oliveira; Gatti Junior (2002, p. 75) ressaltam que “uma instituição educativa como totalidade a ser construída, sistematicamente compõe sua própria identidade. Para os autores, nessa composição, a instituição produz sua cultura que contempla “desde a história do fazer escolar, práticas e condutas, até os conteúdos, inseridos num contexto histórico que realiza os fins do ensino e produz pessoas”. Para Magalhães (2007, p. 71) a identidade tem a ver com “uma realidade em evolução, um projeto pedagógico. Neste sentido, no que tange à identidade do IPES, buscamos nas narrativas dos participantes, elementos que contribuam para a compreensão da sua identidade com a premissa de que, enquanto instituição educativa, o IPES deve ser analisado a partir de sua multidimensionalidade e de sua realidade em construção.

insere. O autor deixa claro que este tipo de pesquisa surge para se contrapor aos métodos quantitativos positivistas:

O avanço das ideias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor "alternativas metodológicas" para a pesquisa em educação (Triviños, 1987, p. 116).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se classifica como exploratória, haja vista a possibilidade de, nas palavras de Gil (2002, p. 17), “[...] a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado [...]”. Desse modo, ao contemplar uma abordagem dos vários aspectos relacionados à instituição pesquisada, permite uma análise mais consistente dos dados levantados.

Para melhor compreensão do desenho e delineamento deste estudo, a seguir apresentamos os elementos que compuseram a metodologia adotada, a saber, os métodos, o cenário (*lócus* da pesquisa), a seleção dos sujeitos, as fases ou etapas, a análise dos dados coletados e as considerações éticas, nas quais são discriminadas as implicações para os sujeitos participantes.

## **2.1 A pesquisa e a metodologia da história oral no contexto da história cultural**

Este estudo, desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizada por meio de revisão bibliográfica, documental e de campo teve por objeto a narrativa dos sujeitos do Instituto Presbiteriano Educacional e Social. Numa perspectiva histórico cultural, pautada pela metodologia da história oral temática, buscamos, por meio dessas narrativas, narrar o percurso histórico de constituição do IPES e conhecer as práticas educativas que ocorreram no cotidiano da instituição e que, de uma certa forma, contribuíram para a construção de sua identidade.

Marconi e Lakatos (2003) destacam que a finalidade da pesquisa não se restringe apenas à descrição do que foi levantado de forma empírica, mas sobretudo, demanda um esforço interpretativo por parte do pesquisador. Para que a finalidade ou objetivos da pesquisa se efetive, é importante a assertiva de Santana (2008) quando destaca que:

A questão da pesquisa em educação no mundo atual constitui um constante imperativo não apenas para todos aqueles que estão envolvidos na compreensão das questões problematizadoras que os incomodam, mas também para quem deseje, de maneira efetiva interferir na realidade histórica e social [...] (Santana, 2008, p. 26).

Esta intervenção na realidade da qual trata o autor, quando no âmbito da pesquisa científica, deve ser fruto da adoção de passos metodológicos seguros, de forma que, a partir das questões problematizadoras, sejam apontadas ao final, com um mínimo de rigor científico, considerações que contemplem a compreensão da realidade estudada.

Assim, pelo fato da instituição que aqui investigamos, o IPES, ser uma instituição educativa, demanda a priori, a adoção da história oral temática de forma que os sujeitos envolvidos na prática educativa a partir de suas narrativas, transformadas em documentos escritos após a gravação das entrevistas, contribuam para a compreensão não apenas do percurso histórico, mas da própria identidade do Instituto.

A seguir, discorreremos sobre a referida metodologia, buscando elucidar conceitos assim como as especificidades da história oral enquanto método/instrumento no âmbito da pesquisa acadêmica.

### 2.1.1 A metodologia da história oral

*A priori*, importa situarmos a história oral no debate acerca da aceitabilidade e validade das fontes, produzidas por meio a adoção de sua metodologia. Desse modo, é importante compreendê-la como fruto do rompimento com o paradigma positivista vigente na historiografia até a segunda década do século XX. Tal rompimento efetivado inicialmente pelos historiadores franceses Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) e continuado pelos herdeiros da História dos Annales implicou a retirada da história “[...] de seu isolamento tradicional mediante uma ampliação do diálogo com outras áreas do saber” (Ribeiro; Silva; Silva, 2014, p. 221).

Para os autores supracitados, a corrente historiográfica acima, através de sua revista – A revista dos Annales “[...] pretendia não só difundir uma abordagem nova e interdisciplinar da história, mas também assumir a liderança intelectual no campo da história social e econômica, porque se preocupava com o método das ciências sociais [...] (Ribeiro; Silva; Silva, 2014, p. 221)”.

No que se refere às novas abordagens, a inovação introduzida por aqueles historiadores se estendia também à possibilidade de utilização de novos métodos e, sobretudo, de uma vasta gama de fontes, antes não aceitas por aqueles que escreviam uma história dita oficial. Especificamente com relação às fontes, essa ampliação permitiu aos historiadores se fundar no questionamento de que algumas fontes poderiam ser mais adequadas que o próprio documento escrito. Para Ribeiro; Silva; Silva (2014), haveria

[...] fontes mais questionáveis que outras, fontes que se abrem mais à indagação do que outras. Objetos variados passaram a ser vistos como formas de expressão material da existência histórica e social que interessam ao historiador – assim como a quem pesquisa a história da educação no Brasil (Ribeiro; Silva; Silva, 2014, p. 223).

As fontes orais estão inseridas neste contexto e permitem ao historiador algo que as fontes tradicionais não se mostraram “suficientes” (Burke, 2008, s/p), qual seja, “recuperar outras visões e pontos de vista diferenciados, informar sobre o desconhecido, dar voz a quem não deixaria testemunho, matizar generalizações tácitas sobre certo grupo [...] (Santhiago, p. 2008, p. 36). De outro modo, Certeau (1982, p. 189) corrobora com a assertiva ao ressaltar que “[...] a linguagem oral espera, para falar, que uma escrita a percorra e saiba o que ela diz”.

Neste sentido, é fundamental a discussão a respeito da história oral, tanto a respeito da definição conceitual quanto da utilização metodológica, já elucidada por autores como Portelli (1997), Meihy (2000), Halbwachs (2003), Bosi (2003), Santhiago (2008), Alberti (2013), dentre outros.

Para tanto, na acepção de Alberti (2013), a história oral enquanto método-fonte-técnica pode ser compreendido como:

[...] um método de pesquisa (história, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo (Alberti, 2013, p. 18).

Em uma concepção convergente com a da referida autora, Meihy (2000) conceitua história oral como “[...] um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e grupos” (Meihy, 2000, p. 25). Percebemos, desse modo que, ao centrar sua função no registro de experiências, o historiador passa a produzir documentos passíveis de utilização na produção historiográfica.

Enquanto “caminho trilhado no desenvolvimento da pesquisa” (Barros, 2020, p. 47), o método da história oral contempla todo o processo, desde a fase da escolha dos procedimentos, dos instrumentos a serem utilizados, como por exemplo, as entrevistas e, principalmente, a análise dos dados coletados.

No que tange aos instrumentos utilizados, a entrevista revela-se um momento fundamental. Cumprindo com a função de registro, a autora ressalta que, após “gravada e transcrita”, a entrevista passa a documentar uma versão do passado, tornando possível a comparação entre diferentes versões. Dito de outra forma, a entrevista ganha “estatuto” de documento (Alberti, 2013), contribuindo para uma ampliação das fontes e, portanto, para a exploração do objeto investigado.

Para Portelli (1997), a história oral comporta algumas especificidades que precisam ser consideradas, sobretudo, quando consideramos a subjetividade dos depoimentos orais. Ao se questionar sobre o que faz a história oral diferente, o autor destaca que “o testemunho oral nunca é igual duas vezes” (Portelli, 1997, 36), evidenciando, portanto, a necessidade de transcrição dos depoimentos, transformando-os em documentos.

Intrinsecamente ligada à história oral está a categoria memória que serve de instrumento para a identificação, do que Nora (1993, p. 9) chama de “rastros”. É neste sentido que salienta que:

[...] A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, neste sentido ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e repentinas revitalizações (Nora, 1993, p. 9).

Numa visão convergente, Portelli (1997, p. 31) ressalta que o que torna a história oral diferente é que ela nos conta “menos sobre eventos que sobre significados”. Neste sentido, a memória que os sujeitos carregam consigo sobre os contextos, os cotidianos e as práticas pedagógicas das instituições educativas, sobretudo quando interpretadas e percebidos os seus significados, podem revelar aquilo que as fontes oficiais não nos permitiriam perceber.

Corroborando para a elucidação do conceito, Barros (2020) destaca que a memória no seu sentido mais amplo “é uma construção psíquica e intelectual constituindo-se uma representação seletiva do passado, [...] que nunca é só daquele indivíduo, mas do participante inserido num contexto nacional, social e familiar” (Barros, 2020, p. 23).

Depreendemos, desse modo, que sem o acesso à memória, seja a individual ou a coletiva, descolada de um contexto social mais amplo, não é possível a efetivação da história oral enquanto instrumento de coleta de dados. Dito de outra maneira, é a partir dos relatos e narrativas que o pesquisador, nas palavras de Nora (1993, p. 9), “revitaliza” as lembranças até então latentes.

Em seu *A Memória Coletiva* (2003), Maurice Halbwachs salienta que “fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que já sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras [...]” (Halbwachs, 2003, p. 24).

Assim, convergente com o que Nora (1993) discute a respeito das “deformações sucessivas” pelas quais passam as memórias, Halbwachs (2003, p.24) nos lembra que “se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar no quadro das nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjunto de nossas percepções atuais [...]”.

A despeito dos limites entre a memória individual e a coletiva, o autor destaca que, durante o trabalho do investigador, “tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos. É porque concordam no essencial, apesar de algumas divergências, que podemos reconstruir um conjunto de lembranças de modo a conhecê-lo” (Halbwachs, 2003, p. 24).

Neste sentido, para os que trabalham com o método da história oral, sobretudo com o exercício de reconstruir o passado a partir de um “conjunto de lembranças”, individuais ou coletivas, é importante a ressalva de Nora (1993, p.7) quando destaca que “[...] o sentimento de continuidade torna-se residual aos locais [...]”. Então, é nos locais de memória que residem os vestígios que tornam esta reconstituição possível.

Muitas são as ressalvas, basta ver o movimento dialético no qual estão imersas as memórias, assim como o fato dos instrumentos utilizados pelo pesquisador serem instrumentos do tempo presente. Halbwachs (2003, p. 71) ressalta que:

[...] Temos frequentemente repetido: a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado, com ajuda de dados emprestados do presente, e além disso preparada com outras construções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada [...].

É neste sentido que Barros (2020, p.27) afirma que,

[...] Logo, estas diferentes memórias carecem ser lidas e relidas pelo pesquisador, necessita igualmente ser percebidas na sua totalidade, seja na hora do testemunho, ou posteriormente na análise. É mister, avaliar, levando em consideração a “tensão e história da vida real”, assim como é relevante um olhar minucioso, atento, para se compreender a razão de um entrevistado relatar o que relata e, sobretudo, para quem ele relata.

Com efeito, considerando a assertiva de Nora, as memórias dos sujeitos do IPES, investigadas neste estudo, poderão fornecer elementos de modo a contribuir para a compreensão do percurso histórico, assim como da própria identidade da referida instituição.

Para a execução da presente pesquisa que a seguir delineamos, nos ancoramos em autores que nos forneceram subsídios para a análise proposta, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Autores que embasaram a pesquisa

<b>Campo</b>	<b>Autores</b>
História Oral	Nora (1993), Meihy (2000), Bosi (2003), Alberti (2004), Santhiago (2008), Santos (2015) etc
Metodologia	Triviños (1987), Gil (2002), Lakatos; Marconi (2003), Gerardt (2009), Flick (2013), etc.
História Cultural	Certeau (1982), Bourdieu (1989), Le Goff (1990), Chartier (1995, 2002), , (2002), Burke (2008), Pesavento (2012), etc.
Instituições educativas e Cultura Escolar	Manacorda (1992), Cambi (1999), Julia (2001), Magalhães (2004, 2007), Saviani (2005, 2013), Santos (2010), Nóvoa (2017), Etc.

Campo	Autores
Instituições educativas confessionais e Protestantismo	Greggersen (2002), Nascimento (2003, 2005), Ferreira (2004), Matos, 2004), Weber (2004), Rossi (2010), Hannisch (2016), Dallabrida (2017), Silva (2019), Muniz (2020), Gracino (2021), Gomes (2023), Frazão, 2024), etc.

Fonte: Planejamento da pesquisa e referências - Elaborado pelo autor (2024).

No subitem que segue, discutimos sobre a perspectiva teórica sobre a qual nos ancoramos, destacando sobretudo, a ampliação do uso de fontes, abordagens e métodos introduzidos pela História Cultural, algo que, no âmbito deste estudo, mostrou-se fundamental e necessário.

### 2.1.2 A História Cultural enquanto perspectiva teórica

Considerando o exposto acima, investigar este objeto, numa perspectiva histórico-cultural, por um lado é resultado das novas abordagens, métodos e fontes, propostos pelos fundadores da Escola dos Annales na primeira metade do século XX quando ocorre um rompimento em relação ao método historiográfico tradicional, sobretudo o positivista (Le Goff, 1990, s/p) e, por outro, representa a possibilidade de produção historiográfica em sua visão micro, na qual as classes antes alijadas desse processo possam ter voz para externar, em suas narrativas, seus pontos de vistas, suas percepções e seus anseios presentes em suas memórias.

É no contexto da abertura para uma abordagem “micro” que esta pesquisa se insere, haja vista tratar-se da história de uma instituição educativa. Apesar da investigação se dá em uma perspectiva micro, Magalhães (2007, p. 70) assevera que:

[...] Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência[...].

Esta ressalva do autor converge com os objetivos desta pesquisa, sobretudo o de compreender, no percurso histórico de surgimento e evolução do IPES, as circunstâncias que propiciaram a formação da identidade da instituição, sobretudo a partir da prática educativa, desenvolvida no cotidiano. A esse respeito, Magalhães (2007, p. 73) reitera que as questões envolvidas na investigação:

[...] podem ser abordadas no quadro paradigmático complexo e multidimensional das instituições educativas, focalizado enquanto objecto que se constitui como uma totalidade em organização e em evolução. É uma investigação que integra dimensões teóricas e dimensões práticas, com base em operações arquivísticas, hermenêuticas e discursivas, e cujos objecto epistémico e quadro conceptual se desenvolvem com

referência às instituições escolares, às práticas educativas, às representações orgânicas, curriculares e simbólicas, às biografias, ações e apropriações dos sujeitos.

Assim, devido às dimensões teóricas e práticas que este objeto contempla, optamos por um caminho metodológico em que a utilização da história oral temática permite não apenas a coleta de dados, mas também a construção das narrativas que, de alguma forma, corroborem com os objetivos deste estudo, sobretudo o de revelar, por meio das memórias dos sujeitos entrevistados, a identidade da instituição, principalmente a partir da análise das práticas educativas desenvolvidas no percurso histórico de 1996 a 2024.

## **2.2 O *locus* e delimitação da pesquisa**

O presente estudo foi realizado na cidade de Palmas, capital, e maior cidade do Estado do Tocantins. Com uma população de um pouco mais de 302 mil habitantes (IBGE, 2022) e pertencente à região Norte do Brasil, integra a região da Amazônia legal, embora seu território, em sua maior parte, localizar-se no bioma cerrado.

Fundada em 20 de maio de 1989, mas instalada apenas em 1º de janeiro de 1990, a mais jovem capital brasileira passou a apresentar crescimento acima da média nacional nas décadas seguintes. Este crescimento pode ser explicado não apenas por ser a capital, mas também, por ter sido planejada e, portanto, ter sido apresentada como uma esperança de cidade modelo que atenderia à demanda, tanto no aspecto estrutural quanto dos aspectos concernentes à qualidade de vida. De acordo com Coccozza (2007), não apenas Palmas, mas o próprio estado passou a ser visto como esperança de um futuro melhor para os que aqui viriam.

A criação do Estado e da nova capital trouxe não só para a população local, mas como para milhares de brasileiros, a esperança de conquista onde, assim como Brasília, o cerrado é novamente palco e agente do desenvolvimento, gerando uma modificação irreversível quanto à transformação e ocupação desta paisagem (Coccozza, 2007, p. 93).

Entretanto, o crescimento apresentado não se traduziu em condições de vida justa para todos, apresentando, apesar de bons indicadores socioeconômicos, o que Silva (2009) chama de segregação espacial. Dito de outra maneira, a qualidade de vida da recém planejada cidade não é partilhada por todos e resulta do planejamento espacial realizado na sua criação. Para o autor, “o próprio texto do Plano Original da cidade já se identifica uma forma de segregação socioespacial quando se se tem como diretriz destinar áreas para “classe média alta”, se referindo a grupos sociais com faixa de renda alta” (Silva, 2009, p. 128).

Figura 2 - Localização de Palmas no Tocantins



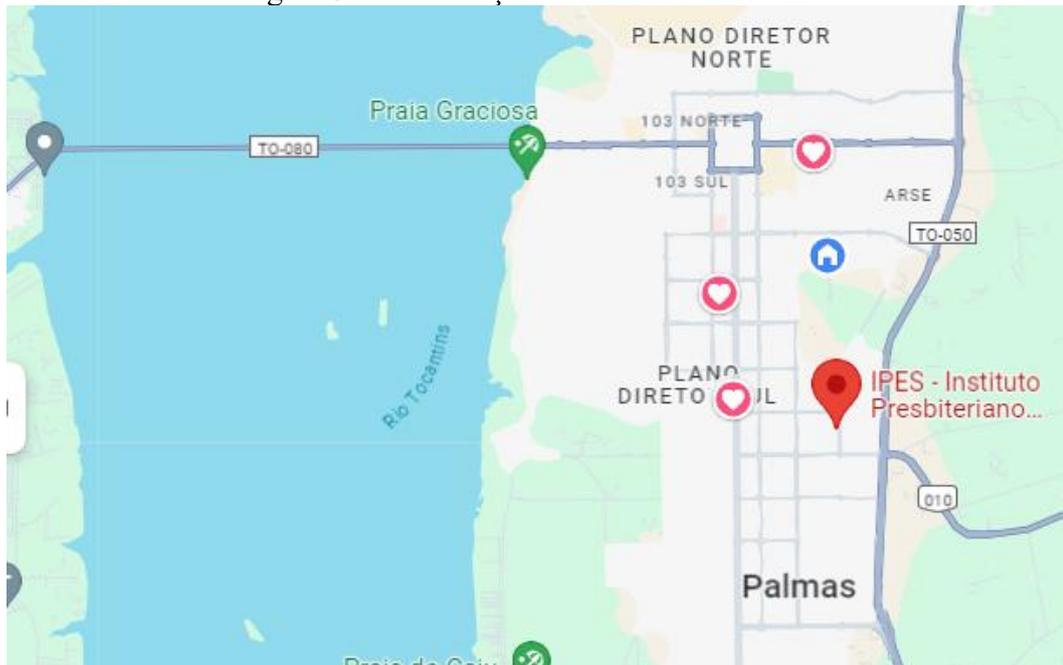
Fonte: Wikipedia.org (2023).

A quadra em que está localizado o instituto IPES, à época de sua criação, inseria-se no contexto de desenvolvimento irregular, fruto da segregação socioespacial da qual se refere o autor e tinha, como maior parte de seus moradores, pessoas carentes.

Neste cenário, está o objeto desta pesquisa, o Instituto Educacional e Social Reverendo Roberto H. Camenish (IPES), uma das 48 escolas da cidade (Seduc, 2023) e uma das poucas, entre as estaduais, que ainda oferecem as séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Localizada na região sul, mais precisamente na quadra 706 sul, atualmente conta com 444 alunos, oriundos da comunidade em seu entorno.

Criado em 20 de março de 1994 como escola confessional particular, teve autorização de funcionamento com turmas de 1ª a 4ª séries emitida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1995 com o parecer 010/95. No ano seguinte, com parecer 052/96 também foi autorizada a abertura de turmas de 5ª a 8ª séries, portanto, para oferecimento de todo o ensino fundamental. O mapa da cidade de Palmas situa o Instituto e a quadra na qual se localiza, conforme Figura 3.

Figura 3 – Localização do Instituto em Palmas



Fonte: Google Maps (2024).

De acordo com informações constantes do Projeto Político Pedagógico do Instituto do ano de 2023, no ano de 2005, foi implantado o 6º ano de forma gradativa. Também de forma gradativa, a partir de 2014 foram sendo retiradas as séries iniciais de forma que, atualmente, o IPES oferece as séries do Ensino Fundamental II.

O *status* de instituição confessional pública conveniada com o Estado foi obtido apenas em 2003 quando, em função do convênio, a Seduc - TO passa a disponibilizar os recursos financeiros (geridos pela associação de apoio escolar) e o corpo docente. Importante mencionar que, por ser uma instituição religiosa, foram mantidas as especificidades do ensino confessional, no qual os valores cristãos, no caso, presbiterianos, continuaram fazendo parte e compondo a missão da Unidade Escolar (UE).

Fazendo parte de seu corpo docente, da equipe diretiva e da técnico-administrativa, estão 8 (oito) sujeitos participantes, que contribuíram com seus relatos e memórias.

### 2.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos deste estudo foram 2 professores, 2 coordenadoras, 2 pastores, sendo um deles o fundador do Instituto, além de uma ex-aluna, que colaboraram, por meio de suas memórias e relatos, com a compreensão do percurso histórico da Instituição. Desse modo, os

participantes contribuíram com seus relatos e memórias para a análise a que esta pesquisa se propôs. O Quadro 2 discrimina os sujeitos, como também seus dados pessoais/profissionais.

Quadro 2 – Entrevistados do estudo

	Entrevistado (a)	Idade	Função/cargo no período analisado	Período	Grau de escolaridade/formação
1º	Alice Agnes Spíndola Mota	36	Aluna/ pessoa da comunidade	1994-2024	Dra. em Antropologia
2º	Ana Cláudia Barbosa de Oliveira Silva	53	Professora de Português	2000-2024	Letras (Português e Literatura)
3º	João Batista Mota	61	Pastor	1994-1999	Teologia
4º	Lucilma <sup>4</sup> Ribeiro de Freitas Romão		Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
5º	Luísa Sousa Costa Cardoso	50	Coordenadora/bibliotecária	2014-2024	Pedagogia
6º	Maria Helena de Sousa Oliveira	54	Coordenadora	2005-2024	Pedagogia
7º	Renato Abadio Romão	54	Pastor	1999-2024	Licenciatura em Letras e Mestrado em Teologia
8º	Sérgio Bernardes Rezende	49	Professor de História	2023-2024	Licenciatura em História

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

## 2.4 Critérios de inclusão e exclusão

Enquanto critérios de inclusão na pesquisa, optamos por sujeitos pertencentes à instituição com dois anos ou mais, que pudessem contribuir com suas memórias a respeito do processo de implantação e estabelecimento do convênio SEDUC/IPES.

Ressaltamos que não apenas os professores são os sujeitos da pesquisa, mas, coordenadores, diretores, pastor que atuaram na Igreja Presbiteriana da quadra 706 sul e pessoas da comunidade que, de alguma forma, mostram-se fundamentais para responder às questões que este estudo demanda.

Como critério de exclusão, no caso dos professores e demais profissionais da escola ainda em exercício, não foram colhidos depoimentos dos que trabalharam ou ainda trabalham sob regime de contrato com o Estado, nem daqueles que, de alguma forma, perceberam que suas falas poderiam lhes trazerem implicações.

<sup>4</sup> Não foi possível entrevistar a diretora atual da instituição haja vista seu pedido de licença para acompanhamento de familiar com problema de saúde.

## 2.5 Instrumento para coleta de dados

A fase da coleta de dados foi pautada tanto pela utilização de entrevistas, guiadas por roteiro semiestruturado, quanto pela utilização de fontes primárias (documentos como atas de reunião, PPP, diários de classe e demais documentos produzidos na prática pedagógica da escola) e fontes secundárias (bibliográficas).

Ressaltamos, quanto ao roteiro estruturado, pela especificidade em relação às funções e papéis desempenhados, mostrou-se necessário um roteiro direcionado especificamente aos pastores, já que havia questões relativas à igreja presbiteriana e que, portanto, diferenciavam-se dos questionamentos direcionados aos demais sujeitos.

Quanto às entrevistas, Alberti (2004) classifica-as, considerando os propósitos da pesquisa, em dois tipos: as entrevistas temáticas e as entrevistas de história de vida. Para a autora:

As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação dos entrevistados no tema escolhido, enquanto as de história de vida tem como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou (Alberti, 2004, p. 37-38).

A conceituação de ambos os tipos de entrevistas nos permite inferir que o pesquisador deve estar munido de categorias/conceitos e conhecimento acerca do método utilizado, que possibilite a contextualização dos relatos de modo que a subjetividade do entrevistado não comprometa a análise empreendida.

Assim, não corremos o risco de, “ao desvalorizar a análise do papel do indivíduo, da conjuntura, dos aspectos culturais e políticos, desqualificava o uso dos relatos pessoais, das histórias de vida e das biografias[...]” (Santhiago, 2008, p. 34).

No que tange aos depoimentos colhidos, os entrevistados tiveram a opção por entrevistas, no modo que Flick (2013, p. 25) conceitua como “*in loco*” e “*on-line*”. Assim, de acordo com a conveniência dos entrevistados (Alberti, 2013) e da própria instituição, as entrevistas ocorreram tanto na maneira convencional, em local escolhido pelo entrevistado, quanto pela utilização de videoconferência através do Google Meet.

Outro instrumento importante e fundamental para a fase da análise dos dados levantados foi o diário de campo, utilizado para registro de informações constantes do momento das entrevistas. Este instrumento, “[...] trata-se de um detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados [...]” (Gerardt; Silveira, 2009, p. 76), subsidiando, para tanto, com informações não constantes nas falas dos sujeitos entrevistados.

## 2.6 Levantamento e de análise dos dados

As fontes documentais a saber: atas de reuniões, o PPP, fotos do acervo da escola, diários de classe, atividades e provas dos alunos etc., como também documentos institucionais diversos que servem de diretriz para o ensino confessional presbiteriano como o Breve Catecismo de Westminster e A confissão de fé de Westminster contribuíram com a pesquisa, sobretudo ao possibilitar um confronto com as narrativas produzidas, contribuindo, portanto, para a análise.

Importante lembrar que a característica desse tipo de fontes utilizadas é que “[...] a coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias [...]” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 174). No âmbito da produção acadêmica sobre a história das instituições educativas, Nunes (2006, p. 11) lembra que “[...] as fontes documentais escolares, produzidas e utilizadas na própria instituição escolar, são importantes fontes primárias de pesquisa”.

A autora ainda ressalta que essas fontes podem ser procuradas em diversos espaços da instituição, podendo enriquecer sobremaneira a possibilidade de informações para o pesquisador, como se verifica no Quadro 3.

**Quadro 3 – Os espaços escolares e suas fontes de informação**

<b>Espaço</b>	<b>Tipos de fontes</b>
Biblioteca	Livros didáticos e paradidáticos utilizados; revistas de educação existentes; boletins, jornais ou revistas produzidos pela escola; artigos ou livros produzidos pelos professores e funcionários da casa; anuários da escola.
Secretaria da escola	Documentos fundantes da própria instituição: lei de criação da escola, outros atos legislativos sobre a instituição, ata de instalação; estatutos, regimentos internos; atas de eleição ou designação e de posse de diretores; organograma da instituição; Direção da casa: planejamento anual de atividades; relatório anual da direção; relacionamento com outras instituições (convênios, contratos etc.); Contabilidade: receita e despesa da instituição; orçamentos anuais e plurianuais; balancetes e balanços; prestações de contas; Correspondência: enviada, recebida, comunicações internas, registro magnético dos e-mails etc.; Livros permanentes: do tomo do patrimônio da instituição; de ponto dos funcionários; de atas das reuniões; de registro das atividades (solenidades, festas, semanas culturais, seminários etc.); de visitantes (inspetores, autoridades educacionais, pessoas gradadas locais ou de outros estados ou países); Documentos de alunos: livros de matrícula e trancamento de disciplinas; ficha ou pasta de cada aluno com seus históricos escolares; cadernetas escolares; Documentos de professores: calendário escolar; quadro de horário dos professores; elenco de disciplinas por curso; cronograma das aulas; planos de curso e programas das disciplinas; Aberturas para a comunidade: utilização das instalações e recursos; atividades de extensão.
Sala dos professores	Planos de curso; diários de classe; projetos e relatórios de pesquisa; material preparado para o ensino (cartazes, powerpoint, transparências, slides etc.); material escolar produzido pelos professores ou alunos (posters, banners, folhetos...); artigos escritos ou livros publicados pelos professores (se não estiverem na biblioteca); fotografias de atividades várias, classes, turma de professores, etc.; cartas, bilhetes, comunicações internas; convites de formatura; atas de reuniões (congregação, departamento, professores).
Centro acadêmico dos alunos	Dados sobre sua criação e principais atividades realizadas; regimento; atas de assembleias ou reuniões; boletins ou documentos produzidos; relação das atividades usuais ou programação para aquele ano; documentos produzidos pelos alunos.
Organização dos funcionários ou no Departamento Pessoal	Formação, data de admissão, funções desempenhadas etc.; atividades organizadas por funcionários; atas de suas assembleias ou reuniões; documentos produzidos por funcionários.
Acervo magnético	Bancos de dados à disposição de alunos, professores e funcionários da instituição ou mesmo abertos à comunidade.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Nunes (2006, p. 197 e 198).

Não obstante, por este estudo tratar-se de uma pesquisa qualitativa, as considerações de Triviños (1987) contribuem para a compreensão de que a fase da coleta de dados ocorre não de forma estanque, mas dinâmica:

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações [...] (Triviños, 1987, p. 137).

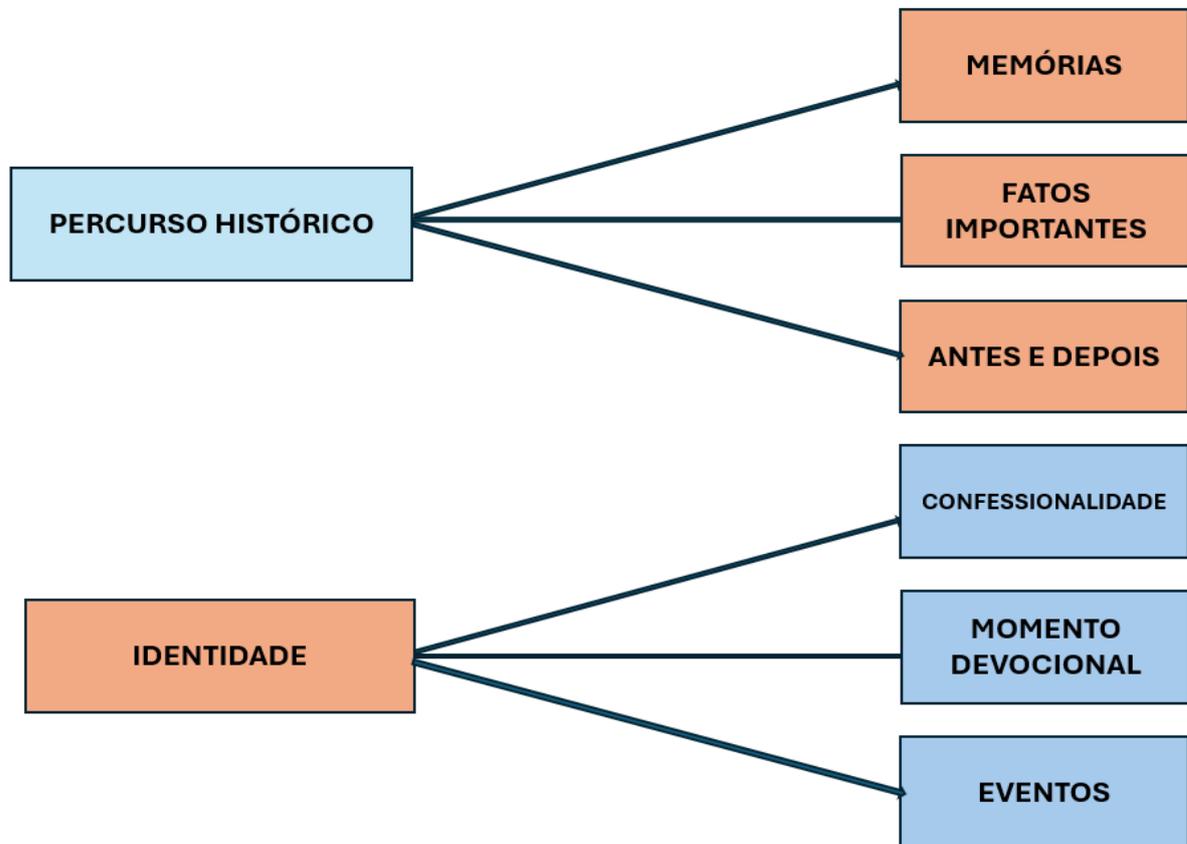
Em sua introdução ao Manual de História Oral, Alberti (2013, p. 30) destaca que os procedimentos da história oral permitem recuperarmos aquilo que não encontramos em

documentos de outra natureza. Assim, as narrativas de docentes, da equipe diretiva e dos demais sujeitos envolvidos no processo de implantação do Instituto, contribuíram para uma percepção tanto da práxis pedagógica, como da história do IPES enquanto instituição educativa confessional, marcada pelas práticas e representações construídas individual e coletivamente pelos seus integrantes.

Por fim, mostraram-se fundamentais para análise dos dados levantados, no âmbito das fontes bibliográficas, as categorias/conceitos, como por exemplo, instituições educativas, práticas e representações, práxis, cotidiano, cultura escolar, relação com o saber, dentre outras, cunhadas no âmbito da História Cultural, assim como outras categorias identificadas no desenvolvimento da pesquisa, que corroboraram tanto para a identificação dos elementos constituintes da identidade do IPES, quanto para a compreensão mais ampla da trajetória histórica do Instituto.

Metaforicamente, este procedimento implica colocarmos elementos semelhantes agrupados em caixas distintas. Conforme Gil (2002, p. 134), isto possibilita ao pesquisador “tomar decisões e chegar a conclusões” de forma mais segura. Sampaio; Portella e Araújo (2022, p. 81) concordam com o autor supracitado, alertando também que as categorias analíticas “precisam ser confiáveis, quer dizer, realizadas por dois ou mais codificadores que classificam o conteúdo de uma forma razoavelmente padronizada entre si, o que busca dirimir o viés da codificação humana”. Na figura 4 encontra-se ilustrada a categorização que emergiu da análise dos dados produzidos a partir dos instrumentos aplicados.

**Figura 4** – Categorias que emergiram da análise dos dados do estudo



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

## 2.7 Considerações éticas

Este estudo foi guiado pelas determinações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam pesquisas em seres humanos. Desse modo, foi submetido o projeto de pesquisa junto ao conselho de ética da universidade federal do Tocantins por meio da Plataforma Brasil, tendo sido, após analisado todos os requisitos das supracitadas resoluções, aprovado através do parecer consubstanciado 6.504.210, conforme anexo A.

Por se tratar de uma escola estadual, também foi requerida a aprovação da SEDUC-TO, nos termos da normativa 06/2020, com posterior autorização pelo secretário estadual de acordo com o parecer 137/2023/GPAJ, conforme anexo 2.

A realização das entrevistas ocorreu apenas após autorização dos entrevistados por meio da assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e esclarecido (Apêndice). Após degravados os depoimentos, os entrevistados também assinaram o termo de aprovação da entrevista. Importante ressaltar que, ao ser submetida a entrevista degravada ao entrevistado,

foi conferida a liberdade para modificar e ou alterar quaisquer aspectos de suas falas, de acordo com seu desejo e opinião.

Para ciência por parte dos entrevistados, ficaram estabelecidos no TCLE todos os riscos inerentes, como por exemplo, o desconforto causado por lembranças e memórias recorridas assim como os benefícios diretos ou indiretos. Considerando os riscos supracitados, destacamos que os entrevistados poderiam desistir em qualquer fase do estudo sem que isto lhe implicasse prejuízo de alguma natureza.

Na seção próxima seção discutimos os aspectos históricos e conceituais concernentes à instituições educativas confessionais, buscando compreender o contexto do estabelecimento e expansão destas instituições no Brasil, bem como, elucidar conceitos importantes deste campo de estudo.

### 3 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS – ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Esta seção teve por objetivo discutir os aspectos teórico-conceituais que envolve as instituições educativas. Para tanto, na subseção 3.1, buscamos elucidar os conceitos e fundamentos que envolvem este campo de estudo, à luz de autores como Magalhães (2004, 2007), Oliveira e Gatti Jr (2002), Julia (2001), Saviani (2005), dentre outros.

Na subseção 3.2, fundamentamo-nos em autores como Cambi (1999), Manacorda (1992), Rossi (2021), dentre outros, a fim de tratarmos das especificidades e da historicidade das instituições educativas confessionais, retomamos as contribuições dos precursores da Reforma Protestante a partir de suas concepções de educação.

Na subseção 3.3, abordamos as instituições educativas confessionais na legislação brasileira com o objetivo de compreendermos os princípios legais nos quais, historicamente, se fundamentam.

#### 3.1 Instituições educativas: definições conceituais e campo de estudo

Discutir a respeito da história das instituições educativas demanda não apenas o domínio de algumas categorias necessárias para as análises propostas, mas também a necessidade de nos ancorarmos numa perspectiva teórico-metodológica adequada e fundamental, considerando o campo de estudo no qual esta pesquisa se inscreve. Dessa forma, mostrou-se pertinente, *a priori*, uma discussão, sobretudo, dos conceitos que envolvem a história cultural, enquanto categorias de análise utilizadas no desenvolvimento deste trabalho.

Para tanto, no que tange à História Cultural (HC), perspectiva teórica que aqui nos ancoramos, é possível afirmar que, a despeito das polêmicas em torno do embate com os campos estruturalistas, que propõem análises mais no campo macro, surge para atender às necessidades e demandas explicativas que as já referidas análises macro não atendiam. Burke (2008), ao discutir a HC, em sua abordagem interna, a concebe

[...] como uma reação às tentativas anteriores de estudar o passado que deixavam de fora algo ao mesmo tempo difícil e importante de se compreender. De acordo com esse ponto de vista, o historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar. A ênfase em “culturas” inteiras oferece uma saída para a atual fragmentação da disciplina em especialistas de história de população, diplomacia, mulheres, ideias, negócios, guerra e assim por diante. (Burke, 2008, s/p)

O mesmo autor lembra que, mesmo praticada há mais de duzentos anos, sobretudo na Europa, é com a renovação na historiografia francesa que a HC ganha força, com a publicações

da revista dos *Annales*. Com efeito, no âmbito da produção desta famosa revista, a partir do pioneirismo de March Bloch e Lucien Febvre, ocorre um distanciamento do determinismo econômico e político, sobretudo, ao direcionar o foco para “*civilization, mentalités coletives e imaginaire social*” (Burke, 2008, s/p).

É possível afirmar, portanto que, a partir da criação da referida revista, abre-se espaço para uma produção historiográfica que gradativamente passaria a privilegiar uma abordagem no campo da “micro-história”, possibilitando assim uma abertura para uma diversidade de objetos de investigação, a exemplo da história das mulheres, história dos gays, história das guerras, história das instituições educativas e assim por diante.

Essa abordagem micro foi acompanhada também por mudanças tanto com relação aos métodos utilizados, como a utilização da história oral, que serve de exemplo, quanto da diversidade de fontes que passaram a ser aceitas, contrariando a imposição positivista da utilização apenas de fontes oficiais. Dessa forma, foi possível ir além, passando a ser aceitas, não apenas as fontes escritas e imagéticas etc., mas também os depoimentos de pessoas comuns, abrindo a possibilidade para uma “história vista de baixo” (Burke, 2008, s/p).

Essas aberturas para novas fontes, métodos e abordagens possibilitam os estudos sobre o que Certeau (1982) chamou de estudos do “Cotidiano”, essa perspectiva ganha importância para além do que os documentos podem revelar, o “não dito” a respeito da práxis social, seja de indivíduos ou das instituições sociais. A esse respeito o autor salienta:

Efetivamente, destacando-se ao trabalho cotidiano, das eventualidades, dos conflitos, das combinações de micro decisões que caracterizam a pesquisa concreta, o discurso se situa fora da experiência que lhe confere crédito; ele se dissocia do tempo que passa, esquece o escoamento dos trabalhos e dos dias, para fornecer "modelos" no quadro "fictício" do tempo passado (Certeau, 1982, s/p).

Roger Chartier, convergindo com as contribuições de Certeau, no âmbito da já referida História Cultural, contribui para a compreensão da prática pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo educativo, principalmente a partir das categorias de “práticas” e “representações” (Chartier, 2002). Estas adquirem importância central para superação tanto do determinismo, seja de ordem econômica ou política, como também para uma nova forma de validação do discurso histórico, no âmbito da produção historiográfica. Como destaca o autor:

A questão com que se defronta a história nos dias de hoje é a da passagem de uma validação do discurso histórico, fundado no controle das operações que estão na sua base — nada menos do que arbitrárias —, a um outro tipo de validação, permitindo encarar como possíveis, prováveis, verosímeis, as relações postuladas pelo historiador entre os vestígios documentais e os fenômenos indiciados por eles ou, noutros termos, as representações manipuláveis hoje em dia e as práticas passadas que elas designam. Formular assim o problema da história como relato verídico e colocar simultaneamente, todo um conjunto de questões que dizem respeito tanto à pertinência

e a representatividade dos vestígios acessíveis (problema que talvez não seja suficiente para regular um conceito paradoxal como o de excepcional normal, como a maneira de articular a relação entre representações das práticas e práticas de representação (Chartier, 2002, p. 86).

É no âmbito dessa nova produção historiográfica e a partir do debruçamento do investigador sobre o cotidiano, que se insere a história das instituições educativas. Magalhães (2004, p. 73) define esse campo de estudo como “[...] um quadro paradigmático complexo e multidimensional que possibilita a investigação de objetos que se constituem como “uma totalidade em organização e em evolução”.

No âmbito deste “quadro paradigmático”, segundo o mesmo autor, a instituição educativa, enquanto objeto epistêmico,

[...] estrutura-se a partir de entradas fundamentais: a historiografia da escola e da escolarização; no quadro sistêmico, a instituição educativa como totalidade e organização e devir; a análise institucional como matriz conceitual interdisciplinar e a pedagogia institucional como modelo científico e orgânico funcional (Magalhães, 2004, p. 113).

Em uma breve incursão ao léxico da palavra, Saviani (2005, p. 29) esclarece que o termo instituição deriva do latim e apresenta uma variação de quatro significados, a saber: i) instituição enquanto disposição; plano, arranjo; ii) instituição designando instrução, ensino ou educação; iii) instituição denotando criação e ou formação; iv) instituição como sinônimo de método, ensino, seita e doutrina.

A despeito da terceira acepção remeter à formação de seres vivos, interessa-nos, no âmbito deste trabalho, a quarta acepção, sobretudo por conter a ideia “[...] de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas ideias compartilhadas [...] (Saviani, 2005, p. 28).

No âmbito desta formação, mais especificamente com relação aos sujeitos diretamente envolvidos na prática pedagógica, ganha relevância o conceito de *habitus*, dado que, por meio de sua efetivação no cotidiano da instituição, segundo Nóvoa (2017, p. 1119), acontece a “incorporação de um conjunto de disposições duradouras” através de um processo que o autor chama de “socialização profissional”.

Bourdieu (1989, p. 23) esclarece que, o conceito de *habitus* diz respeito a uma, [...] espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada.”

Depreendemos, portanto, que a instituição, através do *habitus* leva o sujeito, tanto a introjetar normas e condutas de modo natural, quanto, de outra maneira, nas palavras de Nóvoa

(2017, p. 1119) à “tomada de decisões” na sua prática profissional no âmbito do “jogo de forças e de poderes”.

Retornando ao conceito de instituição, o mesmo autor, acenando para uma caracterização ressalta que a instituição em si não constitui algo pronto e acabado.

Assim, além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer. Se observarmos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita. Para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições. Elas se resolvem na conjuntura não deixando marcas dignas de nota na estrutura. Isto, obviamente, não obstante o fato reconhecido e reiterado à exaustão de que as instituições, como todos os produtos humanos, por serem históricos, não deixam, em última instância de ser, também elas, transitórias. Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico (Saviani, 2005, p. 28).

Em que pese a importância de contemplar as instituições em seu caráter de permanência, Magalhães (2004), de modo concordante com o autor supracitado, ainda destaca a ideia de um processo. Assim, para o autor, “a realidade histórica, como a realidade educativa, apresenta-se, no plano epistêmico e de ação, sob a modalidade de processo, a que correspondem um modo de produção, um produto (resíduo) e um prolongamento (Magalhães, 2004, p. 113)”.

Devido à necessidade de compreensão da realidade histórica da instituição a qual nos propomos investigar, faz-se pertinente nos determos um pouco mais nas contribuições de Justino Magalhães. Em sua obra *Tecendo Nexos, história das instituições educativas*, vários conceitos e categorias tornam possíveis não apenas a busca da compreensão da realidade histórica, mas também a construção de um sentido, sobretudo ao propor que a instituição em sua materialidade, seja apropriada e ressignificada em sua dinâmica.

Neste sentido, para o autor, “[...] os fenômenos educativos apresentam materialidade, representação, apropriação, conceitos que constituem uma constelação de categorias operacionais [...]” (Magalhães, 2004, p. 96). Dito de outra maneira, estes conceitos são também subsídios para os pesquisadores que se propõem a investigar uma instituição. O esquema abaixo, excerto da referida obra, ilustra, de forma descritiva, a importância dessas categorias para a pesquisa das instituições educativas.

Figura 5 – As categorias na pesquisa das instituições educativas

Esquema 1	
<b>materialidade</b>	condições materiais – espaços (estruturas/arquitetura) modo de produção a realidade em processo/desenvolvimento processual funcionamento/organização/regulamentos objetivos/funções meios/suportes historial
<b>representação</b>	informação – memórias/arquivos/artefatos agentes fatores móveis condicionantes percursos profissionais
<b>apropriação</b>	identidade e diferenciação públicos objetivos avaliação projeção histórias de vida

Fonte: Magalhães, (2004, p. 97).

Enquanto “organismos vivos” (Magalhães, 2004, p. 71), a instituição educativa demanda a apreensão de sua realidade, assim como processo histórico de constituição, a partir de sua materialidade e da compreensão das representações que os sujeitos apresentam, sobretudo ao se apropriarem da prática educativa, carregada de simbolismos. Oliveira e Gatti Jr. (2002, p. 74) corroboram com esta concepção quando destacam que:

[...] o itinerário seguido pelos pesquisadores que se preocupam em construir interpretações a respeito das instituições educativas se pauta em apreender elementos que possam conferir às mesmas, um sentido histórico no contexto social de sua época, bem como suas influências até os nossos dias.

Não obstante, sendo as categorias conceitos dos quais derivam e se subordinam outros conceitos, seus domínios por parte do pesquisador mostram-se não apenas pertinentes, mas necessários. Assim, tanto conceitos amplos pela importância que possuem como, por exemplo, materialidade, apropriação, representação, instituições, cultura escolar, educação, práticas educativas etc., mas também os que, em alguma medida, subordinam-se, como por exemplo, termos como instituinte, instituído, dentre outros, que exigem a adequada utilização no processo de apreensão da historicidade das instituições investigadas.

Considerar as premissas supracitadas, mostra-se fundamental devido à necessidade de, ao longo da investigação, compreendermos que as análises empreendidas estão inseridas numa perspectiva de totalidade institucional, na qual as instituições integram o sistema educativo.

Isto aponta para a percepção de que a análise dessas instituições deve levar em conta a necessidade da emergência de um novo paradigma que permita abordagens, nas palavras de Morin (2015, p. 13), não “simplificadoras” e ou “reduzidas”, mas que concebam a instituição educativa em sua complexidade.

Entendemos como pertinente, portanto, situarmos as instituições educativas no âmbito de uma reforma do pensamento, proposta por Edgar Morin (2015, p.25),

Isso quer dizer que não podemos compreender alguma coisa de autônomo se não compreendendo aquilo de que ele é dependente, o que determina também uma revolução no pensamento, pois, o conhecimento ideal implicava fechar inteiramente um objeto e pesquisá-lo exaustivamente.

Embora a assertiva de Morin esteja associada a uma reforma do pensamento, se concebermos o estudo das instituições, na perspectiva do paradigma emergente, as análises empreendidas não devem tomá-las de forma isoladas e ou fechadas em si próprias, mas articuladas e integradas ao sistema educativo. De maneira convergente, Magalhães (2004, p. 62) ressalta que, “as instituições educativas, de forma particular e na sua dimensão sistêmica, são realidades dentro de outra realidade”.

Corroborando com a visão do autor acima, Oliveira e Gatti Jr (2002, p.74) salientam que:

Como se pode perceber, historiar uma instituição educativa, tomada na sua pluridimensionalidade, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implicá-la no processo de evolução de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e re(escrever) seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorrem em âmbito local, sem perder de vista a singularidade e as perspectivas maiores [...].

Considerando a concepção dos autores supracitados, a instituição que aqui analisamos em seu percurso histórico e identidade – o IPES – deve contemplar a evolução histórica não apenas de Palmas, fundada anos antes da escola particular que, posteriormente, daria origem ao Instituto, mas também do próprio estado do Tocantins, dado sua recente criação a partir do desmembramento do estado de Goiás.

Esta sistematização a que se refere o autor, de alguma forma, realiza-se a partir dos nexos estabelecidos e dos sentidos atribuídos para a instituição em sua organicidade e historicidade. Para tanto, adquire importância não apenas o arquivo e fontes primárias, mas

também a memória que, tanto individual como a coletiva, possibilita a construção da identidade institucional e do próprio percurso histórico a que o pesquisador se propôs. Oliveira e Gatti Jr (2002) lembram que:

[...] uma investigação dessa natureza evidentemente só poderá ser tecida entre a memória e o arquivo. A memória tenta explicar as relações de hierarquia e valores tanto entre as coisas como entre as pessoas, pois tudo o que nela acontece não é em vão nem tão pouco se perde, às vezes permanece ou se transforma [...] (Oliveira e Gatti Jr. 2002, p. 77).

A fala dos autores, sobretudo na ênfase ao que “permanece ou às vezes se transforma” nos remete à cultura produzida pelas instituições educativas e que, de uma forma geral, sua compreensão contribui para a compreensão da identidade institucional. Dominique Julia, em seu *Cultura escolar como objeto histórico*, traz observações valiosas, caras ao trabalho dos que se empenham em compreender a forma como a cultura é produzida no interior da escola.

No texto, o autor inicia a discussão destacando o conceito de cultura escolar “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos [...]” (Julia, 2001, p. 10). Esse conjunto de práticas, na maioria das vezes, no cotidiano escolar, em função da apropriação feita pelos sujeitos, implica a permanência e ou rupturas o que resulta numa modificação da cultura.

No que tange ao IPES, de acordo com a orientação de Julia (2001), mostra se pertinente compreendermos a cultura escolar produzida em seu percurso histórico que, de alguma maneira definiram os conhecimentos, como também moldaram as condutas a partir da apropriação por parte dos discentes das práticas, representações e regras transmitidas.

Compreendendo como indissociáveis à cultura, o autor também discute as normas destacando que, geralmente, resultam da experiência vivenciada. Fazendo parte dessa experiência, estão as resistências, sobretudo por parte dos professores, frente às normas estabelecidas, o que, de alguma forma, contribui para a dinâmica da instituição e para o seu caráter de mudança e adaptação.

Em Chartier (1995), a cultura escolar é percebida influenciando, mas também sendo influenciada pela cultura popular. Na concepção do autor, parte dos intelectuais ocidentais tem reduzido o termo a uma oposição à cultura erudita sem terem o cuidado de problematizar com o cuidado e a complexidade merecida.

Não obstante, em função da polissemia que o termo apresenta, Chartier resume as várias definições, em dois modelos de interpretação, a saber: o primeiro, como um “[...] sistema de simbólico, coerente e autônomo que funciona absolutamente alheio e irredutível à cultura

letrada. O segundo, [...] em suas dependências e carências em relação à cultura dominante (Chartier, 1995, p. 1).

Estas observações e contribuições dos autores supracitados, seja a respeito da História Cultural, seja das instituições com suas categorias e conceitos, assim como a própria cultura escolar, são importantes sobretudo, tendo em vista os objetivos do presente estudo.

Na subseção que segue, realizamos uma discussão sobre as instituições educativas confessionais em suas especificidades/particularidades. O objetivo foi discutir por um lado, os aspectos teóricos que envolvem o referido campo, assim como, contextualizar sua origem a partir da reforma religiosa promovida por Martinho Lutero a partir de 1517.

### **3.2 A reforma religiosa do século XVI e a gênese das instituições educativas confessionais protestantes**

Nesta subseção, abordamos a gênese das instituições educativas confessionais a partir da Reforma Protestante, buscando identificar as condicionantes e particularidades em sua historicidade, a partir do movimento reformador de Martinho Lutero iniciado em 1517.

Em linhas gerais, aquela que está na origem das instituições educativas confessionais protestantes, a Reforma Religiosa do século XVI, iniciada com a fixação das 95 teses na porta da catedral de Wittenberg, na atual Alemanha, foi resultado de uma série de fatores que foram se somatizando desde séculos antes. Como assevera Cambi (1999),

Na sua base, existem motivos de ordem religiosa como a aversão pela hierarquia eclesiástica considerada responsável pela desordem disciplinar e pela corrupção moral que dominam na Igreja de Roma, e sobretudo a aspiração generalizada a um retorno ao autêntico espírito do "cristianismo das origens", do qual as escolas teológicas medievais e a prática religiosa haviam afastado grande parte dos fiéis. Mas existem também motivos de ordem social e econômica como a "crescente hostilidade da burguesia financeira dos vários países" pelo fiscalismo papal e, na Alemanha, "o nascente sentimento nacional", "as agitações sociais que movimentam as massas camponesas contra os grandes proprietários de terras" e o protesto dos novos intelectuais laicos (Cambi, 1999, p. 247).

Assim, fatores como a corrupção do clero, passando pelo controle e monopólio do conhecimento que produzia uma população ignorante e iletrada em toda a Europa, bem como o descontentamento de intelectuais e artistas, geralmente patrocinados por grupos defensores de um novo modelo de sociedade, contribuíram para o sucesso, a despeito da reação católica, de uma reforma que representou um golpe sem precedentes na igreja romana.

É possível citar ainda fatores ligados à questão política, notadamente pelo fato de a Igreja Católica haver se tornado uma instituição supranacional que, de forma intransigente,

interferia no poder político nacional nas diversas nações que compunham a chamada cristandade europeia. Neste sentido, o descontentamento dos soberanos, principalmente no norte da Europa, foi fator decisivo para que diversos movimentos contrários à dominação católica fossem instaurados.

Melo (2010, p. 62), a respeito das 95 teses fixadas na Catedral de Wintemberg, destaca que “[...] é clara a denúncia das teses sobre as atividades papais, a venda de indulgências entre outros fatos desse gênero [...]”. Assim, enquanto exemplo clássico da corrupção praticada por vários segmentos do clero católico, as indulgências, na prática, traduziam-se como a venda do perdão por pecados praticados ou, a depender da capacidade de pagamento, por pecados futuros.

Figura 6 - Martinho Lutero fixando as 95 teses



Fonte: ipco.org.br. Acesso em 14/12/2023.

Matas Blanco; Pertiñez Ruiz (2016) em *Las indulgencias. Gómeres: salud, historia, cultura y pensamiento*, utilizando a própria definição católica, conceitua indulgência como

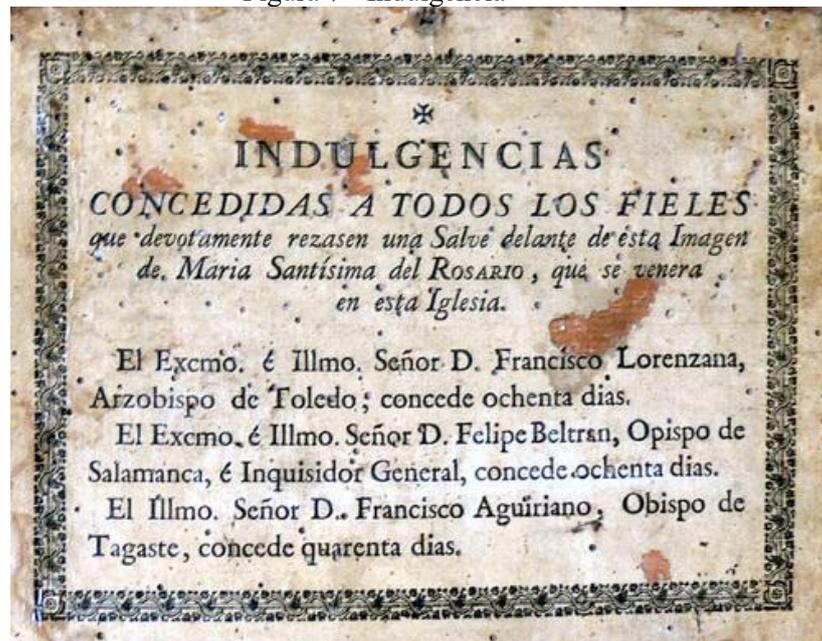
la remisión ante Dios de la pena temporal por los pecados, ya perdonados, en cuanto a la culpa, que un fiel dispuesto y cumpliendo determinadas condiciones consigue por mediación de la Iglesia, la cual, como administradora de la redención, distribuye y aplica con autoridad el tesoro de las satisfacciones de Cristo y de los santos (Matas Blanco; Pertiñez Ruiz, 2016).

Esta remissão dos pecados destinada a qualquer um que pudesse pagar passou a ser vista, até pelos mais ignorantes em termos de letramento, como algo que desmoralizava a igreja por se traduzir como uma prática de corrupção. Importa mencionar que a indulgência era destinada não apenas ao perdão, mas contemplava diversos aspectos da vida dos fiéis, como a

cura divina, na qual os enfermos pagavam por uma suposta cura, ou mesmo por um camponês que tinha objetivo de obter uma excelente colheita.

A imagem da indulgência abaixo, disponibilizada pela Fundação Index permite abstrairmos sua utilização naquele contexto.

Figura 7 - Indulgência



Fonte: (Matas Blanco; Pertíñez Ruiz, 2016).

A venda de relíquias sagradas, a despeito das desculpas utilizadas pela igreja de Roma, também era comercializada, neste caso específico, vendendo a ideia da cura, de prestígio e até mesmo salvação. Espinhos da coroa de cristo, pedaços da cruz na qual cristo teria sido crucificado, eram amplamente comercializados, colocando a igreja numa condição contraditória, já que, de acordo com ela própria, a acumulação de riquezas culminava em um dos sete pecados capitais, a usura.

Valentin (2010, p. 61) elenca fatores não menos importantes e que determinaram o sucesso do movimento reformista no norte da Europa, a saber: a alta carga de impostos e a interferência papal em assuntos religiosos e políticos, considerados como “opressão”; as críticas ao mau exemplo do clero; a isenção de impostos que era um privilégio para os membros do clero; a proibição da cobrança de juros, algo que prejudicava os interesses econômicos da nascente classe burguesa; dentre outros.

Percebemos, dessa maneira, que a fixação das 95 teses por Martinho Lutero, longe de representar uma atitude por descontentamento individual e pessoal com a instituição à qual

pertencia, representou os interesses de diversos grupos, há muito, descontentes com a dominação católica.

Importante destacar que, motivados pelo descontentamento com a interferência do papa nos assuntos nacionais, com a excomunhão de Lutero e na esteira da expansão do protestantismo pela Alemanha, o imperador Carlos V, buscando livrar a região, sob sua administração, dos problemas causados pela ingerência católica, assina a Paz de Augsburgo<sup>5</sup>, concedendo liberdade religiosa e, assim, o direito de escolha da religião aos principados.

No que tange ao luteranismo, cabe salientar que as características assumidas pela nova religião, de alguma forma serão incorporadas por aquelas que dele se originar, colocando as religiões protestantes, de uma forma geral, em oposição ao catolicismo. Neste sentido, como afirma Melo (2010, p. 52)

Depois de romper definitivamente com a Igreja Romana, Lutero começou a pregar contra a infalibilidade do papa, denunciando a corrupção do papado, declarando que ao contrário do que se pregava pela Igreja Católica, a salvação provinha não de obras, mas da fé. Lutero começou a contar com uma legião de seguidores de todas as classes sociais.

Podemos perceber a partir do exposto acima que, à medida que o movimento avança, algumas características passam a ser colocadas como fundamentos da igreja recém-criada. A salvação pela fé, por exemplo, fundamentada na própria bíblia por seu fundador, representou um golpe no catolicismo já que, principalmente para os menos favorecidos, “ganhar a salvação” pelas obras, como defendia a igreja católica, representava um esforço impossível de ser alcançado.

Outros fundamentos não menos importantes foram a defesa da liberdade religiosa, já mencionada, como também o valor do trabalho, assumida sobretudo pelo calvinismo. Assim, no que concerne à liberdade religiosa, num distanciamento do que defendia a igreja romana, o cristão passa a ter liberdade de ele próprio acessar as escrituras, algo que demanda a competência da leitura e da escrita.

Neste ponto, pode-se afirmar que a defesa da escolarização, mesmo que em função de uma necessidade religiosa, foi determinante para a mudança nos rumos do processo educativo, primeiro na Europa e, depois, nas regiões para as quais o protestantismo se expandiu. Para Valentin (2010), no que tange à questão educativa, para o Luteranismo, saber ler e escrever transcende os objetivos religiosos:

---

<sup>5</sup> Tratado assinado em setembro de 1555 que estabelecia o estatuto legal do protestantismo na Alemanha, permitindo, sobretudo com a coroação de Ferdinando I, a celebração da paz. Apesar de não ter conseguido o fim dos conflitos, representou o marco da liberdade religiosa na região e, portanto, um fator explicativo do sucesso da expansão do movimento religioso luterano.

Enfim, a contribuição da Reforma Protestante para a educação foi significativa. Seus líderes, de modo geral, não estavam preocupados somente com a formação espiritual dos crentes, mas buscavam também uma base cultural sólida. Uma instrução tal que pudesse levar os indivíduos a serem úteis não somente ao serviço sagrado, mas também à sociedade capitalista nascente (Valentin, 2010, p. 64).

Também importante para a discussão da gênese das instituições confessionais é uma outra igreja, surgida a partir e de dentro do Luteranismo – a Igreja Calvinista. Criada com base no que defendia Ulrico Zuínglio, sobretudo, “modificações maiores e mais radicais do que as de Lutero” (Melo, 2010, p. 52), foi com a liderança de João Calvino (1509-1564) que ela se estabelece, consolida e expande-se.

Essa radicalização na interpretação da Bíblia por parte de Calvino resultou em uma instituição cujas características a distingue das demais, de forma que, em toda a Europa, seus seguidores passam a ser vistos como radicais. Desse modo, a crença na predestinação da alma e a interpretação quase literal dos preceitos bíblicos, por exemplo, eram características que conferia à igreja calvinista uma identidade bastante distinta das demais igrejas que se originam da reforma.

No que concerne à sua expansão, é importante, sobretudo no âmbito deste estudo, já que discutimos a educação confessional presbiteriana, compreendermos as ramificações derivadas da religião de Calvino. Melo (2010, p. 53) destaca que:

Esta difusão também se deve ao intenso deslocamento de refugiados que procuravam escapar da repressão religiosa em seus países. Muitos homens e mulheres iam a Genebra, onde foram treinados nos preceitos da fé reformada e retornaram aos seus países imbuídos de novas ideias. Um deles foi João Knox.

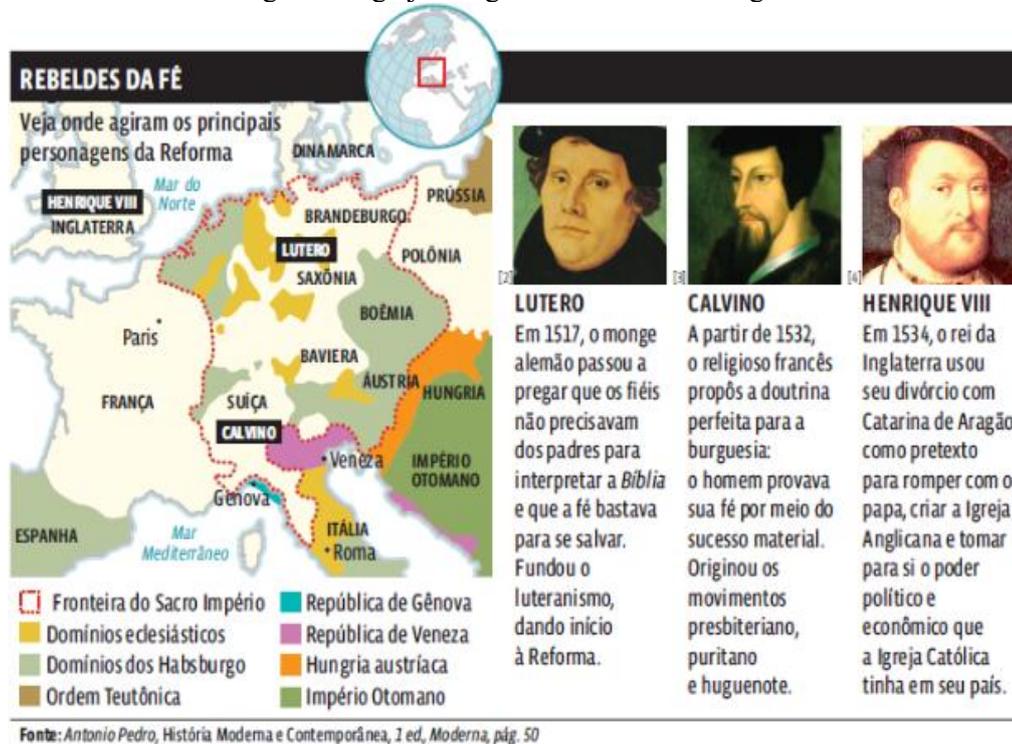
Diferentemente do luteranismo e do anglicanismo, a religião de Calvino expande seu campo de atuação não apenas na Europa, mas também para o continente recém-descoberto à época, a América. Ainda sobre a referida expansão, o mesmo autor informa que:

Knox foi o mais importante reformador da Escócia, perseguido e preso na França, esteve na Inglaterra, exercendo pastorado durante algum tempo, tendo de fugir para Frankfurt, depois para Genebra, onde foi acolhido por Calvino. Em 1559 regressou à Escócia, onde liderou o movimento de reforma religiosa. Sua influência extrapolou a área religiosa, atingindo também a vida política e social do país. Sob a sua influência, o parlamento escocês declarou o país oficialmente protestante, em 1567. A igreja, organizada por Knox e seus auxiliares, recebeu o nome de Igreja Presbiteriana (Melo, 2010, p. 53).

Neste sentido, os fatores supracitados, associados àqueles relacionados com os interesses nacionais que, em cada localidade assumia suas particularidades, desencadearam um desmembramento da Igreja Católica, inicialmente em três outras igrejas, que, por conseguinte, também dariam origem, por cisões internas, a outras tantas, não apenas na Europa, mas em

outros continentes, nas décadas e séculos que se seguiram. A ilustração a seguir sintetiza esses desdobramentos.

Figura 8 - Igrejas surgidas da Reforma Religiosa



No contexto das referidas cisões, vale mencionar as divergências entre os líderes e seus seguidores no que se refere a determinados temas importantes que, por vezes, apresentavam interpretações conflitantes e inconciliáveis. A este respeito, as interpretações feitas por Calvino, que defendia um radicalismo maior na interpretação da bíblia, chocando-se, portanto, com os discursos de Lutero, foram determinantes para o já citado rompimento.

Importante observar como as igrejas originadas de dentro do catolicismo surgem com um discurso e ideologias adequados aos interesses na nascente classe burguesa. Diferentemente do clero católico que defendia a proibição da prática empréstimos e cobrança de juros assim como uma explícita proibição ao enriquecimento, podendo, assim, a possibilidade da classe burguesa de se desenvolver, os reformadores, sobretudo Calvino, defendiam o trabalho como uma virtude e o enriquecimento como uma graça divina.

Não obstante, pensando no contexto em que se deu o movimento reformista, há que se assinalar o caráter de transição de uma sociedade que, ao mesmo tempo, assiste seu próprio colapso, mas também o desenvolvimento de tudo que se impõe como o “novo” e, portanto, o germen de uma nova sociedade que gradativamente se impõe sobre a cristandade europeia. Como ressalta Cambi (1999, p. 243),

O século XVI foi marcado por profundas fermentações (rebeliões, transformações, rupturas) e igualmente profundas contradições, que invadiram o campo social e político, religioso e cultural em geral. Foi o século em que começou a tomar corpo a Modernidade com quase todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista no sentido próprio etc.

Para Valentin (2010, p. 63), esse período de transição ficou,

[...] marcado por uma nova forma de pensar, pela ascensão da classe burguesa, pelo desenvolvimento nas relações de produção de capital e trabalho e pela formação dos Estados absolutistas. O homem é posto no centro das atenções e o pensamento científico começa a questionar algumas afirmações vigentes até então, inclusive religiosas [...] (Valentin 2010, p. 63).

Foi nesse contexto, marcado tanto pelas referidas transformações quanto pela reação católica a estas, que surgem as instituições educativas confessionais, ligadas às igrejas originadas do movimento reformador. Estas advêm de uma nova concepção de educação que, apesar do caráter também confessional, consolida-se de forma oposta à pedagogia católica medieval.

A esse respeito, Manacorda (1992, p. 195) lembra que a defesa pela escolarização, intensificada após 1517, já era uma aspiração antiga, marcada por “exigências populares”, mas também defendidas por personalidades públicas como John Wiclif, na Inglaterra do Século XIV, passando por Ulrich Zwinglio na Suíça do século XV, culminando com as defesas de Martinho Lutero no século XVI.

Das igrejas originadas do movimento reformador, nas subseções a seguir, destacamos as concepções de educação do luteranismo, defendidas por Martinho Lutero em seu “Manifesto histórico da escola alemã” e as concepções de educação da Igreja Calvinista, defendidas por João Calvino em sua principal obra – *Institutas da Religião Cristã*.

### 3.2.1 A proposta de educação luterana: a quebra de paradigmas no contexto da Reforma Religiosa

Em consonância com a discussão empreendida a respeito das instituições educativas confessionais, mostra-se importante a compreensão acerca das concepções de educação presentes na obra de Lutero e que serviram de base não apenas para as instituições educativas luteranas no mundo ocidental e no Brasil, como também se colocaram como pilares da educação moderna.

Lima (2021, p. 2) lembra-nos que o maior legado deixado por Lutero, no que se refere à educação, não foi sua exigência de construção de bibliotecas e escolas, nem tampouco as orientações para que as famílias colocassem seus filhos para estudar, mas sim uma “mudança paradigmática baseada em dedução e em experiência”. Desse modo, o rompimento com o paradigma anterior, de viés católico, deu-se a partir de suas defesas por um ensino “laico”, universal e gratuito para o povo alemão.

No que se refere ao caráter de laicidade de sua concepção de educação, algo que parece contraditório, em razão de derivar de seu conjunto de ideias religiosas, Lima (2021, p.8) esclarece que este se sustenta tendo em vista sua orientação de que o ensino fosse transferido “da igreja para o Estado”. Assim, a transferência de responsabilidades ao Estado possibilitaria uma “ressignificação” da educação, haja vista a carga ideológica em função do controle exercido pela Igreja Católica até então.

Em consonância com o contexto de expansão do humanismo, do movimento renascentista e dos interesses da recém instituída classe burguesa, a educação, livre dos “engessamentos” impostos pelos dogmas católicos, cumpriria com a função de permitir a sociedade evoluir para além dos fins de evangelização que tanto interessava ao reformador.

Importante refletirmos sobre o contexto ao mesmo tempo de crise que se abatia na sociedade medieval, mas, sobretudo, do prenúncio do período “moderno” sobre o qual as propostas de educação de Lutero ganharam tanta importância e geraram tantos impactos. Cambi (1999) assevera que.

[...] foi no século XVI que começou a ganhar corpo a modernidade, com todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado Moderno (territorial e burocrático) a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista em sentido próprio etc. (Cambi, 1999, s/p).

Também a respeito do contexto histórico em que se deu a disseminação das ideias reformadoras de Lutero para a educação, Barbosa e Assis (2017) salientam:

Tanto a atuação de Lutero no movimento da Reforma Protestante, como suas propostas de mudança na educação da época, deve ser compreendida no contexto histórico e cultural da Alemanha do século XVI, tendo clareza de que, nesse período, a Educação apresentava-se como atividade exclusiva da igreja com objetivos e público-alvo bem definidos (Barbosa; Assis, 2017, p. 272).

Percebemos, nesse sentido, a proposta de Lutero de uma educação transferida ao Estado, adequada àquele novo contexto, seja o da Europa de uma maneira geral, seja da Alemanha em particular, e que favorecia não apenas sua nascente instituição, a Igreja Luterana, mas também vários aspectos referentes ao próprio sistema capitalista em ascensão.

Para destacar um dos aspectos, é possível afirmar que o domínio da natureza, citando Cambi (1999), resultaria de um modelo de educação que permitiu a ciência se desenvolver de modo radicalmente oposto ao que prevalecia no modelo educacional gerido pela Igreja Católica.

Outro aspecto daquele contexto, relacionado tanto à nova igreja como também à nascente classe burguesa, diz respeito às atividades comerciais e suas práticas, amplamente aceitas pela nova religião. Por exemplo, a prática do lucro e cobranças de juros, claramente censuradas pela Igreja Católica, passam a ser praticadas a partir da aceitação e legitimação presente nos discursos dos reformadores.

Podemos afirmar, para tanto que, no contexto do surgimento da modernidade e das ideias reformadas, a Europa assiste também ao surgimento de um novo “*ethos*”, caracterizado por uma nova maneira da sociedade em geral e dos indivíduos em particular, perceber o mundo e a si mesmos, com valores que, transpostos da antiguidade clássica, no contexto do Renascimento, foram reelaborados de acordo com os interesses da nascente classe burguesa.

Quem esclarece esse novo “*ethos*” em surgimento é Max Weber em seu *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. De acordo com o autor, é uma nova ética que contribui, como o próprio título de sua obra sugere, para o desenvolvimento do sistema capitalista de forma que “[...] salta à vista como traço dessa “filosofia da avareza” (o ideal de homem digno de crédito e, sobretudo) a ideia do dever de que tem o indivíduo de se interessar pelo aumento de suas posses como um fim em si mesmo” (Weber, 2004, p. 45).

Percebemos, a partir da assertiva de Weber, o surgimento, entre os praticantes, não apenas do luteranismo, mas das demais religiões originadas da reforma, uma nova maneira do indivíduo se perceber, sobretudo, inserido em uma sociedade na qual a posição na pirâmide se dá pelas posses de bens materiais. Neste sentido, o incentivo ao enriquecimento, traduzido como uma “benção de Deus”, coloca-se de forma oposta ao que pregava a igreja romana a respeito do mesmo tema.

Gracino (2021), de forma a complementar a assertiva acima, destaca que:

[...] o pensamento weberiano, desenvolveu-se a partir do “*ethos*” próprio do comportamento disciplinado protestante, que moldou sujeitos economicamente resignados, provenientes de uma vocação profissional mundana de inspiração divina, sem nenhuma ética (Gracino, 2021, p. 40).

Outro aspecto que marca e faz parte da concepção de educação luterana é seu caráter instrumental que, de acordo com Lima (2021), o processo educativo passou a cumprir. Assim, naquele momento, a educação passou a ser um meio para se atingir um fim,

Considerando estes aspectos que fazem menção a escola e a um sistema escolar, acabamos por perceber a importância do assunto educação para a época. A educação

era um meio, e embora possuísse uma finalidade, não se caracterizava como um fim. Para Lutero, a educação era um meio de conscientizar as pessoas sobre sua condição de submissão, logo, promover uma libertação ideológica (Lima, 2021, p. 5).

A educação era vista, portanto, como um meio para se atingir um objetivo determinado. Era necessário para tanto, que todos aprendessem a ler e a escrever de modo que as pessoas pudessem interpretar livremente as escrituras. A esse respeito, Dallabrida (2017), em seu *Luteranismo e escolarização: entrevista com João Klug*, ressalta que:

Martinho Lutero passou a defender a leitura do texto bíblico pelos fiéis – feita anteriormente somente pela mediação do clero. A necessidade de conhecer a Bíblia implicou no aprendizado de leitura, o que provocou uma grande onda de alfabetização nas áreas luteranas e protestantes. Assim, diferenciando-se do cristianismo medieval, luteranos, calvinistas e anglicanos investiram na criação de suas redes de instituições educativas, formando um movimento inédito de alfabetização, que concorria para dar consistência às práticas religiosas de seus fiéis (Dallabrida, 2017, s/p).

Importante mencionar o contexto no qual se deu a disseminação das ideias de escolarização de Lutero quando o surgimento da imprensa proporcionou, associado ao aumento da porcentagem de alfabetizados, um alcance maior não apenas de suas propostas educacionais, mas principalmente, das concepções reformadoras difundidas. Neste sentido, “O espalhar das ideias luteranas pela Alemanha, em grande medida só foi possível na abrangência e velocidade em que se deu por um fator crucial, a prensa móvel [...] (Lima, 2021, p. 5)”.

A invenção da imprensa por Gutemberg, portanto, foi determinante para um maior alcance tanto das ideias relacionadas diretamente às 95 teses em que constavam as propostas de reforma de tudo que, à luz da Bíblia, Martinho Lutero considerava passível de modificações, como também, das ideias a respeito da educação.

Retomando a mudança de paradigma resultante do movimento reformista luterano, duas transformações significativas merecem destaque: por um lado, a defesa pela universalização do ensino através da gratuidade e, por outro, uma mudança pedagógica e metodológica do ato de ensinar.

No que tange ao primeiro ponto, Barbosa e Assis (2018, p. 275) salientam que:

[...] apesar de apresentar objetivos diferentes da educação escolar dependendo da origem, condição e gênero das crianças, ressalta-se o aspecto fundamental em tal proposta de Lutero: ele amplia o público-alvo que deveria receber educação escolar, estendendo-a para todos: ricos e pobres, meninos e meninas.

Depreendemos, desse modo, que embora não esteja explicitamente defendido, mesmo tendo em vista os fins e objetivos supramencionados de sua defesa, ao incentivar a educação para todos, sem distinção inclusive de gênero, Lutero contribui para o surgimento do direito à educação, coerentes inclusive com o que consta na *Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)*, elaborada mais de quatro séculos depois. Esse caráter de concordância com a

referida declaração pode ser confirmado ao analisarmos o artigo 26: “Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. (...)”.

Importante fazermos um contraponto com a pedagogia das escolas medievais católicas na qual predominava uma oferta de educação para uma parcela limitada de indivíduos em contraposição à proposta de oferta universal de Lutero.

Nessa escola para poucos, em sua origem e, no âmbito do desmonte da escola clássica romana, já no início da alta Idade Média, estruturam-se dois processos paralelos. Manacorda (1992, p. 111) lembra que,

No que concerne particularmente ao campo da instrução, verificam-se dois processos paralelos: o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) e de escola cenobítica (do clero regular) nos campos. Não obstante as exceções, o nível cultural é muito baixo, quer entre os bárbaros, quer entre os homens da igreja, quer entre os representantes do império.

A oferta limitada tinha a ver, com os interesses da Igreja Católica que objetivava o controle da cristandade, o monopólio do conhecimento, controlando desse modo, quem poderia ter acesso ou não tanto ao conhecimento científico quanto à palavra de Deus. Dito de outra forma, a população ignorante seria mais fácil de controlar.

Esta escola medieval que se estrutura a partir da desintegração do Império Romano, com a consolidação gradativa do poder da Igreja Católica, passa a ser destinada quase exclusivamente para os membros do clero, e impõe uma pedagogia baseada na inculcação religiosa, mas também na utilização de uma disciplina rígida e castigos físicos. O mesmo autor, a esse respeito, salienta que nesse modelo de ensino “as punições fazem parte normal da regra” (Manacorda, 1992, p. 118).

De modo convergente, Lima (2021, p. 41) salienta que:

Gritos em casa e pancadas na escola: duro regime para um ser sensível e nervoso” deduz-se, irremediavelmente que o sistema era no mínimo inapropriado. Castigos físicos e torturas psicológicas faziam parte de punições para desobediências ou incapacidade de aprendizado.

Importante pensar na questão de gênero presente no modelo pedagógico descrito que, de forma ampla e irrestrita, desqualifica a mulher e a inferioriza nas relações de poder. Manacorda (1992, p. 119) salienta que, para a igreja, a mulher é vista como sinônimo de “fraqueza” enquanto o homem denota “virtude”.

De forma oposta, Martinho Lutero propõe um modelo de ensino que propicie um aprendizado, por um lado mais lúdico e divertido, sobretudo por meio dos jogos e brincadeiras

e, por outro, destinado a homens e mulheres, embora a educação para a mulher se destinasse a formá-la para bem exercer as obrigações do lar.

No que tange à questão de gênero, Lima (2021, p. 5-6) também destaca que embora “[...] se diferenciem as finalidades para a educação entre homens e mulheres, Lutero considera que educar também as mulheres era fundamental para que a sociedade alemã atingisse seu ápice de desenvolvimento cultural, econômico e educacional”.

Importante a ressalva de que devemos compreender o passado, não com os olhos do presente. Como bem ressalta Certeau (1982, s/p), “ainda que isto seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”.

Neste sentido, a despeito de defender uma educação feminina voltada para que a mulher aplicasse seus conhecimentos no âmbito doméstico, quando comparado com as regras impostas pelo catolicismo que, de uma maneira geral, impedia as mulheres de fazer parte do processo, retirando-as do convívio social, a proposta de Lutero permitia a mulher, por meio do processo de escolarização, acessar conhecimentos necessários para uma autonomia e inserção mínimas no contexto social.

Inferimos, portanto, ainda que seja necessário percebermos a contribuição de Lutero a partir dos contextos social, econômico e, principalmente, de conflitos ocasionados em razão do rompimento, as suas concepções de educação, assim como suas propostas de um ensino laico, universal e gratuito contribuíram para um novo modelo de educação, adequado à nova sociedade que surgiria a partir do medievo. Como afirma Barbosa; Assis (2022, p. 277), as propostas de educação luteranas “[...] estavam à frente de sua época, suscitando mudanças locais que, posteriormente, se espalharam por outras regiões e países”.

### 3.2.2 A proposta educacional de Calvino: o processo educacional como condição para a evangelização

Outro importante reformador foi João Calvino<sup>6</sup> que, no âmbito desta pesquisa ganha fundamental importância, uma vez que suas ideias estão na base do modelo de educação

---

<sup>6</sup> Discípulo de Lutero, João Calvino (1509-1564) nasceu Noyon Na França e, ainda adolescente é enviado para Paris para estudar Teologia, onde entrou em contato com as ideias de Martinho Lutero. Em 1529 vai para Orleans cursar direito, retornando posteriormente a Paris, momento em que se converte ao protestantismo. Com a perseguição aos protestantes, Calvino se muda para Basiléia (Suíça), onde publica em 1536 sua obra *Institutas da Religião Cristã*, na qual reúne suas doutrinas protestantes. Em 1547 após tornar-se líder religioso e político de Genebras, tomando como base o luteranismo, fundamenta o Calvinismo com ideias religiosas austeras e rígidas, caracterizado, principalmente pela negação do livre arbítrio e pela defesa da predestinação da alma. Após a

confessional presbiteriano. A despeito das divergências em relação ao que Martinho Lutero defendia, um dos pontos de concordância entre ambos é o processo educacional como condição não apenas para acesso às sagradas escrituras, mas também para a construção de uma base cultural que beneficiasse o desenvolvimento social.

Valentin (2010, p. 64), a esse respeito, salienta que os líderes da Reforma “não estavam preocupados somente com a formação espiritual dos crentes, mas buscavam também uma base cultural sólida”. Neste sentido, a educação assume um papel fundamental, cumprindo com funções secular, mas, principalmente, espiritual.

Diferentemente de Lutero que percebia a necessidade de a educação ser transferida ao Estado, Calvino entendia que a igreja deveria fazer parte do processo educativo da sociedade. Bitun; Lopes (2021) entende que, para o reformador,

Educação, formação do cidadão e vida em busca do bem maior estão conjugadas na visão reformada. Não existe um divórcio entre a educação e a vida. A igreja deveria fazer parte do processo de construção de uma sociedade cônica de seus direitos e deveres. Para tanto, investiria no processo educacional da formação de bons cidadãos (Bitun; Lopes, 2021, p. 96).

A partir da assertiva, é possível compreender o que destacam Bitun; Lopes (2021) a respeito da responsabilidade atribuída por Calvino aos políticos de Genebra:

Eles estavam lá para estabelecer e manter um bom sistema público de educação, para encorajar uma cultura sadia e para criar, até mesmo por meio de leis, uma atmosfera que propiciasse atitudes sociais saudáveis. Ele acreditava que uma boa moral poderia ser produzida por uma boa legislação e por uma boa organização social (Bitun; Lopes, 2021, p. 93).

Entretanto, a igreja não poderia se eximir de participar do processo educativo. Segundo os autores supracitados,

João Calvino enfatizava a importância da instrução não simplesmente para estudar a Bíblia, mas também para conhecer a ordem criada por Deus. Para ele, o estudo das artes liberais era um ato de obediência cristã e, onde quer que tenham surgido comunidades reformadas, escolas foram solidamente estabelecidas pelas igrejas (Bitun; Lopes, 2021, p. 93).

Um aspecto importante e digno de nota nas defesas do reformador sobre a educação é o valor dado ao trabalho no contexto do processo educativo que o concebia como uma atividade digna, sendo para ele, os frutos da ação humana, uma benção divina. Gracino (2021, p. 35) lembra que, de forma oposta, “no pensamento católico medieval, o trabalho tinha como função

---

consolidação na Suíça, difundiu sua religião na Europa ocidental, principalmente na França, na qual os calvinistas ficaram conhecidos como Hunguenotes, na Inglaterra (puritanos), na Escócia (presbiterianos) (Frazão, D. 2019).

a subsistência e a redenção do homem, sendo a pobreza, de origem divina e a abnegação das riquezas o caminho para o céu”.

Gracino (2021) ainda assevera que:

Diferentemente da concepção medieval do trabalho e de sua desvalorização, para Calvino este é bom, digno e necessário, uma benção legada ao homem pelo Criador, um meio de subsistência concedido pela providência divina, a primeira vocação humana que permite ao homem imitar o divino, sendo muito mais do que uma atividade laboral, uma atividade moral e ética, que confere sentido a existência humana, compreendidas como serviço e ofício, cuja origem é transcendental (Gracino, 2021, p. 35).

Notamos, ao mesmo tempo, o trabalho sendo percebido em sua conotação divina, à luz de interpretações da própria Bíblia, mas também, atendendo às necessidades seculares e sendo inclusive, fator explicativo para a atração de integrantes da Burguesia para o calvinismo. Dito de outra maneira, o incentivo ao trabalho, beneficiaria à burguesia e ao desenvolvimento do sistema capitalista em expansão.

É possível perceber, neste sentido, o surgimento de um novo “*ethos*”, na linha do que explica Weber (2004), marcado pela valorização do trabalho, da acumulação e do lucro como significado da benção de Deus e que favorece o novo sistema – o capitalismo, assim como o ressurgimento de novas características sociais como o individualismo e o egoísmo, elementos da nova mentalidade social.

Ao mesmo tempo que incentiva o trabalho, fundamentando sua defesa na própria Bíblia, e no contexto das demandas sociais, Calvino condena o ócio já que “o trabalho era ordenança divina (Gracino, 2021, p. 35), estando o ser humano, portanto, proibido de ir contra o mandamento de Deus.

Para tanto, concebendo o trabalho indissociável da educação, o teólogo genebrino não apenas contribui para o surgimento de uma nova mentalidade social a respeito do trabalho e do enriquecimento, como também promove um sistema educativo que, para além das competências de ler e escrever, capacita o estudante para o exercício profissional no âmbito das novas exigências da idade moderna europeia. Para Cambi (1999),

[...] segundo um desígnio imperscrutável de Deus que, em vez de induzir os homens à inércia, incita-os a procurar nas obras e no mundo o sinal de sua própria eleição. Daqui deriva aquele impulso à operosidade, à responsabilidade pessoal e ao trabalho que faz de Calvino o antecipador do mundo moderno (Cambi, 1999, p. 252).

Para além da importância dada ao trabalho como atividade produtiva e passível de se apresentar como uma benção de Deus aos homens, outros pontos importantes de sua proposta para a educação devem ser compreendidos, sobretudo, considerando as características da

própria religião calvinista. Neste sentido, a predestinação da alma, assim como o evidente radicalismo na interpretação da Bíblia são determinantes para a defesa de que “as crianças fossem devidamente instruídas na religião cristã” (Greggersen, 2002, p. 2) como forma de “voltar ao costume primitivo.

Notamos novamente a educação não apenas como instrumento de evangelização, mas também como forma de se garantir um retorno aos costumes dos antigos cristãos, o que denota uma interpretação mais radical quando comparada com a concepção luterana da salvação pela fé.

Greggersen (2002, p. 2) lembra que, apesar de não apresentar “uma concepção de educação explícita, como a maioria dos pensadores da reforma”, é possível extrair, sobretudo do seu *Institutuas*, indícios de uma maneira própria de ver a educação e, portanto, de conhecer sua proposta. O mesmo autor ressalta que,

[...] a maior contribuição de Calvino concentra-se na área filosófica e epistemológica, pois ele inaugurou uma nova maneira de pensar não apenas as coisas de Deus, pelo que certamente ele revolucionou toda a sociedade, mas todas as coisas que há no mundo. A partir dele o sistema de ensino passou a ser não apenas público e gratuito, mas também compulsório em Genebra (Greggersen, 2002, p. 2).

Depreendemos, sua convergência com a concepção luterana, principalmente pela defesa de uma educação, obrigatória, cabendo às famílias garantirem a presença dos filhos na escola, mas também, pública e gratuita, gerando dessa forma, uma atribuição inédita ao Estado, de provedor da educação. Não obstante, é possível perceber uma diferença marcante em ambas as propostas:

A diferença dessa tática em relação ao método adotado por Calvino é que este se concentrava mais na educação dos jovens e adultos, preparando-os para o ministério e a evangelização. A instrução também passava a receber uma ênfase muito mais eclesial e bíblica. Para Calvino, a própria Igreja é vista como mediadora por excelência de todos os saberes. E o seu principal compromisso é com uma doutrina pura, unicamente baseada nas Escrituras (*sola scriptura*) [...] (Greggersen, 2002, p. 2).

Neste ponto, a educação, para Calvino, assume uma função que vai além do caráter de instrumento a serviço da evangelização, sendo a escola percebida como uma instituição reguladora da vida do indivíduo, visando à aceitação da doutrina de Cristo.

Um outro aspecto que caracteriza a concepção não explicitada de educação do reformador é a importância dada às artes. Sendo um humanista em sua essência, entende que o conhecimento das artes possibilita o conhecimento dos “segredos da sabedoria divina (Greggersen, 2002). Neste sentido, enquanto atividade humana, a arte, sendo fruto da sensibilidade do artista e sua percepção com o que está ao seu redor, sobretudo, a natureza,

contribui não apenas para o conhecimento das coisas divinas, mas também para uma maior aproximação do indivíduo com Deus.

### 3.2.3 O estabelecimento do presbiterianismo no Brasil: educar para evangelizar

No que tange à gênese das instituições educativas confessionais presbiterianas estabelecidas no Brasil, em que pese a importância das igrejas protestantes americanas e sua atuação no território brasileiro no século XIX, devemos nos reportar ao movimento reformista de João Calvino, como forma de alcançar suas origens e compreender suas especificidades.

No âmbito deste movimento e para além das motivações que originaram novas igrejas, foram estabelecidos princípios que se contrapunham ao “*ethos*” do catolicismo. Desse modo, não apenas no luteranismo, mas de uma forma geral, as instituições protestantes traziam, desde sua origem, a defesa da livre interpretação da bíblia. Rossi (2021, p. 39) lembra-nos que, era defesa comum, durante a reforma protestante do século XVI que “[...] cada cristão era livre pra ler a Bíblia, desenvolvendo assim, uma vida cristã, voltada para um relacionamento íntimo e pessoal com Deus [...]”.

Percebemos que, de forma oposta ao monopólio do conhecimento imposto pelo catolicismo, a reforma ensejou um novo modelo de sociedade, na qual o acesso ao conhecimento educacional era condição para o contato com os dogmas cristãos. Dito de outra forma, era necessário saber ler e escrever, caso contrário, a tão defendida liberdade da livre interpretação da bíblia não se concretizaria.

No Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, dentre as várias vertentes originadas da reforma e que aqui se estabeleceram, está o presbiterianismo de matriz reformada/calvinista. No contexto da assinatura dos tratados de 1810, que concedia liberdade de culto, mesmo que no âmbito doméstico, a outras religiões que se instalaram, inicialmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, buscando expandir posteriormente sua atuação em território nacional. Zioli (2020, p. 40) corrobora com a assertiva acima destacando que:

Com as guerras napoleônicas a família real portuguesa firma um acordo com a Inglaterra para obter proteção em sua fuga para o Brasil, em troca Portugal e Inglaterra assinariam o Tratado de Abertura dos Portos de 1810, que, entre uma série de concessões Portugal também garantia liberdade de culto para estrangeiros que viessem para o Brasil.

Mostraram-se importantes para a compreensão deste momento do estabelecimento inicial no país não apenas os estudos realizados em pesquisas de mestrado e doutorado, como os trabalhos de Gracino (2021), Melo (2010), Rossi (2010) Valentin (2010) e Zioli (2020),

mas também alguns documentos históricos, como por exemplo, o periódico *A Imprensa Evangélica*, publicado a partir de 1864 e mapas do século XIX da região sudeste que cumprem com a função de nos situarmos geograficamente sobre a expansão realizada. Os símbolos de fé adotados, a saber, a Confissão de fé de Westminster, o Catecismo Maior de Westminster e o Breve Catecismo de Westminster também foram documentos importantes para a compreensão das características da instituição presbiteriana.

Para tanto, no que concerne ao estabelecimento no país, o Instituto Presbiteriano Brasileiro (IPB, 2023) tem como marco inicial o ano de 1859, momento em que chega ao Brasil o primeiro missionário e, portanto, o fundador, o pastor Ashbel Green Simonton (1833-1867). Ao candidatar-se perante a Junta de Missões da igreja, escolheu o Brasil como campo missionário, entrando no país pelo Rio de Janeiro. A esse respeito, Gracino (2021) reitera que,

Mesmo havendo protestantes no Brasil desde a abertura dos Portos, estes eram proibidos de evangelizar, sendo permitido que se reunissem em comunidades de estrangeiros para o culto, desde que estes não caracterizassem Igreja. O primeiro missionário com o objetivo de estabelecer uma missão de evangelização em terras brasileira, foi Ashbel Green Simonton (1833-1867), enviado pela Junta de Missões Estrangeiras da Board of Foreign Missions, 68 de New York, desembarcando no Rio de Janeiro, em 1859 (Gracino, 2021, p. 76).

De matriz reformada<sup>7</sup> e herdeira da tradição calvinista, o presbiterianismo que, no Brasil, chega e depois se expande, como resultado da ação missionária americana, efetivada pela Igreja Presbiteriana do Sul dos Estados Unidos (PCUS) e pela Igreja Presbiteriana do Norte (PCUSA), ambas com seus comitês missionários estrangeiros. Gracino (2010, p. 74) lembra-nos que a Guerra de Secessão americana de 1861-1865, que dividiu o país em Norte e Sul implicou na divisão da igreja e, portanto, na demarcação de atuação, não apenas em território americano, mas também nos campos missionários.

Para Gracino (2010), a referida guerra cuja motivação foram as divergências do sul e do norte quanto à abolição da escravidão, implicou na polarização do território americano ao mesmo tempo que refletiu na atuação das igrejas ali existentes. Dessa maneira, as atividades missionárias daquelas igrejas também foram impactadas resultando, no caso brasileiro, na necessidade de um consenso quanto à atuação a ser efetivada.

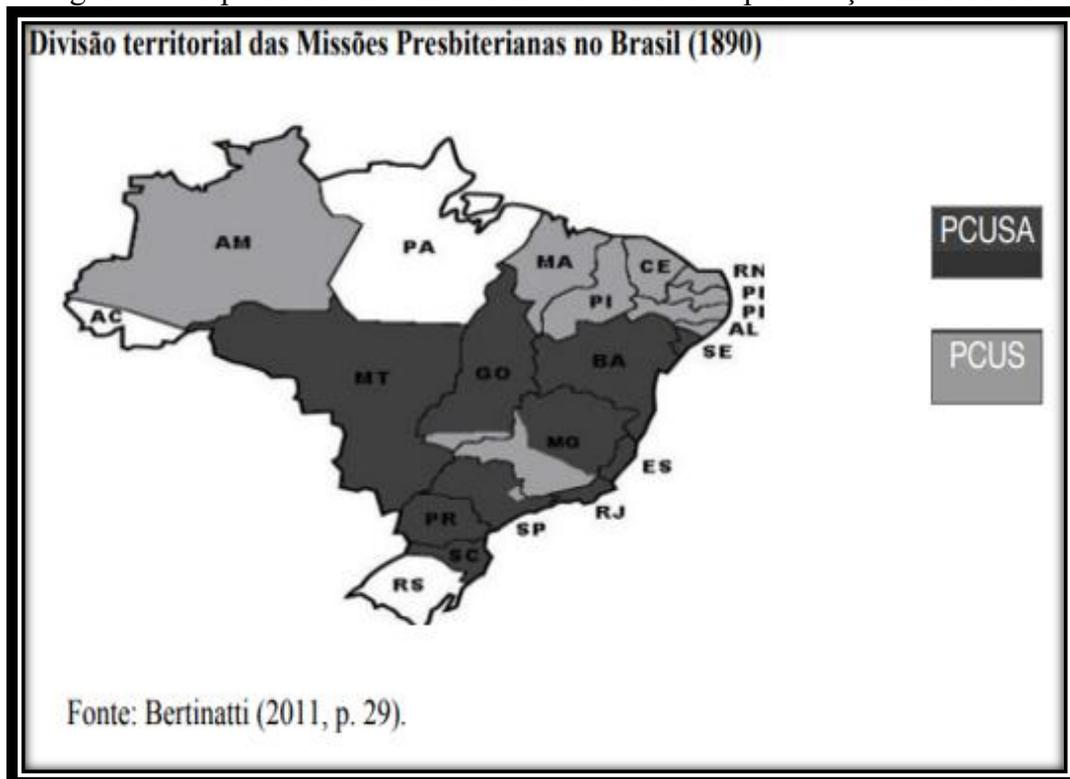
---

<sup>7</sup> Vertente religiosa retomada pela Reforma Religiosa do século XVI tendo sua base doutrinária lançada por Ulrico Zuínglio na Escócia. O Calvinismo, sob a liderança de João Amós Calvino, incorporou seu *corpus* doutrinário, expandindo-se para outras regiões como Europa e Estados Unidos, assumindo, inclusive, outras denominações, encabeçadas por seus discípulos. No caso da Igreja Presbiteriana, por exemplo, John Knox (1514-1572), no âmbito das “controvérsias entre anglicanos e puritanos” (Rossi, 2010, p. 44), consegue articular para tornar, na Escócia, o presbiterianismo como religião oficial do país.

Em que pese a referida cisão da igreja presbiteriana nos Estados Unidos ter sido motivada pela referida guerra, a atuação das suas juntas de missões estrangeiras, como eram denominadas as entidades que administravam as atividades missionárias em outros países, demanda aprofundamento de pesquisas, seja no âmbito da história das religiões ou mesmo por pesquisadores da Educação, haja vista que estas instituições tiveram a educação como meio e instrumento para atingir seus fins. Neste sentido, em tal aprofundamento, numa perspectiva de decolonialidade, há que se questionar: Que outros objetivos estavam implícitos nas suas práticas missionárias aqui efetivadas? Havia uma relação estabelecida entre estas missões e o governo americano de modo a configurar estratégias imperialistas?

Retomando a já citada divisão, no Brasil, por exemplo, por consenso entre as referidas entidades missionárias, demarcou o Rio de Janeiro, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás e o Nordeste brasileiro sob a jurisdição da PCUSA. São Paulo, os estados da região Sul, e parte dos estados de Minas Gerais e de Goiás ficam para a PCUS como se verifica no mapa abaixo.

Figura 9 - Mapa do Brasil com a divisão de territórios para a ação missionária



Fonte: Bertinatti (2011, p. 29).

No âmbito da atuação das supracitadas entidades, Asbel Simonton, assim como outros missionários, assumiram papel fundamental durante o estabelecimento da instituição missionária, sobretudo, fundando igrejas nas várias regiões do território nacional, dando início ao processo educacional confessional presbiteriano. Gracino (2021, p. 75) salienta que,

Durante o curto período em que foi missionário no Brasil, Simonton foi uma presença relevante para todo o contexto presbiteriano e protestante, cumprindo os objetivos de evangelização e de estruturação do trabalho presbiteriano. Ele esteve presente na consagração do primeiro pastor brasileiro, José Manuel da Conceição (1865), foi o responsável pelo primeiro jornal protestante, denominado *Imprensa Evangélica* (1864); pela primeira instituição educacional teológica - Seminário Primitivo (1867) e pela primeira Igreja Presbiteriana no Brasil (1862);

Na esteira da vinda de Simonton, no contexto do estabelecimento da atuação presbiteriana no Brasil, outros missionários merecem destaque, como assinala Rossi (2010, p. 48),

Seus primeiros missionários enviados ao Brasil estabeleceram-se em Campinas, foram Edward Lane e George N. Morton. Os obreiros da PCUS foram os pioneiros presbiterianos no Nordeste e Norte do Brasil (de Alagoas até a Amazônia). Os principais foram John Rockwell Smith, fundador da Igreja do Recife (1878); DeLacey Wardlaw, pioneiro em Fortaleza; e o Dr. George W. Butler, o médico amado de Pernambuco.

Há que se destacar que o estabelecimento missionário evangélico não ocorreu de forma pacífica, tendo sido marcado por conflitos e disputas, seja em nível nacional, a partir das reações católicas que se valia do prestígio para influenciar o poder legislativo e executivo para adoção de medidas contra as instituições evangélicas, seja em nível municipal no qual as igrejas se valiam de estratégias diversas para inviabilizar o trabalho dos missionários.

Gracino (2021) aponta, como origem desses conflitos, a orientação do vaticano através da “encíclica *“Quanta cura”* (DzH 2890-2896) e no compêndio *Syllabus”* (DzH 2901-2980). De forma clara, esses documentos, publicados pelo Papa Pio IX (1848-1878), declaravam as doutrinas religiosas não católicas como inimigas da fé e, portanto, passíveis de serem combatidas.

Compreendemos, neste sentido, que os referidos documentos autorizam e justificam os embates, seja no âmbito das instituições, seja entre os fiéis, no interior dos municípios brasileiros. Gracino (2021) ressalta que, em diversas localidades, alvos da expansão missionária foram registrados conflitos e ocorrências, geralmente, perpetradas por fiéis católicos. Segundo o autor:

Nesse período, houve ainda destruição de biblias e literatura evangélica, invasão e destruição de templos, casas e locais de culto, em diversos locais do país, sendo um caso curioso o de São José do Calçado, em que a destruição e incêndio do templo protestante foi chefiado pelo subdelegado, que pousou para fotografia no momento da ação (Gracino, 2021, p. 86).

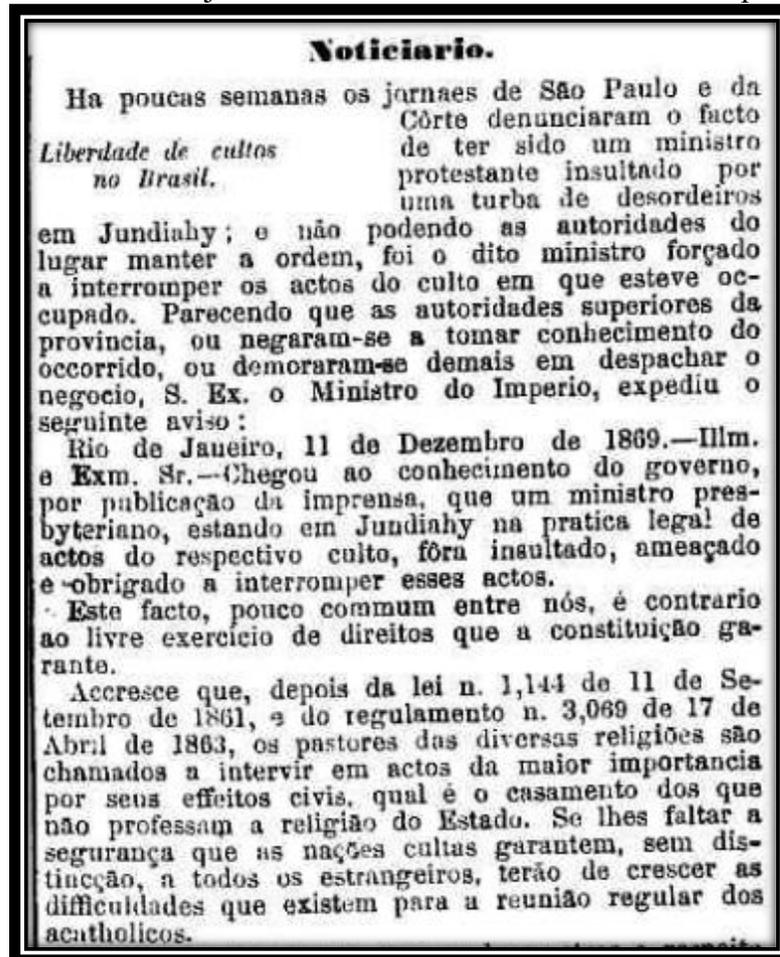
A motivação para estes embates, de acordo com Bourdieu (1989), pode estar relacionada com a disputa de espaços para imposição de ideologias:

As ideologias devem a sua estrutura e as funções mais específicas às condições sociais da sua produção e da sua circulação, quer dizer, às funções que elas cumprem, em primeiro lugar, para os especialistas em concorrência pelo monopólio da competência considerada (religiosa, artística etc.) [...] (Bourdieu, 1989, p. 13).

O que estava em jogo, portanto, nas décadas finais do século XIX, para além da disputa por espaço para atuação religiosa, era a própria hegemonia religiosa, possibilitada, por um lado, pela imposição da ideologia e, por outro, pelo monopólio da influência exercida junto ao governo imperial que, a partir da aliança entre Estado e Igreja, garantia a manutenção do *status quo*.

O periódico presbiteriano publicado semanalmente entre 1864 e 1892 *A Imprensa Evangélica*, em sua edição de 1º de janeiro de 1870, registra um dos conflitos, como se verifica na figura seguinte.

Figura 10 - Recorte de jornal sobre os conflitos entre católicos e protestantes



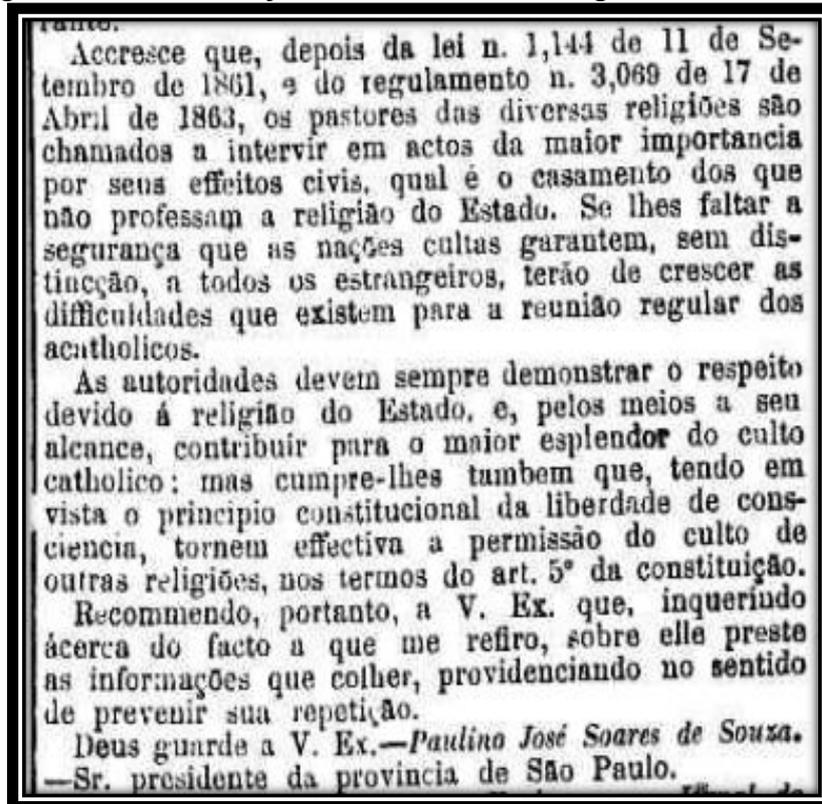
Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional, (2024).

Notamos, no fragmento excerto do periódico, por um lado, a conivência das autoridades locais, principalmente ao negar tomar medidas para o cumprimento do que já previa a lei, como também a influência dos movimentos missionários junto às autoridades da capital do Império.

O fato de o próprio ministro do império intervir, em resposta à reivindicação dos missionários, é significativo e demonstra que havia articulações dos evangélicos no âmbito da política.

No mesmo aviso expedido pelo Ministro do império, é possível perceber o posicionamento do Estado em favor da atuação religiosa estrangeira no país, no sentido de inibir as hostilidades por parte da população, seja a partir da advertência feita, seja pelo embasamento por meio da Lei 1.141 de 11 de setembro de 1861, conforme se verifica no excerto da mesma edição, Figura 11.

Figura 11 - Recorte de jornal sobre conflitos religiosos no século XIX



Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional (2024).

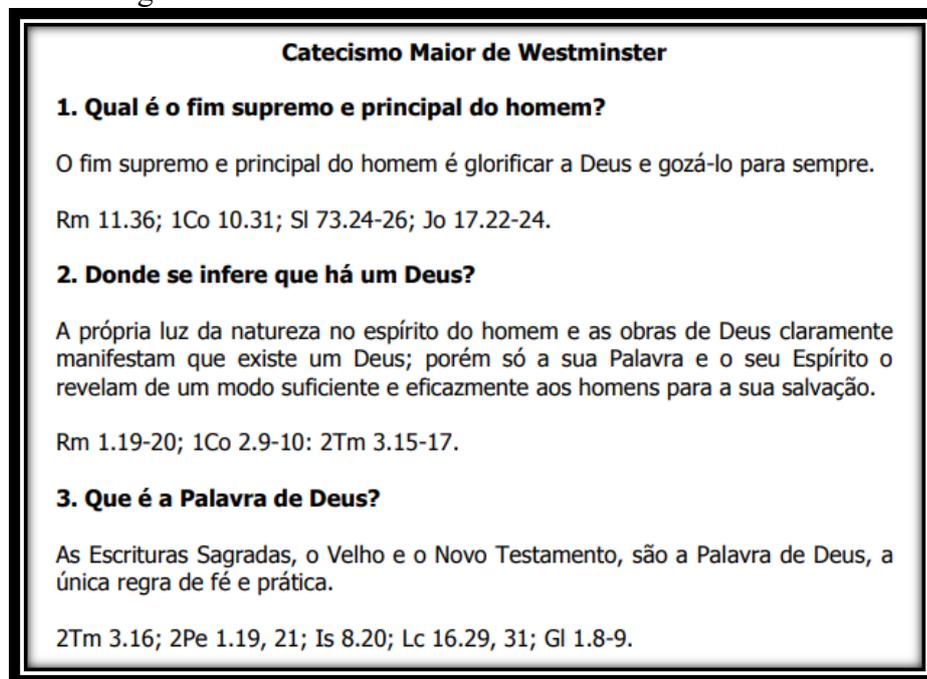
Neste contexto de conflitos e motivado pelo interesse maior que era a conversão de fiéis em seu novo campo missionário, Simonton, já de início, demonstra interesse pela educação enquanto “instrumento para disseminação do *ethos* reformado” (Gracino, 2021, p. 75). Todavia, para o missionário, a educação cumpria com outros objetivos.

De origem reformada, Simonton também acreditava que a educação era importante para a propagação da fé, mas também para a promoção intelectual e moral, tornando a educação um dever para as igrejas protestantes, devendo estes investir em igrejas paroquiais, para a instrução primária, levando-os a investir na organização dos colégios, uma vez que nem os pais e nem o governo estavam conseguindo educar as crianças, de acordo com ele, educar as crianças brasileiras era um desafio (Gracino, 2021, p. 75-76).

Neste ponto, a educação cumpre com o objetivo de o fiel ter acesso à palavra de Deus tanto através da Bíblia Sagrada, quanto pelo estudo dos documentos históricos presbiterianos, a saber: a Confissão de fé de Westminster, o Catecismo Maior de Westminster e o Breve Catecismo de Westminster que constam tanto como símbolos de fé para o membro quanto documentos que estruturam o corpus doutrinário da igreja.

O Catecismo Maior, por exemplo, composto por 196 perguntas e respectivas respostas, todas elas embasadas em passagens bíblicas e que, de maneira significativa, orienta a confissão de fé do fiel. Em suma na acepção calvinista, seu estudo e prática por parte do cristão pode garantir a salvação.

Figura 12 - Recorte do Catecismo Maior de Westminster



Fonte: IPB (2023)

Os documentos supracitados contêm os fundamentos da religião presbiteriana, servindo também de base para a composição das instituições confessionais presbiterianas. Desse modo, tomando o IPES como exemplo, enquanto instituição confessional, carrega consigo a missão de formar valores éticos e morais de base cristã no público que compõe a comunidade escolar. O artigo 1º da Constituição da Igreja Presbiteriana do Brasil (1950) sintetiza a assertiva acima:

Art. 1º. A Igreja Presbiteriana do Brasil é uma federação de igrejas locais, que adota como única regra de fé e prática as Escrituras Sagradas do Velho e Novo Testamentos e como sistema expositivo de doutrina e prática a sua Confissão de Fé e os Catecismos Maior e Breve; rege-se pela presente Constituição; (IPB, 1950, p. 1).

Com efeito, é a partir da introdução de um novo modelo de educação que, por sinal se contrapunha àquela efetivada pela Igreja Católica na qual prevalecia turmas separadas por sexo,

a prática dos castigos físicos e a assimilação de conteúdos a partir da decoração, dentre outras características, a educação brasileira, de certa forma, moderniza-se. Como bem destaca Gracino (2021, p. 77),

As instituições escolares católicas implantadas, embora pensadas para a elite eram precárias e no período colonial, os nobres que haviam vindo da Europa não estavam satisfeitos com o ensino ofertado no Brasil. As escolas protestantes atraíram o interesse da elite, exatamente pelas instalações e métodos diferenciados, mais próximos do esperado pela elite, que tinha como aspiração o modelo europeu.

Essa “modernização”, como o relativismo que o termo comporta, pode ser justificada pelas ideias pedagógicas que orientaram a práxis educacional presbiteriana nos anos finais do século XIX e que, em uma grande medida, atendia às demandas do capitalismo.

Dito de outro modo, num país até então baseado na monocultura, produzida ainda num retrógrado sistema escravista, as ideias liberais<sup>8</sup> e a defesa de uma educação ampla e irrestrita, representativa do capitalismo americano de onde se expandiu, possibilitava um novo futuro, notadamente para uma parte da elite que tinham seus olhos voltados para a Europa e Estados Unidos.

Neste contexto, com a vinda do Reverendo Chamberlain e sua esposa, ações práticas passam a ser tomadas devido à necessidade do oferecimento de uma educação diferenciada como forma de se atingir o objetivo maior da evangelização realizada, educar para que o fiel pudesse ter acesso à palavra de Deus. Silva (2011, p. 28) ressalta que,

Escolas foram criadas com a finalidade de ensinar o povo a ler para compreensão das Santa Escrituras, assim o presbiterianismo difundia sua cosmovisão e reproduzia seu sistema de vida, onde fosse implantada uma escola paroquial. Em 1870 foram lançadas as bases da escola americana em São Paulo. Este fato se deu na sala de jantar da residência do Rev. Chamberlain. As aulas eram destinadas às alunas protestantes que sofriam intolerância religiosa nas escolas públicas. No ano seguinte, as aulas contavam com 23 alunos de ambos os sexos, sem discriminação de cor e exclusão social. A finalidade da escola era oferecer o ensino tanto para negros como para brancos, meninas e meninos, sem levantar bandeira institucional, no entanto, com a função clara de ensinar questões ética e moral baseadas nos princípios do ensino de Cristo. O que para a época fora uma revolução, tanto política quanto social.

Depreendemos, diante do exposto, que o modelo de ensino, favorecido pelo contexto das limitações do governo imperial que, de forma alarmante, não conseguia oferecer educação ao brasileiro, trazia algo de inovador, sobretudo no que tange ao público-alvo, permitindo o

---

<sup>8</sup> Ferreira (2004, p. 77-78) salienta que “Em termos educacionais e pedagógicos, o liberalismo preconiza a formação do indivíduo como condição *sine qua non* para a sua ação no corpo político. A educação seria a forma pelo qual o indivíduo adquiriria a consciência de sua pertença ao corpo social, na qualidade de sujeito de direitos e de deveres em relação ao mesmo. Através da ação pedagógica e educacional a sociedade promoveria na criança e no jovem a plenificação do Estado de liberdade civil”. Nesse sentido, a educação presbiteriana que, para além do seu caráter de instrumento de acesso à palavra de Deus, por portar um *ethos* no qual o valor do trabalho ocupa um papel central, favorece, sobretudo naquele momento, o surgimento de um novo modelo de sociedade.

acesso os negros e mulheres, sem distinção. Neste sentido, tal modelo atingia diretamente um modelo de educação que até então contribuía para a manutenção do *status quo* e dos privilégios usufruídos por uma diminuta parcela da população brasileira.

Desse modo, as aulas iniciadas na casa do reverendo George Whitehill Chamberlain e Mary Ann Annesley Chamberlain serviram de marco para a fundação da instituição Mackenzie e para a educação presbiteriana que, já nas décadas seguintes, consolidar-se-ia como instituição importante para a história da educação brasileira. A figura 13 ilustra com a foto da casa dos Chamberlain:

Figura 13 - Foto da Residência do casal Chamberlain



Fonte: Acervo do CHCM (2023).

Importante ressaltar a realidade educacional brasileira, na qual se inseria as ações dos missionários recém-chegados ao Brasil. Gracino (2021, p. 106) destaca que,

[...] Ao mencionar a situação brasileira, Simonton referia-se aos altos índices de analfabetismo do País, o que dificultaria a conversão a ascensão social e as ideias liberais de progresso. Diante do quadro, os missionários não pouparam esforços para investir em educação.

Era um cenário, portanto, favorável à expansão missionária, efetivada a partir do estabelecimento de escolas, como forma de atingir o objetivo da conversão de fiéis. Por outro lado, as escolas também atendiam a demanda dos próprios imigrantes e de uma parcela da população brasileira, insatisfeita com o modelo de educação católica.

É neste sentido que as ações do casal Chamberlain ganham relevância, sobretudo em função da busca de auxílio financeiro nos Estados Unidos. Em troca do apoio financeiro, uma condição importante deveria ser atendida, como salienta Gracino (2021, p. 107),

Para obter o apoio da missão, a escola deveria ter como sistema de ensino o sistema estadunidense, no qual a escola deveria ser mista, ou seja, atendendo a ambos os gêneros, respeitando o princípio da liberdade religiosa, política e racial, contemplando em seus currículos a os princípios da moral cristã, de acordo com a Bíblia.

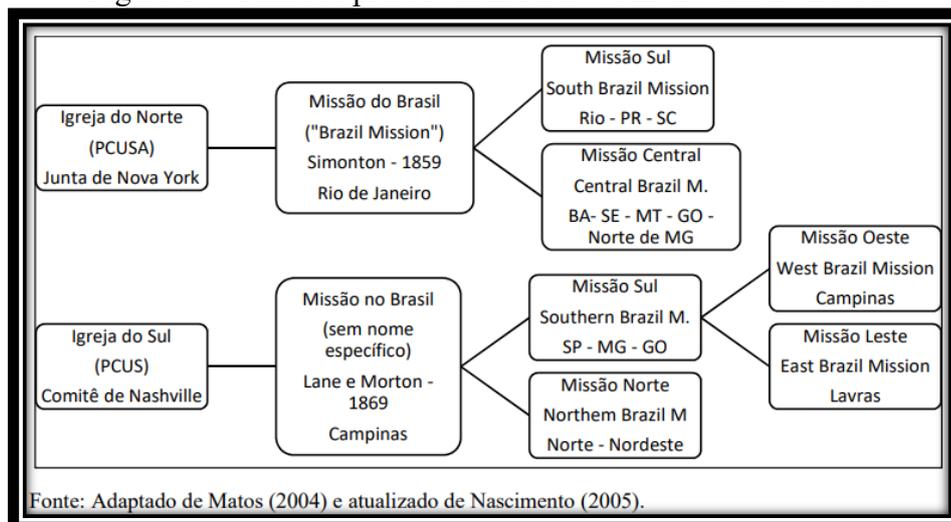
Surgia, então, a Escola Americana de São Paulo, atendendo às condições da junta estrangeira da Igreja Presbiteriana americana, com o objetivo de oferecer uma educação que, em muito, distinguia-se daquela oferecida pelas demais escolas católicas, mas também, como instituição promotora dos princípios cristãos de fé da igreja reformada. O mesmo autor aponta aspectos da proposta pedagógica desenvolvida, ao afirmar que:

Dentre as inovações propostas pela instituição, estava o ensino das meninas e a troca da prática de se decorar pronunciando em voz alta pelo ensino silencioso, introspectivo e intuitivo, eliminando também a prática da escrita sobre gracejos, banindo também o castigo físico. Outra inovação foi o ensino a partir da língua portuguesa, pois a instrução nas escolas privadas era feita a partir da língua francesa, por se julgar tivesse maior prestígio na corte portuguesa (Gracino, 2021, p. 111).

A proposta de ensino, baseada em Comenius, Pestalozzi, Spencer, dentre outros, atendia à demanda por uma educação mais próxima do modelo americano e, portanto, de acordo com os ideais da elite brasileira da época.

Retomando a expansão missionária, da qual as ações do campo educativo estão intimamente relacionadas, mostra-se pertinente compreendermos os momentos mais importantes, mas também, seus desdobramentos. A Figura 14, excerto de Zioli (2020, p. 47), sintetiza a expansão realizada.

Figura 14 - Missões presbiterianas norte-americanas no Brasil



De acordo com Zioli (2020), esse processo deve ser compreendido em dois momentos distintos, a saber: uma primeira fase compreendia entre os anos de 1859 e 1869 e, uma segunda, após 1869, com o início da atuação da Igreja Presbiteriana do Sul dos Estados Unidos, a PCUS. Segundo o autor,

O período da implantação do presbiterianismo no Brasil está compreendido entre os anos 1859 a 1869, a principal característica dessa fase da missão é a presença exclusiva de representantes da Igreja Presbiteriana do norte dos Estados Unidos. Assim, é possível afirmar que todo trabalho missionário realizado pelos presbiterianos no Brasil até o ano de 1869, ocorreu orientado pelas concepções religiosas e sociais da Igreja do norte (Zioli, 2020, p. 46).

Esta segunda fase coincide com a chegada dos Confederados, no contexto da derrota na Guerra Civil Americana e, de acordo com Zioli (2020, p. 47), “[...] o objetivo dos missionários sulistas não era os confederados, mas a oportunidade que a imigração confederada criara para o início de uma missão no Brasil.” O Quadro 4 contribui para a compreensão da atuação dos missionários pertencentes à PCUSA e a PCUS, juntas de missões estrangeiras das respectivas igrejas presbiterianas do Sul e do Norte dos Estados Unidos.

Quadro 4 - Os primeiros missionários americanos no Brasil

<b>Missionário</b>	<b>Ano de chegada ao Brasil</b>	<b>Igreja Presbiteriana</b>	<b>Atuação</b>
Ashbell Simonton	1859	PCUSA	RJ e SP
Alexander Latimer Blackford	1859	PCUSA	MG e SP
Ballard S. Dunn	1865	PCUSA	SP
George Nash Morton	1869	PCUS	SP
Eduard Lane	1869	PCUS	SP
Gerge Whitehill Chamberlain	1870	PCUSA	SP
Mary Ann Chamberlain	1870	PCUSA	SP
Francis Joseph C. Schneider	1861	PCUSA	MG

Fonte: Adaptado de Zioli (2020), e Gracino (2021).

A partir do estabelecimento destes primeiros missionários, ocorre a expansão em território brasileiro, por, praticamente todo o território nacional, na qual a igreja presbiteriana adota a premissa de, em cada cidade, uma escola e uma igreja. Dessa forma, a partir da consolidação missionária no Rio de Janeiro e São Paulo, nas décadas seguintes, a igreja estendeu suas atividades para os estados como Bahia, Pernambuco, Sergipe, como também no centro-oeste brasileiro, abrangendo Goiás a Mato Grosso.

A respeito da atuação missionária realizada nas últimas décadas do século XIX, é importante compreendê-la não apenas relacionada aos objetivos das juntas estrangeiras que, em seus projetos de expansão, financiavam inclusive ações no campo educacional, mas também no conjunto de ações e estratégias do governo americano para consolidar o seu imperialismo. Nascimento (2003, p. 171-192, *apud* Ward, 2000, p. 42) ressalta que os Estados Unidos passaram a aplicar uma “política sistemática e de longo prazo de esquadramento de todas as demais sociedades para a apropriação e difusão seletiva dos seus padrões culturais, tomando inicialmente a educação como a sua grande bandeira”.

A mesma autora ainda lembra que a historiografia educacional brasileira tem dedicado pouca atenção às estratégias imperialistas americanas, assim como para a compreensão dos objetivos e resultados das missões aqui desenvolvidas. Não obstante, há que ressaltar a importância dessas instituições para a “modernização da educação”. Para Nascimento (2003, p. 170),

Embora haja um consenso na historiografia educacional brasileira de que o projeto educacional de “modernidade da nação brasileira” foi implementado pelos Pioneiros da Educação Nova [...] Essa leitura tem sido revista por alguns trabalhos desenvolvidos nos últimos anos, colocando que, aquele projeto já fora desencadeado principalmente a partir da segunda metade dos oitocentos, quando o Brasil procurou se espelhar nas culturas francesa, inglesa e alemã.

Inferimos, portanto, que a educação cumpriu com a função de instrumento ideológico, na medida em que foi utilizada para moldar a mentalidade social aos interesses e valores, de acordo com a política do Big Stick, implementada à época, no contexto da expansão imperialista americana do século XIX sobre as nações latino-americanas. Desse modo, o contexto brasileiro, marcado pelos anseios por parte da elite, de um governo nos moldes republicanos, que via a cultura do país do norte como um modelo a ser seguido, favoreceu não apenas as referidas missões, mas também, a efetivação da política imperialista americana adotada.

### **3.3 Instituições educativas confessionais na legislação educacional brasileira**

Apesar da legislação brasileira versar na quase totalidade de seus dispositivos sobre o ensino obrigatório e laico, o artigo 213 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) prevê a existência das instituições confessionais inclusive com destinação de recursos públicos para o seu funcionamento.

Nesta subseção, buscamos refletir sobre a legitimação da atuação das instituições confessionais brasileiras na educação por meio da legislação, a partir da chegada dos protestantes no século XIX.

Desse modo, fez-se pertinente uma discussão acerca da legislação que fundamenta a existência das instituições educativas confessionais, de modo que possamos compreender não apenas as particularidades legais sobre as quais estão fundadas, mas também o regramento a que estão submetidas no contexto de um estado laico. Moura (2020), justifica a importância da discussão aqui empreendida ao afirmar que:

[...] em casos concretos envolvendo escolas confessionais, em que haja conflitos entre o direito à liberdade de religião ou crença e outros direitos fundamentais ou princípios constitucionais, é preciso que exista uma compreensão aprofundada acerca da base jurídica da escola confessional e de sua natureza (Moura, 2020, p. 10).

Para o mesmo autor, a necessidade de compreensão dos fundamentos legais desse tipo de instituição educativa vai além, sobretudo, por tratar-se de um tipo de instituição:

[...] razoavelmente familiar no cotidiano dos brasileiros, devido à influência histórica da religião na educação no Brasil e à considerável quantidade de escolas confessionais no país, os fatores acima referidos constituem um potencial para equívocos quanto à confessionalidade, especialmente no que concerne ao ensino ministrado nessas instituições e às manifestações de tais escolas acerca de temas tidos como controversos (Moura, 2020, p. 10).

Reiteramos, a respeito do que afirma o autor, algo já referenciado neste estudo. A atuação das instituições confessionais protestantes remonta ao período imperial quando, a despeito dos interesses da Igreja Católica, detentora do privilégio de ser a religião oficial do Estado imperial, de continuar a monopolizar o ensino no Brasil, o governo autoriza as religiões de matriz protestantes a atuarem no ensino privado. Conforme Muniz (2020, p. 53), a expansão dessas instituições foi favorecida pelos “ideais de liberalismo, democracia, progresso e laicidade” que um parcela de políticos à época carregava consigo.

Importa mencionar a simpatia que esses grupos políticos tinham pelo modelo liberal americano e que, de alguma forma, a educação confessional propiciada seria uma maneira acessá-lo, constituindo dessa maneira um elo com a nação do norte. Para os referidos grupos políticos, portanto, uma aproximação com os Estados Unidos representava uma chance para a quebra do “monopólio ideológico” exercido pela Igreja Católica no país (Muniz, 2020, p. 52).

Muniz (2020, p. 141) cita, como um dos marcos da regulação da educação confessional no Brasil, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 que, de acordo com o autor, já apresentava “liberdade religiosa na área educacional”. Nesse sentido, a atuação das referidas instituições foi sendo gradativamente regradada pela lei, algo que resultou do embate entre os grupos políticos de orientação positivista e liberal com os grupos conservadores que representavam, à época, os interesses da Igreja Católica.

Para tanto, retomando o que prevê o artigo 213 da CF de 1988, está expresso que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei” (Brasil, 1988). Não obstante, os incisos I e II determinam que estas instituições devem comprovar finalidade e aplicar os excedentes dos recursos na educação, assim como assegurar a destinação do seu patrimônio a outra associação escolar comunitária, filantrópica ou confessional ou ao poder público no caso de encerramento de suas atividades.

Depreendemos, a partir do exposto, que o referido artigo abre “brecha legal” para o estabelecimento de um ordenamento jurídico sobre o ensino confessional, como também serve

de marco para sua regulamentação. Tal afirmação se sustenta no fato de que, posteriormente à CF de 1988 outras leis, normativas, resoluções e decretos, continuaram a regular, por meio de seus dispositivos, a atuação dessas instituições.

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), também prevê, em seu artigo 19, a classificação das instituições de ensino que atuam no país. Já a Lei 13.868, de 03 de setembro de 2019, serve de exemplo de como a legislação é atualizada com o intuito de regulamentar pontos que merecem complementação. O artigo 3º da lei 13.868, por exemplo, altera o artigo 19 da LDB, destacando que as instituições passam a ser classificadas em:

III - comunitárias, na forma da lei.

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem **qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específica.**

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei” (NR) (Brasil, 2019).

Cabe ressaltar que as atualizações da legislação no contexto já citado atenderam, por um lado, a realidade de existência desde o período imperial brasileiro, quando as instituições religiosas recém-chegadas passaram a atuar no ensino privado e, por outro, o que determina a Declaração Internacional dos Direitos Humanos de 1948 (Unesco, 1948).

No âmbito internacional, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969, que incorpora pontos importantes da Declaração de 1948, também contribui para essa base sobre a qual está alinhada a legislação brasileira. Em seu artigo 12, 4º item destaca que “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 1969). A esse respeito, Moura (2020, p. 18) explica que:

[...] a possibilidade de escolha, pela família, de uma instituição de ensino confessional, nos termos do art. 19, § 1º, da LDB, por ser consentânea com a visão de mundo transmitida aos filhos, consiste em uma concretização do direito humano e fundamental à liberdade de religião ou crença, no aspecto do direito dos pais de transmitir a seus filhos a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, direito este que constitui a base jurídica da escola confessional.

A partir da premissa de que o estado democrático de direito está em constante processo de aperfeiçoamento e, portanto, prima pelo respeito aos princípios da Declaração de 1948 e de 1969, nas quais estão previstas, como afirma Moura (2020), o direito de as famílias escolherem o ensino confessional que lhes forem conveniente, de acordo com as crenças que professam, há que se pensar na importância da pluralidade de ideias e práticas dos diferentes grupos e

instituições, mas também, nas confusões que resultam da convivência destas instituições no interior de um estado laico.

Desse modo, percebemos a legislação sendo aperfeiçoada, tendo por objetivo definir limites e dirimir conflitos. Estes conflitos derivam do jogo de forças atuantes no cenário político nacional, no qual, de um lado está a bancada evangélica, defensora, dentre outras pautas, da ampliação e consolidação da atuação das instituições educativas confessionais no interior do estado laico e, de outro, o Estado, que busca consolidar a laicidade, consagrada na CF de 1988.

Destacamos evidências de uma certa confusão, originadas destes conflitos. Kreuz e Santano (2022) mencionam essas confusões, ressaltando que,

[...] o país vivencia momentos de confusão entre o espaço público e os elementos religiosos. Desde o preâmbulo constitucional que invoca a proteção de “Deus”, passando pela moeda com mensagem religiosa (“Deus seja louvado”), pelos crucifixos em espaços públicos e alcançando, mais recentemente, a decisão do Supremo Tribunal Federal acerca da possibilidade de ensino religioso confessional em escolas públicas, proferida em sede da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439 (Kreuz; Santano, 2022, p. 260).

Inferimos, portanto, que o estabelecimento de tais limites através da normatização pelo aperfeiçoamento legal faz-se necessário, não apenas como forma de resolver as “confusões” presentes e futuras, mas também para impedir o surgimento de entraves ao funcionamento, tanto para a atuação das instituições confessionais quanto para a manutenção da laicidade do próprio Estado.

Na próxima seção deste estudo, como meio de compreendermos os cenários macro e micro a produção acadêmica sobre as instituições educativas confessionais, apresentamos um estudo bibliométrico no qual analisamos a produção a partir dos bancos de dados da CAPES e da BDTD, bem como, uma revisão sistemática dos trabalhos produzidos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins.

#### **4 PERCURSO HISTÓRICO DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA CONFSSIONAL: DA GÊNESE À ATUALIDADE DO IPES.**

Identificar a relevância de um campo de estudo implica mensurar em alguma medida a produção realizada numa determinada região ou país. Neste sentido, mostrou-se fundamental, no que tange à produção no Brasil a respeito das instituições educativas confessionais, a abordagem bibliométrica realizada, descrita na seção 4.1 na qual objetivamos a identificação de alguns indicadores, tendo por base teses e dissertações dos catálogos da Capes e da BDTD. De outro modo, a revisão integrativa dos trabalhos produzidos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFT presente na seção 4.2, demonstrou o interesse pelo campo de estudo em nível regional.

##### **4.1 Instituições educativas presbiterianas: um estudo bibliométrico no Brasil a partir do banco de teses e dissertações da capes**

A discussão empreendida nesta subseção teve como objetivo realizar um mapeamento da produção acadêmica sobre as instituições confessionais no Brasil por meio da técnica da bibliometria. Assim, esperamos que, ao final, sejam apontados indicadores importantes a partir dos parâmetros estabelecidos, de forma a contemplar o estado da produção acadêmica no âmbito da pós-graduação, mais especificamente em níveis de mestrado e doutorado.

As pesquisas sobre as instituições educacionais confessionais encontram relevância não apenas nas suas especificidades e singularidades, mas também na base histórica em que está assentada a educação brasileira. Dito de outra forma, em grande parte da nossa história, a educação deu-se de forma confessional, atrelada às instituições religiosas, com aos seus propósitos e missões.

Em todo o período colonial e até o início do século XIX, todas as experiências pedagógicas desenvolvidas foram preponderantemente católicas, com exceção para os breves momentos da invasão francesa e holandesa nos quais a educação protestante de matriz calvinista foi implantada. Muniz (2020, p. 17) é enfático ao afirmar que:

[...]A educação escolar no Brasil nasceu da iniciativa católica, que foi por meio de suas ordens religiosas construindo gradativamente escolas em todo país e se fazendo também presente no interior das escolas públicas, por meio da regência, da administração de escolas e da oferta do ensino religioso, entre tantas outras influências.

Importante destacar que, com a independência política do Brasil em 1822 e com a formação da constituinte para a elaboração da primeira constituição brasileira, passa a tramitar no congresso propostas que se aproximava de um modelo de ensino laico, em contraposição ao que havia prevalecido até então. Saviani (2013) a esse respeito, em seu História das ideias pedagógicas no Brasil, faz a ressalva de que:

[...] a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do Estado brasileiro, ajustando-a, porém, às peculiaridades dessa situação particular (Saviani, 2013, p. 121).

Já no Século XIX, sobretudo com a assinatura dos tratados de livre comércio de 1810<sup>9</sup> com a Inglaterra e Estados Unidos, ocorre uma abertura para a quebra do monopólio até então exercido pela igreja de Roma. Muniz (2020, 17) assevera que, na “esteira da ação católica outras instituições religiosas passaram também a reivindicar para si o campo educacional”, criando suas próprias escolas e influenciando a formação da população, influência que permanece até os dias atuais.

A despeito da defesa do ensino laico, sobretudo por parte de grupos políticos defensores do sistema republicado e de inspiração liberal, com a Proclamação da República, a Igreja Católica busca reconquistar a influência e os espaços que antes ocupavam perante a sociedade. É possível afirmar que os esforços da igreja produziram frutos, culminando com a “[...] promulgação do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que dispõe sobre a instrução religiosa nas instituições escolares e, posteriormente com a Constituição de 1934, que tornou o Ensino Religioso obrigatório” (Gracino, 2021, p. 66).

Importa atentar para a importância das instituições escolares, notadamente as confessionais de forma que possamos “[...] conhecer e problematizar sua construção, suas finalidades e formas de organização, seus sujeitos, suas práticas e seu cotidiano que são peças fundamentais da história de nossa educação (Muniz, 2020, p. 17).”

Importante compreender o sentido da expressão “confessar” que, de forma intuitiva, remete aos aspectos religiosos. Neste sentido, Rossi (2010, p. 20) ressalta que,

[...] quando pensamos numa instituição escolar confessional estamos nos referindo ao que realmente ela confessa, esta confissão implica num padrão de conduta. Para o protestantismo consiste em reconhecer Deus, Jesus Cristo e a Bíblia como autoridade. No Evangelho segundo Mateus, Jesus se referiu aos seus discípulos dizendo:

<sup>9</sup> De acordo com Gracino (2021, p. 72), “O Tratado de comércio e navegação de 1810, que abria os portos brasileiros às nações amigas, em função do interesse nas relações comerciais com os países de origem protestante, permitia a liberdade religiosa e a fixação de igrejas, mediante o cumprimento de algumas condições, como por exemplo, de que a faixa das igrejas não caracterizassem templos assim como não houvesse difamação à Igreja Católica”.

“portanto, todo aquele que me confessar diante dos homens, eu também o confessarei diante do pai que está no céu”. A etimologia desta expressão – confessar (o`mologh, sei) se refere aos sentidos como: “prometer”, “declarar”, “confessar” e “louvar”.

Para além da vinculação da palavra ao aspecto religioso, alguns autores defendem que todo ensino é por natureza confessional, sobretudo pelo fato de que, nenhuma educação é ou pode ser neutra, a julgar por inculcar no processo de ensino ideologias. Assim, o próprio modelo de educação laica, gerido pelo Estado, não está isento de transmitir em seu processo de ensino alguma ideologia.

Este estudo tem como objetivo realizar um mapeamento da produção acadêmica sobre as instituições confessionais no Brasil por meio da técnica da bibliometria. Assim, esperamos que, ao final, sejam apontados indicadores importantes a partir dos parâmetros estabelecidos, de forma a revelar o estado da produção acadêmica no âmbito da pós-graduação, mais especificamente em níveis de mestrado e doutorado.

A seguir, compondo a estrutura deste estudo, estão dispostas as seções: a Bibliometria e seus aspectos teórico-conceituais.

#### 4.1.1 A abordagem bibliométrica e seus aspectos teórico-conceituais

A partir da década de 1990, a abordagem bibliométrica passou a ser utilizada sobretudo com o objetivo de se produzir indicadores de produções científicas em campos de estudos determinados, tendo as bases de dados de instituições confiáveis, como por exemplo, a Capes, como objeto de buscas e análises. Passou a ser possível, portanto, mensurar com um certo nível de confiabilidade, dados que indicavam, em um determinado campo de estudo, por exemplo, os autores que mais produzem, regiões com maior incidência de pesquisas, quais metodologias mais utilizadas e, até mesmo, as concepções teóricas nas quais estes autores se amparam.

Faz-se necessária, para tanto, uma discussão, mesmo que breve, dos conceitos, mas também dos princípios e leis que regem a abordagem bibliométrica enquanto método que busca resultados cada vez mais precisos, como forma de elucidar possíveis dúvidas e equívocos de caráter metodológico.

Assim, de uma forma geral, autores como Rostaing (1997), Marcias-Chapula (1998) e Spinak (1998) concordam sobre a importância do aspecto quantitativo como ponto de partida para a obtenção de indicadores confiáveis. Não obstante, cada um deles, por trazerem seus próprios conceitos, torna o termo polissêmico.

Rostaing (1997) define como um método que pode ser aplicado sobre um conjunto de referências bibliográficas a partir da utilização de métodos “estatísticos ou matemáticos”. Nesta acepção, vale ressaltar que as referências devem fornecer dados para os parâmetros propostos como forma de se atingir, ao final, determinados indicadores.

Já Macias-Chapula (1998) vai além, conceituando a abordagem como um método que pode ser utilizado para o estudo dos aspectos quantitativos da “produção, disseminação e uso” de informações. Neste caso, amplia-se a possibilidade de obtenção de dados e indicadores ao expandir o campo de busca.

Hayashi, *et. al* (2007, p. 5) utilizam a definição ampliada de Spinak, elencando todos os aspectos que, para o autor, estão envolvidos no conceito de Bibliometria:

- Disciplina com alcance multidisciplinar e que analisa os aspectos mais relevantes e objetivos de sua comunidade, a comunidade impressa;
- Estudo das organizações e de seus setores científicos e tecnológicos a partir das fontes bibliográficas e patentes para identificar os autores, suas relações, suas tendências;
- Estudo quantitativo das unidades físicas publicadas, ou das unidades bibliográficas ou de seus substitutos;
- Aplicação de métodos matemático e estatístico ao estudo do uso que se faz dos livros e outros meios dentro e nos sistemas de bibliotecas;
- Estudo quantitativo da produção de documentos como se reflete nas bibliografias.

Os mesmos autores entendem que existe um princípio geral que está envolvido na abordagem bibliométrica:

De uma forma geral, o princípio da bibliometria é analisar a atividade científica ou técnica pelo estudo quantitativo das publicações e o seu principal objetivo é o desenvolvimento de indicadores cada vez mais confiáveis. Os indicadores podem ser definidos como os parâmetros utilizados nos processos de avaliação de qualquer atividade (Hayashi, *et. al*, 2007, p. 5).

Para além dos conceitos e princípios que envolvem essa metodologia, vale ressaltar as leis que determinaram sua elaboração. Pimenta *et. al* (2017) reiteram que o desenvolvimento da bibliometria baseou-se na “[...] elaboração e aplicação das seguintes Leis Empíricas: Lei de Produtividade de Autores (Lotka,1926); Lei de Dispersão de Periódicos (Bradford,1934); e a Lei de Frequência das Palavras (Zipf, 1949).

#### 4.1.2 Delineamento da pesquisa realizada

A história de instituições educacionais insere-se num campo maior de estudos, a história das instituições educacionais. A esse respeito, Magalhães, (2007, p. 70) assevera que:

[...] Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência[...].

No que se refere ao delineamento da pesquisa, neste estudo de caráter qualitativo, estabelecemos o catálogo de dissertações e teses da Capes<sup>10</sup> e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>11</sup> como fonte de buscas. Para a referida busca, elegemos as palavras-chave, instituições educacionais presbiterianas, educação confessional presbiterianas e instituições educacionais confessionais respectivamente.

Apesar da ênfase do estudo sobre as instituições educacionais presbiterianas, a terceira palavra-chave contempla os estudos realizados cujo objeto foram as instituições confessionais, sejam as demais de matriz protestante, sejam as ligadas à Igreja Católica.

Neste sentido, o estudo foi realizado em três etapas, a saber: levantamento bibliográfico, no qual buscamos autores que já teorizaram, definindo conceitos e princípios da bibliometria, coleta de dados (listagem de teses e dissertações) constantes no catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD, por último, análise dos dados coletados.

Para tanto, na fase de coleta de dados, a partir das palavras-chave supracitadas, foram tabulados dados que compuseram uma planilha na qual foram inseridos, primeiramente, os dados oriundos da busca no catálogo da Capes e, posteriormente, adicionados a dissertações e teses resultantes da pesquisa na BDTD, não listados na primeira busca.

Ressaltamos que, como critério de inclusão, estabelecemos que a dissertação ou tese listada devia ter como objeto alguma instituição confessional com *lôcus* em território brasileiro. Assim, os arquivos listados que, embora também inseridos no campo instituições educacionais confessionais, mas que abordam o tema genericamente, sem produzir a análise a partir de uma instituição educativa como objeto do estudo, foram excluídos.

---

<sup>10</sup> O catálogo da Capes pode ser acessado no site: [catalogodeteses.capes.gov.br](http://catalogodeteses.capes.gov.br) e dispõe de um mecanismo de busca que permite a “filtragem” do que se procura a partir do tipo (mestrado ou doutorado), ano, autor, orientador, banca examinadora, área de conhecimento na qual se insere a pesquisa, área de avaliação e de concentração, nome do programa, da instituição e até mesmo a biblioteca depositária do arquivo.

<sup>11</sup> Integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, disponibilizando em acesso aberto com links para busca nos respectivos repositórios que hospedam os trabalhos listados e pode ser acessado no sítio <https://bdtb.ibict.br/vufind/>.

As informações coletadas nos trabalhos foram retiradas dos resumos, mesmo considerando o fato de que alguns autores não explicitaram algumas das informações. Neste caso, foi inserida a categoria “não explicitado” de forma a não gerar distorções, comprometendo a posterior análise.

Desse modo, os dados coletados foram tabulados em uma planilha, na qual constaram os seguintes indicadores: autor da tese ou dissertação, ano da defesa, a temática, o *lôcus*, a quantidade de arquivos listados, quantidade de arquivos enquadrados no critério, quantidade de arquivos excluídos, metodologias, bem como as fontes utilizadas nas produções.

Por fim, a partir das palavras-chave e dos parâmetros estabelecidos inseridos no campo de busca, foram listadas no total, em ambas as plataformas, 115 trabalhos, sendo 83 pertencentes à BDTD. Entretanto, considerando que apenas os trabalhos cujos objetos sejam instituições de ensino confessionais, apenas 22 foram incluídos para a análise. Destes, 11 são dissertações de mestrado e 11 são teses de doutoramento.

#### 4.1.3 Dados coletados: análise da produção sobre instituições educacionais no Brasil

As onze dissertações de mestrado e as onze teses de doutoramento listadas na fase da coleta de dados enquadram-se no critério estabelecido, apresentando como objeto escolas de educação básica e institutos/faculdades/centro de ensino superior e inserem-se no campo de investigação história das instituições educacionais e no subcampo história das instituições educacionais confessionais.

Desse modo, as informações retiradas dos resumos dos estudos elencados permitiram inferir alguns apontamentos sobre a situação atual das produções no referido campo de estudos. Apesar do fato de que não foram analisadas as publicações em periódicos e outros bancos, ainda assim, os dados produzidos a partir dos indicadores, mesmo tendo sido utilizados apenas o catálogo da capes e da BDTD, devido aos princípios bibliométricos seguidos, corroboram para a compreensão de como está a produção acadêmica em curso.

Neste sentido, os dados relativos à quantidade, ao ano de defesa e *lôcus* das pesquisas, revelam o caráter incipiente da produção acadêmica no país sobre as instituições educacionais confessionais, haja vista o número reduzido de trabalhos listados enquadrados nos critérios e, de outro, para a centralidade nas regiões sul e sudeste dessas produções.

Importante a ressalva de que não se contemplou as produções em periódicos, tal como repositórios de universidades de forma individualizada, nos limites deste estudo, não se

considerou buscar números absolutos da produção sobre instituições educacionais confessionais. De todo modo, seguindo os aspectos elencados da bibliometria, foi possível atingir indicadores do estado da produção neste campo de estudos.

Assim, quando excluídos os trabalhos que não atenderam ao critério, aparece um número diminuto de produções, sobretudo quando se considera a relevância desses estudos e a necessidade de compreensão das práticas pedagógicas que ocorrem no interior das instituições. O gráfico a seguir ilustra o caráter incipiente, supracitado.

Gráfico 1 – Teses e dissertações enquadradas nos critérios do estudo



Fonte: Elaborada pelo autor, com Base na BDTD e Capes (2023).

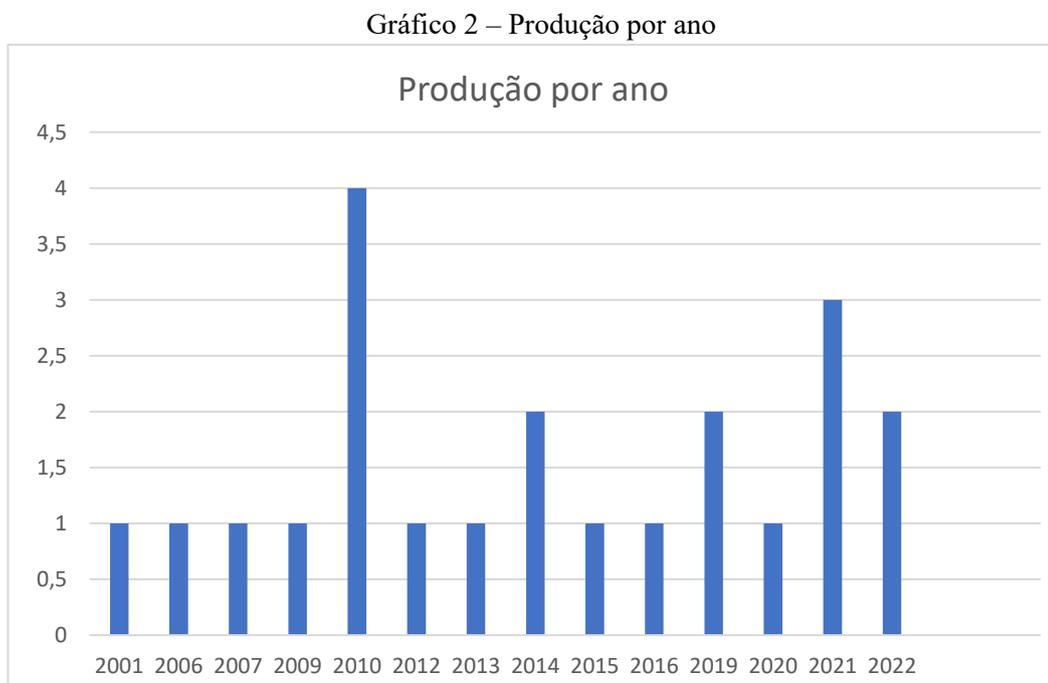
Este dado aponta para a existência de um campo de investigação que demanda uma maior adesão de pesquisadores, notadamente do campo da história das instituições educacionais confessionais, como forma de se gerar conhecimento científico consistente não apenas da atuação pedagógica dessas instituições, mas também da própria raiz histórica da educação brasileira, dos contextos nos quais surgiram e se consolidaram, e dos conflitos travados na disputa por espaços e públicos.

Este estudo encontra relevância não apenas ao constatar a referida necessidade, mas também de compreendermos alguns aspectos, à luz dos princípios da bibliometria, da produção realizada. Mostrou-se possível, portanto, perceber, a partir das teses e dissertações enquadradas no critério, em que ano ou período houve maior produção, quais regiões concentraram mais *locus* de pesquisa, assim como outros aspectos de ordem teórico-metodológica que integram esses trabalhos.

Para tanto, com relação ao ano de defesa, buscamos identificar em quais períodos houve maior produção. Importante destacar que, nos limites deste estudo, não se procurou compreender os motivos para o interesse maior ou menor nos períodos apontados, apesar do indicador apontar para a essa necessidade.

De todo modo, parece fundamental compreender os motivos para um considerável aumento em determinados períodos, sobretudo por considerarmos haver uma regularidade na maior parte do período abordado no estudo.

A esse respeito, o ano de 2010, com 4 trabalhos produzidos, 2 teses e 2 dissertações, apresenta uma discreta diferença em relação aos anos de 2014, 2021 e 2022, como se verifica no Gráfico 2.



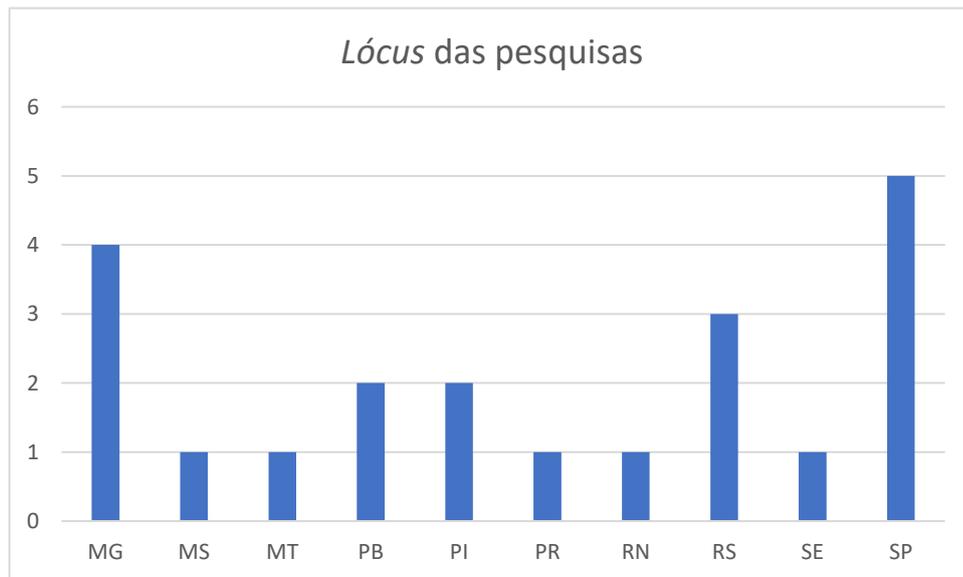
Fonte: Elaborada pelo autor, com Base na BDTD e Capes (2023).

Um fato importante que chama atenção, quando se observa o gráfico, é o vazio de produção em determinados períodos. Entre os anos de 2002 e 2005, nenhum trabalho foi produzido no âmbito de mestrados e doutorados. Outros períodos, como por exemplo, 2008, 2017 e 2018 também registraram ausência de produção.

Essas lacunas demonstram a necessidade de fomentar iniciativas, seja de grupos de pesquisas dedicados à temática, como forma de se atingir uma regularidade mínima, seja de linhas de pesquisa no âmbito dos programas de graduação, algo que possibilitaria uma maior exploração do campo instituições educacionais confessionais.

Também importante é compreender o que provocou o pico de produção no ano de 2010, cujo interesse no campo de estudos das instituições educacionais confessionais ficou evidente. Já no que tange aos *lôcus* de pesquisa, identificamos a centralidade das produções nas regiões Sul e Sudeste do país, conforme exposto no Gráfico 3.

Gráfico 3 – *Lôcus* das pesquisas



Fonte :Elaborado pelo autor com Base na BDTD e Capes(2023).

Quando constatamos a ausência de produção nas regiões Norte e Centro-Oeste, impossível não se reportar a um fato importante mencionado por Gracino (2021) a respeito da divisão do território brasileiro pelas duas vertentes da Igreja Presbiteriana. Já em 1869, com exceção das províncias do Pará e do Rio Grande do Sul, os demais estados passaram a ser alcançados pelos projetos de missão presbiteriana e, portanto, foco do seu projeto educativo.

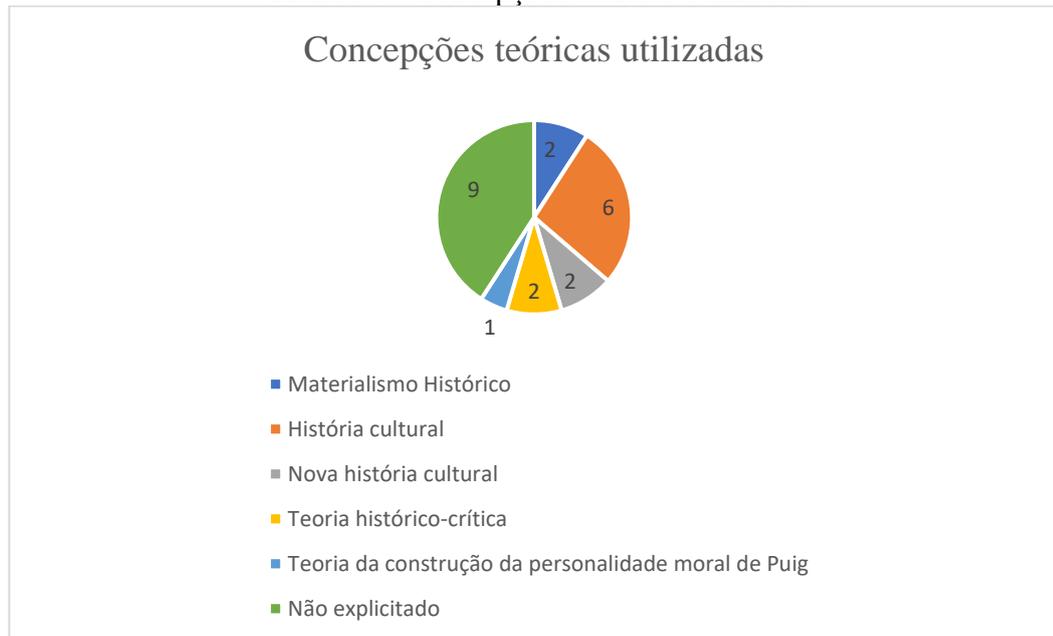
Em que pese a importância da produção das universidades dos estados das regiões sul e sudeste, parece incompreensível o não debruçamento por parte dos pesquisadores sobre a atuação, não apenas da instituição citada, mas de uma forma geral, das instituições confessionais, sobretudo por considerarmos a referida atuação no campo educativo, um importante contributo para a história da educação brasileira.

Desse modo, quando se observa o Gráfico 3, a despeito da discreta produção nos Estados da região Nordeste e Centro-Oeste, todos os demais têm como *lôcus* estados das regiões Sul e Sudeste, dado que aponta, por um lado, para o ineditismo nesse campo de estudos em algumas regiões brasileiras e, por outro, para a necessidade de ampliação das análises bibliométricas

como forma de se compreender os fatores da concentração das pesquisas, notadamente no estado de São Paulo.

Um outro indicador, que demanda análise, diz respeito às concepções teóricas nas quais os autores sustentaram as análises de suas produções e abordagem de seus objetos, como se verifica no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Concepções teóricas utilizadas



Fonte: Elaborada pelo autor, com Base na BDTD e Capes (2023).

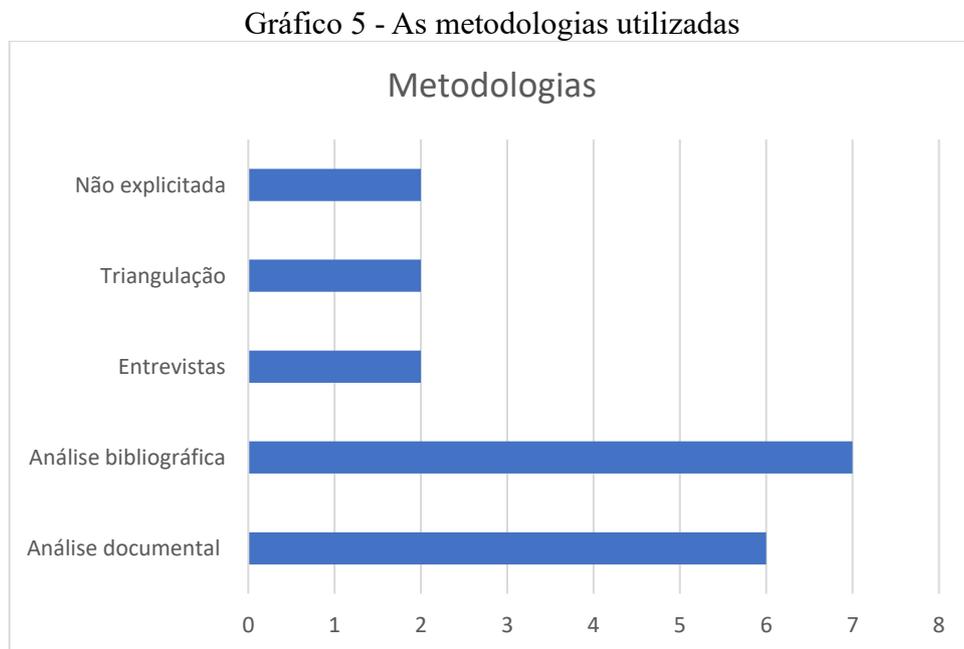
Apesar da prevalência da História Cultural enquanto concepção mais utilizada, um dado importante aparece, de forma curiosa, do total dos trabalhos listados, em seis não aparece de forma explícita em seus resumos a concepção que os autores utilizaram, apontando para a necessidade de um maior rigor teórico-metodológico nas produções acadêmicas.

Não obstante, pareceu coerente o fato de seis dos 22 trabalhos estarem amparados na História Cultural, considerando a abertura para novas abordagens, novos objetos e utilização de outras fontes, para além dos oficiais, sobretudo a partir da década de 1970, algo propiciado por esta corrente. Pesavento (2012, s/p) nos lembra, citando Thompson, que:

a pesquisa de arquivo “tornou-se” (grifo do autor) indispensável, e nesse ponto se abriam não só novos enfoques temáticos como nova documentação. O fazer-se de uma classe implicava observar modos de vida e valores, implicava entrar nos caminhos da construção de uma cultura de classe.

No que tange às metodologias utilizadas, as análises documentais e bibliográficas prevaleceram sobre as demais, evidenciando que existe uma grande quantidade de fontes disponível para exploração, o que, de uma certa maneira, explica a conveniência das escolhas

metodológicas. Em alguns trabalhos também fica clara a importância atribuída para os acervos, arquivos e bibliotecas digitais, em razão da facilidade de acesso aos documentos históricos. O gráfico 5 a seguir ilustra as escolhas dos autores.



Fonte: com Base na BDTD e Capes, elaborada pelo autor (2023).

Chama à atenção o fato de, apesar de dois trabalhos realizados com a utilização de entrevistas, a história oral não aparecer enquanto técnica/método/metodologia de pesquisa, principalmente quando se considera a relevância das narrativas, discursos e memórias para a compreensão da práxis de uma instituição educativa e de seus sujeitos. “[...] Pode-se, na oralidade, recuperar outras visões e pontos de vista diferenciados, informar sobre o desconhecido, dar voz a quem não deixaria testemunho, matizar generalizações tácitas sobre certo grupo” (Santhiago, 2008, p. 36).

Corroborando com o autor, Santos *et. al* (2010, p. 8) salientam que:

Entre as muitas fontes utilizadas para investigar as instituições educativas, consideramos relevante que o pesquisador recorra a História Oral na perspectiva de compreender que as pessoas procedentes dos setores populares têm uma história até há pouco desconhecida. Nesse sentido a História Oral tem privilegiado os mais velhos e os excluídos da história o que não significa eliminar o estudo das elites.

Por tratar-se de investigações sobre a história das instituições educativas, essa quase ausência das histórias de vida, de depoimentos e narrativas dos sujeitos nas produções analisadas, sugerem a necessidade de uma maior utilização da metodologia da história oral como forma de, por meio das narrativas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, compreender a cultura escolar produzida, os embates e as tensões geradas no cotidiano escolar

a partir dos diversos aspectos que perpassam a cultura escolar, e as representações que os sujeitos carregam em seus discursos.

Assim, este estudo buscou apresentar indicadores que contribuam para a compreensão do estado atual da produção acadêmica sobre as instituições educativas confessionais no Brasil a partir do catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD, no período de 2001 a 2022. Apoiando-nos nos resumos dos trabalhos, foi possível extrair as informações necessárias para a composição da planilha da qual se gerou os gráficos constantes nesta subseção.

Com efeito, seguindo os princípios da bibliometria, percebemos o quanto o subcampo história das instituições educativas confessionais se apresenta como promissor, basta ver os vazios de produção em algumas regiões no Brasil, e a ausência de investigações em determinados períodos.

Em termo teórico-metodológicos, a pesquisa evidencia a História Cultural como um importante aporte teórico por parte dos pesquisadores que buscavam a possibilidades de novos objetos, abordagens e fontes, em contraposição aos limites impostos pelas correntes estruturalistas, notadamente o positivismo. Não obstante, observamos a não utilização da história oral enquanto técnica/método que possibilita ao pesquisador a análise das narrativas, memórias e discursos dos sujeitos envolvidos no processo histórico de construção das instituições confessionais.

A centralidade das produções nas regiões sul e sudeste pode ser explicada por vários fatores, mas, de uma forma geral, aponta para a necessidade de pesquisas, sobretudo nos Estados/regiões fora desse eixo sul/sudeste.

Assim, em que pese as limitações enfrentadas pelos pesquisadores, é fundamental um esforço como forma de se compreender os contextos em que se deu a construção/consolidação da educação de caráter confessional, sobretudo no momento de expansão das atividades missionárias, nas quais a educação era vista como instrumento importante para a evangelização e formação de valores.

A seguir, buscamos demonstrar através de uma revisão integrativa o interesse, no âmbito do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Tocantins, pelo campo de estudo das instituições educativas confessionais.

## 4.2 A produção sobre Instituições Educacionais Confessionais no Programa de Pós-graduação em Educação da UFT

Tendo em vista que, a partir dos critérios da busca na pesquisa nos bancos da BDTD e no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, descritas na seção 3.4, não foram listados os trabalhos realizados em nível de mestrado e doutorado sobre instituições educacionais confessionais, produzidos em âmbito regional, especificamente na Universidade Federal do Tocantins, fez-se necessário um estudo no repositório da universidade como forma de compreender o estado atual das pesquisas no referido campo.

Desse modo, o objetivo deste estudo foi realizar uma revisão integrativa da produção acadêmica em nível de mestrado e doutorado, a partir de buscas no repositório da UFT<sup>12</sup>, bem como no arquivo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)<sup>13</sup>, hospedado no *site* da mesma instituição.

Cumprir com o objetivo supracitado contribuiu para responder à questão problema que orientou a realização desta revisão: qual o estado da produção nos níveis de mestrado e doutorado na Universidade Federal do Tocantins sobre as Instituições Educacionais Confessionais?

Considerando a questão problema, foram estabelecidos critérios de inclusão, a saber: teses e dissertações que tivessem como objeto as instituições educacionais confessionais, assim como os trabalhos tivessem como *lôcus*, alguma instituição confessional no Estado do Tocantins.

---

<sup>12</sup> O Repositório Institucional da UFT (RIUFT), foi criado pela Resolução Consepe n. 05/2011 e contempla um conjunto de serviços oferecidos visando a gestão e a disponibilização dos trabalhos produzidos por membros da comunidade acadêmica científica da universidade. No momento da pesquisa (março de 2024), o repositório dispunha de 3182 em sua Biblioteca Digital de Monografias, 2548 teses e dissertações em sua BDTD, 315 produções científicas, 8 Recursos Educacionais e 135 teses e dissertações defendidas em programas fora da UFT. De modo a facilitar o acesso e a disponibilização dos dados, o repositório conta com a Busca Facetada, possibilitando a visualização por autor, por assunto e por data de publicação. (UFT, 2024. Disponível: <https://repositorio.uft.edu.br/>).

<sup>13</sup> Tendo início em setembro de 2012, o PPGE-UFT conta com duas linhas de pesquisas a saber: Currículo, formação de professores e saberes docentes e, Estado, sociedade e práticas educativas. O Programa “tem como objetivos formar profissionais qualificados para a área da Educação que desenvolvam pesquisas relacionadas à formação docente e práticas educativas no contexto multidimensional que abrange sociedade, Estado e currículo, bem como produzir conhecimento multidisciplinar por meio da pesquisa no campo educacional. Desse modo, destina-se 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”. Resultante do esforço em “alavancar a pesquisa na região norte do Brasil, tem sua origem na celebração de convênio entre a Universidade Federal de Goiás (UFG), Unitins e Minter-Capes o que permitiu a “sistematização da história da educação no Tocantins”. (UFT, 2024. Disponível: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ppge/apresentacao-ppge>).

A busca complementar no arquivo do PPGE justificou-se, de um lado, pelo fato de o objeto deste estudo pertencer especificamente às linhas de pesquisa do programa, demandando maior atenção à produção e, de outro, um possível lapso de tempo para a atualização pelo repositório da universidade do que é disponibilizado na página do PPGE.

A extração nos bancos de dados foi realizada na segunda quinzena de março de 2024, a partir das palavras-chave Instituições Educativas Confessionais, Educação Confessional e Instituições Confessionais, de modo a obter a extração dos dados pretendidos. O Quadro 5 descreve a ordem e os parâmetros para a extração nas bases de dados.

Quadro 5 – A ordem e os parâmetros para a extração nas bases de dados

Base de dados	Procedimento	Tipo de filtro	Palavras-chave inseridas
Repositório da UFT	Escolha do campo BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFT	Busca por título e inserção do boleano “Contém”	Instituições Educativas Confessionais; Educação Confessional Instituições Confessionais
PPGE	Busca por pastas (Cada turma possui uma pasta com as referidas dissertações defendidas)	Não se aplica	Ensino de História; Anos finais do Ensino Fundamental; Educação especial e inclusiva.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Em razão da necessidade de compreensão e análise dos dados levantados, foi criada planilha objetivando a organização e a tabulação, em categorias, a saber: autor, *locus* da pesquisa, temática abordada, perspectiva teórica nas quais os autores sustentaram suas análises, método utilizado nas investigações e fontes. Para o preenchimento da planilha, foram utilizadas as informações constantes no resumo dos trabalhos, sendo que, ao não aparecer uma determinada informação, foi utilizada a expressão “não se aplica”.

No que tange à abordagem metodológica, tanto para a compreensão da metodologia da revisão bibliográfica, quanto para sua aplicação, nos pautamos em Souza; Silva e Carvalho (2010) e Mendes; Silveira e Galvão (2008), como forma de elucidação de conceitos relacionados e dos princípios que a regem.

Para tanto, quanto ao conceito, Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103) destacam que a possibilidade de múltiplas abordagens objetiva a completa compreensão do fenômeno estudado. Neste sentido, a “revisão integrativa, finalmente, é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado.”

De outro modo, Mendes, Silveira e Galvão (2008) ratificam a assertiva dos autores supracitados, destacando que:

A revisão integrativa inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão e a melhoria da prática clínica, possibilitando a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos. Este método de pesquisa permite a síntese de múltiplos estudos publicados e possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo (Mendes; Silveira e Galvão, 2008, p. 759).

Ainda que os autores tenham direcionado a utilidade desse tipo de revisão para a prática clínica, campo de pesquisa na qual a metodologia tem sua origem, percebemos, a partir da assertiva, que sua aplicação, ao permitir “a síntese de múltiplos estudos publicados”, adéqua-se aos objetivos deste estudo, sobretudo pela possibilidade de análise dos resultados gerar uma síntese do estado de conhecimento das produções no campo das instituições educativas confessionais.

#### 4.2.1 Os dados levantados e o estado da produção acadêmica no campo instituições educativas confessionais

A partir dos critérios estabelecidos, primeiramente foram realizadas buscas na BDTD do repositório da UFT, sendo que nenhum trabalho retornou resultante dessa busca. Já no arquivo do PPGE, reiteramos que, como não há parâmetros de busca, todas as dissertações foram verificadas, de modo que apenas dois trabalhos se enquadram nos critérios de inclusão, como pode se verificar no Quadro 6.

Quadro 6 - Dissertações extraídas do repositório da UFT

<b>Autor</b>	<b>Temática</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Orientador</b>	<b>Programa</b>
Edilene Batista Gomes	Instituição educativa no Piauí: Ginásio Nossa Senhora de Fátima (1970-1980)	2023	Dra. Jocyleia Santana dos Santos	PPGE/UFT
Renato Luiz Hannisch	Histórias e memórias da Instituição Educativa Universidade Luterana do Brasil: Ulbra Tocantins (1992-2004) no contexto da construção de Palmas	2016	Dra. Jocyleia Santana dos Santos	PPGE/UFT

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de busca realizada no repositório da UFT (2024).

O fato de apenas dois trabalhos terem retornado como resultado aponta para algo que confirma os resultados obtidos na seção anterior a respeito da produção sobre instituições educativas confessionais no Brasil: este é um campo ainda passível de uma maior exploração pelos pesquisadores da área da educação, dado o estágio ainda incipiente das pesquisas.

Para tanto, mostrou-se pertinente para a revisão proposta, as categorias elencadas anteriormente, como caminho metodológico, a saber: autor, *lôcus* da pesquisa, temática

abordada, perspectivas teóricas, método e fontes. Importante destacar que, *a priori*, buscamos por meio da categorização e organização em planilha, a produção de gráficos que, de alguma forma, contribuíssem para uma compreensão sintetizada dessas informações. Entretanto, tendo em vista que apenas dois trabalhos serem objetos de análise, optamos por uma discussão pontual de cada um deles.

Desse modo, no que tange aos autores, tanto Gomes (2023) quanto Hannisch (2016) produziram seus trabalhos no Programa de Pós-graduação da UFT, apesar de que o *lócus* de pesquisa de Gomes é uma instituição educativa localizada em Monte Alegre do Piauí-PI, o Ginásio Nossa Senhora de Fátima, gerido e administrado pela Igreja Católica.

Com o tema *Instituição educativa no Piauí: Ginásio Nossa Senhora de Fátima (1970-1980)*, a autora buscou narrar a trajetória histórica da unidade escolar, contextualizando o recorte histórico abordado de 1970 a 1980 com o cenário social, político e econômico vivido pelo país durante ditadura militar iniciada em 1964. Através da memória de professores e alunos, a pesquisadora objetivou conhecer tanto o funcionamento da escola, com sua gestão e rotina, como também o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido a partir das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano.

Para Renato Luiz Hannisch, em seu *“Histórias e memórias da Instituição Educativa Universidade Luterana do Brasil: Ulbra Tocantins (1992-2004) no contexto da construção de Palmas”*, investigou o período de implantação da instituição luterana em Palmas. Utilizando uma vasta documentação, mas também as memórias de professores, por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e demais sujeitos envolvidos no processo de expansão luterana e implantação da educação básica e superior, foi possível conhecer as particularidades que caracterizam a história da instituição, sobretudo a materialidade e a aprendizagem efetivada.

Quanto às perspectivas que embasam as análises, apesar de explicitadas apenas em Hannisch (2016), é possível perceber a influência da *Escola dos Annales* em ambas as produções realizadas. Não obstante, a partir do referencial bibliográfico, percebemos que, mesmo com lapso temporal de sete anos entre uma produção e outra, os pesquisadores utilizaram-se de alguns autores em comum, principalmente os que discutem e teorizam sobre instituições educativas, memória e história oral, o que evidencia uma aproximação a respeito de suas concepções teóricas, uma vez que foram orientados pela mesma docente do PPGE/UFT.

Em termos de metodologia, em ambos os trabalhos, foi utilizada a técnica da História Oral (HO). Assim, as entrevistas com alunos e professores e demais sujeitos da comunidade

escolar foram realizadas tendo os roteiros semiestruturados como instrumento para a condução, orientando o trabalho dos pesquisadores.

Enquanto Gomes (2023) se ancora em autores como Alberti (2013), Meihy (2005), Portelli (2001) e Thompson (1992), Hannisch (2016) ampara-se em autores como Amado (2006), Freitas (2006), Silveira (2007) e Alberti (2005). Neste sentido, a autora Edilene Gomes utiliza a história oral de uma forma mais ampla, explicitando a utilidade que a HO tem para a sua pesquisa.

Em face do exposto, desenvolveu-se uma narrativa acerca da escola, *lócus* desta pesquisa, utilizando o método de História Oral, ao passo que esse representa um mecanismo essencial para dar sentido, valorizar as experiências vividas pelos participantes da pesquisa e corresponder às questões teóricas aqui elencadas (Gomes, 2023, p. 19-20).

Desse modo, para a autora, ao utilizar a HO “[...] anseia-se não apenas recontar a história da instituição, por intermédio das fontes orais, mas de forma ampliada, produzir um conhecimento histórico com a finalidade de contribuir para a história da educação montealegrense (Gomes, 2023, p. 20)”.

De outra maneira, Hannish (2016), buscando atingir um objetivo específico, utiliza a história oral em sua acepção temática já que esta possibilita “respostas para um tema específico (Hannisch, 2016, p. 29). Citando Freitas (2006, p. 16), o autor lembra que,

[...] a utilização da metodologia desta forma (ligada a um tema), possibilita realizar entrevistas com um variado grupo de pessoas, “resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva [...] (Hannisch, 2016, p. 29).

Embora essa ressalva quanto à aplicação do método, é possível perceber uma convergência entre os autores, sobretudo ao perceberem a HO sendo capaz de, ao se utilizar as memórias e narrativas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, propiciar a compreensão da história de constituição e consolidação das instituições educativas.

No que se refere às fontes utilizadas, além da produção das fontes resultantes das entrevistas e das fontes bibliográficas, ambos os autores se utilizaram da documentação da instituição, constituída principalmente por fontes escritas e imagéticas como forma, seja de confrontar os depoimentos colhidos ou mesmo de extrair informações importantes para as análises empreendidas. O Quadro 7 a seguir sintetiza as fontes utilizadas.

Quadro 7 - Fontes utilizadas pelos autores Hannisch (2016) e Gomes (2023)

Fontes	Gomes (2023)	Hannisch (2016)
Escritas	Notas jornalísticas (p. 70)	Notas jornalísticas (p. 128), Livro de atas (p. 134).

Imagéticas	Mapas (p. 24), Fotos (p. 25, 80, 85, 90, 104 e 110)	Fotos, (p. 48, 49, 51, 53, 60, 61, 68, 76, 89, 91, 93, 95, 108, 131 e
------------	-----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A partir do exposto, é possível afirmar, como positivo para os pesquisadores que investigam as instituições educativas, a variedade de fontes passíveis de serem exploradas e que possibilitam não apenas a compreensão dos percursos históricos, identidades e representações, mas também, sua materialidade. Neste sentido, em ambos os trabalhos, é possível perceber, a partir das fontes utilizadas, o esforço por parte dos pesquisadores no sentido de, como afirma Oliveira e Gatti-Junior (2002, p. 75), “[...] mergulhar na interioridade da instituição a ser investigada, tentando construir uma historiografia que explique melhor os fenômenos e a realidade educativa [...]”.

Mendes; Silveira e Galvão (2008) ressaltam a finalidade do método da revisão integrativa de “[...] sintetizar os resultados de pesquisas sobre um delimitado tema” de forma sistemática e organizada, de maneira a contribuir para o “aprofundamento do tema investigado”. Desse modo, na revisão empreendida, identificamos o caráter incipiente das pesquisas no campo das instituições educativas confessionais no âmbito da pós-graduação em educação da Universidade Federal do Tocantins.

Não obstante, mesmo com número limitado de trabalhos, a perspectiva teórica dos autores, a metodologia e as fontes utilizadas demonstram que as produções buscaram dar conta da amplitude e dimensão das instituições educativas e, ainda, das temáticas que perpassam a cultura escolar.

Na seção que segue, buscamos investigar o percurso histórico do IPES e conhecer a identidade da instituição através das narrativas dos sujeitos entrevistados.

## 5 IDENTIDADE HISTÓRICA E PERCURSO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA CONFESSIONAL: DA GÊNESE À ATUALIDADE

A história da educação é observatório, paradigma, acumulação de conhecimento, mas também é referente, patrimônio, memória e fonte de esperança quanto ao futuro.  
(Magalhães, 2023, p. 8)

Na percepção de Magalhães (2023), a investigação de uma instituição educativa deve ocorrer considerando a premissa de que o conhecimento historiográfico produzido como fruto dessa investigação seja, ao final, de fato conhecimento científico. Neste sentido, a narrativa histórica de uma instituição educativa deve resultar, de acordo com o autor, de três eixos fundamentais que fazem parte do processo investigativo:

[...] a reificação/construção do objecto epistémico; a construção do conhecimento/representação desse mesmo objecto na sua internalidade e como referente de investigação e de acção; a elaboração/ apresentação da ideia fundamental que subjaz às práticas do quotidiano e às principais tomadas de decisão quanto a futuro, conferindo memória, sentido e projecto ao itinerário histórico [...] (Magalhães, 2007, p. 71-72).

Sem negligenciar a importância dos dois primeiros eixos, destacamos, no âmbito desta pesquisa, o terceiro aspecto levantado pelo autor a respeito da necessidade de conferirmos memória, sentido e projeto ao itinerário histórico da instituição investigada. No caso do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES), as memórias que emergiram a partir das narrativas nos permitiram, seja através dos contrapontos feitos com os documentos, seja com a utilização de categorias próprias da História Cultural, narrarmos o seu percurso histórico, no qual se destacam tanto as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar quanto a própria identidade pedagógica que resulta do *hábitus* assimilado pelos sujeitos que o integram.

Nas três subseções buscamos, a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados, responder à pergunta problema que norteia esta pesquisa, considerando sobretudo, atingirmos os objetivos propostos. Desse modo, na subseção 4.1, trazemos a caracterização da materialidade da instituição. Na subseção 4.2, as narrativas contribuem para a compreensão do percurso histórico do IPES e, por fim, na 4.3 objetivamos compreender a identidade construída nos 30 anos de história da escola.

## 5.1 A materialidade da instituição IPES

Em artigo intitulado *A construção de um objecto de conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação da história das instituições educativas* publicado pela Educação Unisinos em 2007, Justino Magalhães destaca como uma tarefa essencial para o pesquisador que se propõe investigar as instituições escolares o levantamento e caracterização de sua materialidade. Nas palavras do autor, “[...] a materialidade inclui: condições materiais, espaços, tempos, meios didáticos e pedagógicos, programas, estrutura organizacional, de poder e de comunicação – instâncias basicamente objectivas e de funcionamento [...]” (Magalhães, 2007, p. 71).

De modo concordante, Oliveira e Gatti Junior (2002) corroboram com Magalhães ao destacar a relevância da materialidade da instituição enquanto aspecto importante para a compreensão de uma instituição educativa, quando afirmam que:

Entre os vários dispositivos que constituem uma instituição educativa, chama à atenção a estrutura espacial: arquitetura, plantas, normas de construção dos prédios, comumente normatizadas por projetos estabelecidos pelo governo, impondo o cenário de uma determinada cultura escolar. Não só o espaço físico, mas todo o conjunto didático pedagógico é um revelador significativo da cultura de uma instituição: essa é uma dimensão que envolve a ação educativa em si, os professores, as disciplinas, a metodologia de ensino, as estratégias, a organização curricular, os alunos, os gestores (Oliveira; Gatti Junior, 2002, p. 75).

Neste sentido, sem a intenção de contemplar todas as dimensões da materialidade elencadas pelo autor, com base no Projeto Político Pedagógico do instituto (IPES, 2023), discutimos os principais aspectos, sobretudo aqueles referentes à composição física do Instituto, em que dispõe a comunidade escolar para a continuidade das práticas pedagógica.

### 5.1.1 Caracterização e materialidade

No que tange ao aspecto da materialidade, denominada por Oliveira; Gatti Júnior (2002, p. 74) de “dimensão física” o caráter discricionário faz-se útil, considerando a possibilidade de, nas palavras do autor, “[...] elucidamos os espaços, contextos e estrutura arquitetônica dos edifícios que materializam em cada elemento de sua composição as opções, as concepções, valores e preocupações humanas de sua época” (Oliveira; Gatti Júnior, 2002, p. 74).

De maneira mais ampla, Magalhães (2004, p. 142) concebe a materialidade como uma das dimensões que permitem “descrever, compreender e analisar as instituições educativas”. Para o autor, um dos aspectos relacionados à materialidade é o espaço no qual a estrutura

arquitetônica está estabelecida. Para Magalhães (2004, p. 142), “[...], há instituições educativas que resultam de projetos arquitetônicos de origem e instituições escolares e educativas instaladas em prédios adaptados”.

A instituição IPES, que nesta pesquisa é objeto de investigação, insere-se neste contexto cuja estrutura foi sendo expandida e adaptada, de acordo com a necessidade de atendimento da demanda, sobretudo em sua primeira fase, anterior ao estabelecimento do convênio com o estado.

De acordo com o PPP do instituto, no ano de 2023 a instituição ofereceu o Ensino Fundamental II, de 6º a 9º ano, nos turnos matutino e vespertino para o número exato de 444 estudantes. As 16 turmas que compõem o corpo discente da instituição dispõem da estrutura a seguir descrita, conforme excerto do PPP (IPES, 2023).

Quadro 8 - Estrutura física do IPES

Nº	AMBIENTE
01	Área livre = áreas abertas, pátios, corredores de acesso as dependências da escola, passarela coberta e rampas de acessibilidade e outros
02	Cozinha = Espaço pequeno em conjunto com uma despensa para os utensílios domésticos.
03	Depósito da merenda= Espaço pequeno, mas que atende a demanda da escola.
04	Depósito outros= Espaço destinado a guardar materiais de limpeza e EPIs.
05	Sala de planejamento= Sala pequena adaptada ao planejamento dos professores.
06	Salas administrativas= Espaços pequenos que foram adaptados para os administrativos.
07	Salas de aula= 8 salas pequenas que não atendem as normativas exigidas.
08	Sala de vídeo= Sala pequena usada para aulas com multimídias.
09	Depósito de livros= Sala usada para armazenar os livros didáticos que não estão em uso.
10	Quadra Esportiva= Uma quadra coberta com a pintura desgastada e sem nenhuma arquibancada.
11	Biblioteca= Ambiente de tamanho regular, porém sem ventilação e iluminação, climatização adequados.
12	1 Banheiros para estudante masculino= 4 sanitários em estado regular e mais um sanitário adaptado.
13	1 Banheiro para estudante feminino= 4 sanitários em estado regular mais um sanitário adaptado.
14	1 Banheiro Administrativo = 1 sanitário em estado regular.
15	Jardim= área livre contendo árvores, arbustos.

Fonte: Excerto do PPP do IPES (2023).

Importa mencionar a limitação do estado em investir em infraestrutura e equipamentos da escola, uma restrição imposta pela natureza jurídica da instituição como conveniada, realidade que implica na deterioração da estrutura ao longo do tempo, como destaca a coordenadora Luísa (2023):

Faz, faz muita falta, porque o que acontece com o mobiliário da escola, com a questão de capital, por exemplo, eu posso falar com segurança porque fui do financeiro também, né? Então eu fui financeiro da parte do Estado, mas eu acho é, eu via o financeiro do instituto, o que entrava e o que saía. Nunca, nunca foi, é, vamos dizer escondido, isto para mim, o próprio para qualquer funcionário que queira saber, né? Então essa questão do da ajuda ela, ela te dificulta porque a escola foi se deteriorando. A gente sabe que o que o capital que vai para as escolas, que é o PDDE, pouquíssimo a gente tinha até o ano passado. A gente tá ano passado isso do ano que eu não sei como é que é, porque depende do número de alunos, né? Mas. A gente chegou até um capital de R\$ 10.000,00. Ah capital não. Uma parcela de PDDE é de R\$ 10.000,00. Que é uma vez ao ano e divide esse valor em 2 vezes. Aí você tem que só 50% disso para capital. Você tem R\$ 5.000,00. O que que você faz com R\$ 5.000,00 de capital? Você compra um ar-condicionado ou compra, não dá pra comprar praticamente nada. E a questão do custeio, custeio? Eles, como o próprio nome já diz, ele só aceita água, energia, telefone, um concerto aqui, um concerto ali na escola. Foi perdendo de tal forma que recursos que o professor trabalhar é muito difícil. O professor acaba trabalhando só com quadro. [...].

O relato da coordenadora guarda relação com o que está destacado no Projeto Político Pedagógico (IPES, 20223) quanto aos pontos de atenção da estrutura da escola:

- Estrutura física precária: construção antiga, espaço limitado, não tem auditório, é usado como auditório uma área coberta e o Templo da Igreja Presbiteriano. A climatização da escola é precária, tem ar-condicionado nas salas de aula, porém são máquinas antigas que foram instaladas em 2010 e ao longo do tempo realizando manutenção, mas nem sempre funciona adequadamente. A escola tem ventiladores nas salas de aula e em alguns setores, com manutenção periodicamente.
- Ausência de recursos tecnológicos: a escola não dispõe de laboratório de informática para uso dos estudantes e servidores. A escola disponibiliza computadores para uso administrativo, sendo que os professores fazem uso de equipamentos pessoais no planejamento de suas aulas.  
A escola conta com apenas dois Datashow ultrapassados, para uso em sala de aula e na sala de vídeo por todos os professores e turmas.
- Biblioteca insalubre sem climatização e o espaço inadequado: a biblioteca para atendimento ao estudante funciona em espaço inadequado por ser pequeno, não tem ar-condicionado. A ventilação é feita por ventilador em número insuficiente.
- Mobiliário insuficiente: A escola não tem recursos de capital para reposição de mobiliário. Existe necessidade de mesas e cadeiras para a biblioteca, sala dos professores, coordenação pedagógica, orientação educacional, secretaria, e atendimento ao público;
- Baixa possibilidade de adesão ao uso das metodologias ativas: mediante o cenário de dificuldades estruturais e tecnológicas que a instituição apresenta, faltam subsídios para que o professor utilize a metodologia com mais frequência. Mas, mesmo assim, alguns professores utilizam.
- Falta de atividades adaptadas para os estudantes com deficiência: diante do acúmulo de atividades dos professores de cada componente curricular, e as especificidades e quantitativo dos estudantes com deficiência, há dificuldades em atender tais necessidades, o que não significa que não será realizado. Além disso,

os professores sentem necessidade de uma formação com equipe especializada na área, para orientações e esclarecimentos de dúvidas (IPES, 2023, p. 17).

Apesar dos pontos de atenção relatados, a estrutura descrita no fragmento citado contempla adaptações de modo a atender à demanda de parte do alunado por acessibilidade e inclusão. De acordo com o PPP (IPES, 2023, p. 18):

Nas questões estruturais a Unidade Educacional se equipou com rampas, corrimão, banheiros adaptados, e materiais de apoio necessários para o bom acolhimento de estudantes deficientes. Além disso temos a parceria com a SEDUC, que envia professores para darem o suporte que for preciso no acompanhamento dos estudantes nas salas de aula. Permitir a inclusão escolar de estudantes com deficiência é um verdadeiro aprendizado para toda a comunidade, pois os estudantes sentem-se mais acolhidos através da convivência com os demais. Apesar de nossos espaços educativos não serem totalmente acessíveis, o IPES compensa com a valorização e respeito e também com a colaboração da família visando sempre o sucesso do estudante.

Quanto ao corpo administrativo e pedagógico, a tabela 1 a seguir resume o quantitativo de sujeitos envolvidos no processo de ensino do IPES.

**Tabela 1 - Quantitativo de servidores do IPES**

Setor	Quantidade
Setor administrativo	14
Setor pedagógico (Diretora, coordenadoras e orientadora educacional)	6
Corpo docente (regentes de disciplina e professores auxiliares)	26

Fonte: Excerto do PPP da instituição (2023).

Importante pensar que, em seu conjunto, a materialidade deve ser compreendida, na acepção de Monte, Mello e Pacífico (2020), na sua relação com os elementos simbólicos e discursivos que orientam a prática pedagógica:

pode-se dizer que a materialidade do espaço escolar está intrinsecamente ligada a diversos elementos simbólicos e discursivos. Esses símbolos e discursos, que agem em conjunto com a materialidade, se relacionam com traços comportamentais que são produzidos e reproduzidos constantemente dentro da escola (Monte; Mello; Pacífico, 2020, p. 3).

No que se refere ao IPES, a instituição presbiteriana utiliza a simbologia cristã em seu cotidiano, de modo a constituir um elemento importante da prática pedagógica. Neste sentido, a materialidade da instituição acima descrita, mesmo que não em sua totalidade, no âmbito deste estudo, é uma dimensão que, nas palavras de Magalhães (2007, p. 71), articulada aos planos da “representação e da apropriação”, pode contribuir para a construção de um sentido da trajetória histórica escolar.

### 5.1.2 A missão e os valores da instituição estudada

Compreender a missão e os valores de uma instituição educativa confessional implica não apenas uma simples descrição do que está contido no Projeto Político Pedagógico, mas também do próprio conceito de confessionalidade. Desse modo, convém, *a priori*, discutirmos o que significa o referido termo e sua derivação, a saber, educação confessional.

Dentre os diversos significados do termo polissêmico “confessionalidade”, ganha destaque o que o Dicionário Online Aurélio define como “relativo ao confessionalismo, à doutrina que defende uma religião, com designação muito clara de seus princípios” (Dicio, 2024).

Depreendemos, com base no conceito, que a confessionalidade se consolida a partir do momento em que ocorre a prática da doutrina que uma determinada instituição defende. Dito de outra forma, é possível afirmar que a confessionalidade só se consolida se aqueles que a professam a adotarem em seu cotidiano.

No que tange à educação confessional, Schunemann (2009), ao buscar uma definição, destaca que a instituição não se restringe às tentativas de inculcação dos valores religiosos, mas também, cumprem o que qualquer instituição educativa se propõe:

Por educação confessional entendemos a escola mantida pelas igrejas, na qual não se restringe a educação religiosa, mas estão envolvidos elementos gerais da educação como desenvolvimento da capacidade linguística, ensino de Matemática e outras disciplinas (Schunemann, 2009, p. 72).

Concernente ao IPES, é possível perceber certo alinhamento com a definição do autor acima, sobretudo o de estabelecer que, além de sua missão evangelizadora, tratar-se de uma instituição presbiteriana, com o objetivo de atingir uma educação de qualidade e uma formação crítica para os seus alunos, conforme o PPP de 2023 sua missão é:

Garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, assegurando-lhe ensino de qualidade, sucesso escolar, formação crítica e preparo para agir na transformação da sociedade. (Garantindo a equidade, Conhecimento Científico, Tecnológico, Cultural, ético, inclusivo e Perspectivas de vida) (IPES, 2023, p. 18).

Ainda conforme o PPP, os valores estão categorizados a partir da conduta pessoal, da atuação profissional dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no relacionamento e no processo de gestão e decisão:

Na conduta pessoal: dignidade, caráter, integridade, honestidade e humildade.  
No exercício da atividade profissional: Excelência e comprometimento, disciplina e dedicação.

No relacionamento: cooperação, comunicação adequada, responsabilidade, transparência e ética.

No processo de Gestão e Decisão: justiça e verdade, igualdade de oportunidades, honestidade, respeito e profissionalismo (IPES, 2023, p. 18).

É possível perceber os valores acima descritos, coerentes com o que relatam alguns participantes da pesquisa, como se verifica a seguir:

[...] a gente preza muito por essa questão do respeito. É, das atitudes, da ética. Da solidariedade. É... sempre o IPES foi conhecido... não vou lhe dizer que a escola não tem bullying, que a escola não tem violência, tem. Tem sim. Mas é trabalhado constantemente (Luisa, 2024),

Nós acreditamos na família, nós acreditamos na honestidade na ética, na educação, na generosidade, do amor ao próximo, do respeito ao próximo. Então todos esses valores que são judaico cristãos eles são muito caros para nós. Nós trabalhamos dessa maneira, que os nossos alunos precisam se respeitar, eles precisam ter uma vida ética porque nós estamos formando cidadãos para a sociedade (Romão, 2024).

Sobre estes valores, a professora, Alice Agnes, na condição de pessoa da comunidade, mas também ex-aluna e filha do fundador, destaca a valorização da família e o caráter de coletividade como algo perceptível à época em que estudou: “[...] Tinha ali uma coisa muito..., tinha uma associação de pais, tinha alguns grupos que tinham ali uma conexão, zelo pela comunidade né? queriam fazer daquilo uma coisa mais coletiva” (Spíndola Mota, 2024).

Podemos identificar, a despeito os elementos ideológicos presentes na narrativa, dado a vinculação do participante com a instituição na condição de pastor, algo que remonta às origens da igreja presbiteriana, na própria doutrina calvinista: a conciliação da necessidade da busca pelo “reino do céu” com o objetivo da instituição de formar cidadãos que possam se integrar e usufruir deste plano terrestre, com valores éticos e morais coerentes com a doutrina cristã. Dito de outra maneira, nas palavras do pastor, a generosidade, o respeito, o amor ao próximo, cultivados na prática pedagógica do IPES, são fundamentais no processo de formação do cidadão e, portanto, devem ser parte da conduta do cristão.

A partir da definição de instituição confessional de Schunemann (2009) e no que ela implica para a compreensão da missão e valores do IPES, devemos compreender de que forma esses valores descritos são trabalhados em seu cotidiano. A partir dos relatos dos entrevistados, é possível perceber um esforço no sentido de fazer com que esses valores, geralmente trabalhados em sala de aula e no momento devocional, tragam resultados não apenas para a vida dos estudantes, mas também, a curto prazo, para a conduta dos alunos:

[...] Acho que desde o portão, né, essa questão do respeito com o aluno. É na sala de aula. Nas formações são conversados com os professores, a gente tem a questão também que a gente tem os devocionais, né, a cada 15 dias. É os alunos são levadas para os momentos devocionais lá na igreja, que é o lugar que a gente tem. Não são

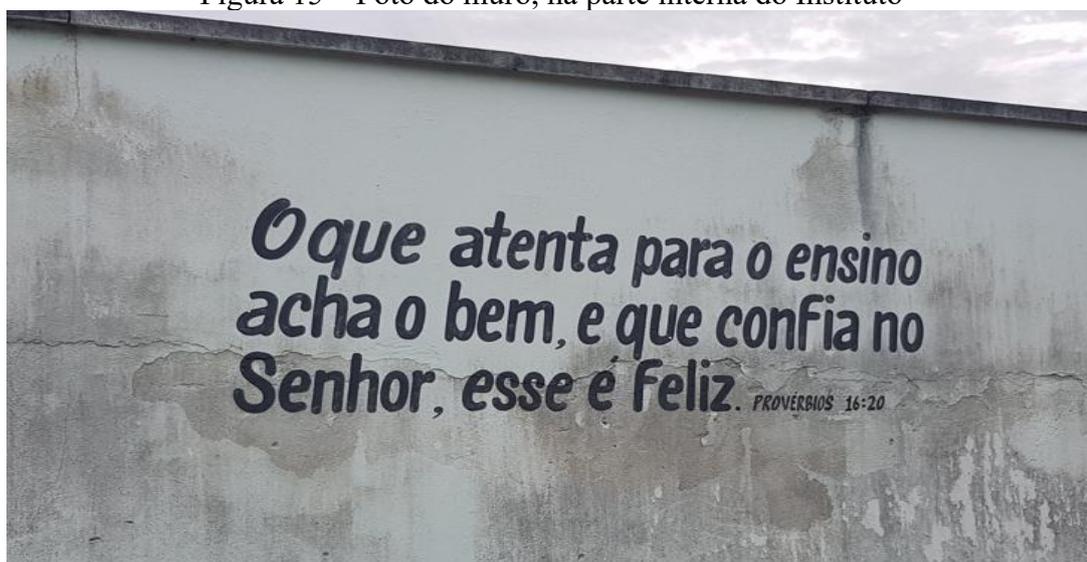
aulas de religião, não são aulas de religião. Isso é trabalhado, essa questão mesmo do respeito. Da solidariedade. E da amizade. Ah, quem trabalha com essa parte é principalmente nos devocionais, geralmente alguém da igreja mesmo, né? Alguém indicado pela igreja. No caso, esse ano já faz, já tem 3 ou 4 anos, que é a Cleo. Né? Então é uma professora que parece uma menina, né? Super meiga. E, mas são trabalhados diariamente. São trabalhadas diariamente na escola. A gente tem, a gente tem por costume, a gente fazer a leitura do pão diário nas salas de aula, a maioria dos professores faz isso. É, tem aquela pequena conversa antes de iniciar as aulas, acho que é isso (Luisa, 2024).

Eles são trabalhados no devocional da igreja, né, a gente foca muito isso lá, e na escola tem os momentos também que os professores trabalham em suas aulas. Nas aulas de religião (pausa), só que ela não é focada na religião. Tipo assim, o professor vai dar uma aula de religião, mas ele não vai direcionar e sim englobar tudo (Oliveira, 2024).

No relato da coordenadora Luísa, fica explícito o esforço da instituição em otimizar a prática pedagógica da escola de modo que os princípios sejam trabalhados em diversos momentos. Para além dos exemplos citados pela professora, duas outras estratégias são utilizadas pela escola como forma de trabalhar os valores supracitados: o Pão Diário, caracterizado pela prática de leitura de versículos da bíblia pelos professores no primeiro momento da primeira aula, assim como o “Momento Devocional”, com ocorrência quinzenal, no qual as turmas são direcionadas até a igreja para reflexão sobre temáticas preestabelecidas.

Na parte interna, nos muros do Instituto, para além do sentido atribuído à luz da confissão de fé presbiteriana, no versículo em destaque, é possível perceber estes valores alinhados à confessionalidade e contribuindo não apenas para uma formação cristã, mas também para a constituição de uma identidade da instituição, conforme se verifica na figura 15 a seguir.

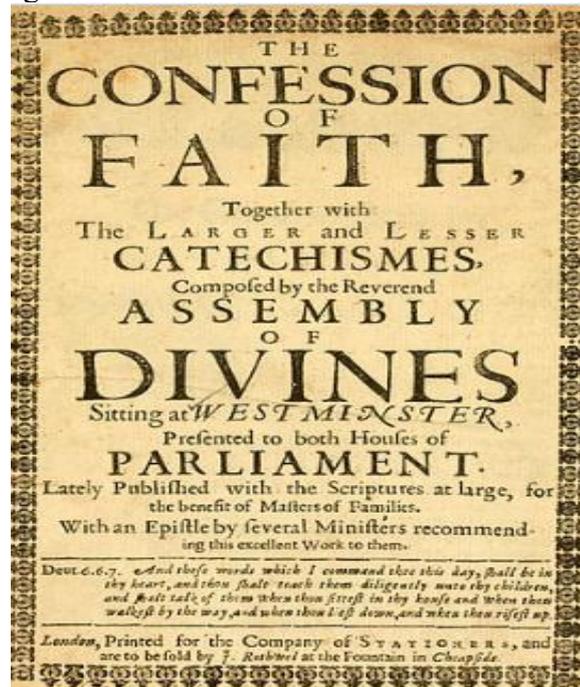
Figura 15 – Foto do muro, na parte interna do Instituto



Fonte: acervo do autor (2024).

Os valores supracitados, trabalhados, seja em sala de aula, seja no momento devocional, relacionam-se com a origem da Igreja Presbiteriana, de matriz calvinista reformada. Para o calvinismo, dois documentos históricos foram fundamentais enquanto instrumentos pedagógicos para transmissão dos valores confessionais da instituição, a saber: O Catecismo Maior de Westminster e o Breve Catecismo, este último sendo uma versão resumida do primeiro.

Figura 16 - O Catecismo Maior de Westminster



Fonte: excerto do site Wikipedia (2024). Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Westminster\\_Larger\\_Catechism](https://en.wikipedia.org/wiki/Westminster_Larger_Catechism)

Para fins de elucidação, o Catecismo Maior de Westminster, resultante da Assembleia de Westminster, é um documento de orientação calvinista, composto por 196 questões, cujo teor tem a ver com temáticas que permeiam os diversos aspectos da vida dos fiéis. Desse modo, desde questões existenciais, como por exemplo, de onde viemos? ou ainda, todos morreremos? são respondidas, explicadas e embasadas na Bíblia Sagrada. A questão 17 por exemplo, justifica a teoria criacionista, respondendo a uma inquietação própria do ser humano – como o homem surgiu no planeta? como se verifica:

#### 17. Como criou Deus o homem?

Depois de ter feito todas as mais criaturas, Deus criou o homem, macho e fêmea; formou-o do pó, e a mulher da costela do homem; dotou-os de almas viventes, racionais e imortais; fê-los conforme à sua própria imagem, em conhecimento, retidão e santidade, tendo a lei de Deus escrita em seus corações e poder para a cumprir, com domínio sobre as criaturas, contudo sujeitos a cair.

Gn 1.7, e 2.7, 32 e 1.26; Mt 19.4; Ec 12.9; Mt 10.28; Cl 3.10; Ef 4.24; Rm 2.14- 15; Gn 3.6, e 1.28, 3.1-19. (IPB, 2024, s/p).

Sendo a Igreja Presbiteriana de matriz reformada e calvinista, depreendemos que os referidos documentos, por orientar os mais diversos aspectos da vida dos fiéis, assumem uma relevância que precisa ser considerada quando buscamos compreender os princípios da instituição.

Sobre a influência destes documentos para a instituição dos valores trabalhados no IPES, o pastor João Batista Mota, fundador da igreja da 706 e do próprio Instituto, relata em entrevista:

Influenciaram, influenciaram... Eles foram gerados num outro período, no outro tempo. Quase que em outro mundo, mas os seus valores continuam esses mesmos. Inclusive, teve assim, até o cristianismo como um todo, com Santo Agostinho, Tomás de Aquino, eles basicamente têm essa estrutura é, mais importante inclusive, né, prevalece de período antes da reforma, mas é, esses valores foram bem preservados no Breve catecismo, catecismo e no Maior, nós tínhamos uma dificuldade que era a dificuldade de linguagem pedagógica. Então nós fazíamos o seguinte, é para trazer essa atualização, especialmente na linguagem infantil, porque era uma educação voltada para infantil, havia uma preocupação em ficar com a essencial [...] então o Ipes ficava com o fundamento básico mesmo, do evangelho, mas não ia muito fundo nessas questões desses valores fundamentais, do presbiterianismo, porque esta é uma questão da igreja e uma questão da família, não é? Então nós, influenciou, sim, respondendo de uma forma positiva, porque a igreja, a escola era coerente com a sua matriz, mas não havia nenhuma obrigação de trazer o enquadramento desses ensinamentos do catecismo, do catecismo maior para o ensino religioso, havia uma ideia de que precisava com que as crianças tivessem contato alegre, positivo com o cristianismo (Mota, 2024).

É possível perceber a partir do relato, por um lado, a influência dos referidos documentos no momento de estabelecimento dos valores que deveriam ser cultivados pelo Instituto e, de outro, um esforço em promover uma atualização da linguagem de modo a torná-la acessível, tendo em vista o público-alvo e a modalidade de ensino. Mais que uma adaptação às necessidades de educação do público infantil, percebemos também uma adaptação para fins de evangelização, cumprindo assim com um dos primeiros objetivos da instituição presbiteriana no Brasil de utilizar a educação como instrumento de conversão à palavra de Deus, como lembra o Pastor Renato Abadio Romão (2023): “como as nossas escolas são confessionais então a gente faz uso desse material nas aulas de educação religiosa”.

Importante ressaltarmos que estes valores assimilados pelos sujeitos da prática educativa são resultantes do que Pierre Bordieu (2023) designa por *habitus*, o que é fundamental para a compreensão da própria identidade da instituição que se constitui ao longo do seu percurso histórico, como se verifica na subseção 4.3.3. Para o autor,

[...] o *habitus* engendra práticas ajustadas a uma determinada ordem, isto é, percebidas e apreciadas por aquele que as realiza, e também pelos outros, como sendo justas,

correctas e adequadas, sem serem o produto da obediência a uma ordem no sentido imperativo, a uma norma ou às regras do direito (Bordieu, 2003, p. 207-208).

Não obstante, essa assimilação dos princípios que, em maior ou menor grau, são praticados e vivenciados pelos indivíduos que integram a instituição, levam esses mesmos indivíduos a produzirem o que Chartier (2002) designa como representações. Isto pode ser evidenciado no comentário da professora Ana Cláudia (2024), ao lembrar do comportamento dos alunos ao chegar na 6ª série:

Quando a gente recebia os alunos do sexto ano, eu particularmente tinha até medo de colocar os meninos a perder, porque eles eram bem, bem dentro das regras... respeitosos, dentro das normas da escola. Perguntava tudo, se podia sair, entrar. Diferente de como acontece agora né, assim o aluno era preparado desde o primeiro ano até o quinto, aí quando passava por mim que eu sempre pegava lá o sexto e o sétimo ano. Eu amava recebê-los e elogiava sempre as professoras de antes que era Helena, assim Helena que até hoje está aí (Silva, 2024).

A narrativa da professora é evidência não apenas de que houve uma assimilação das regras de conduta por parte dos alunos, mas também da produção de uma imagem sobre um período que, em alguma medida, encontra sua utilidade, seja como parâmetro para se comparar a conduta dos alunos, seja para demarcar uma prática pedagógica daquele momento em questão.

É preciso ter em mente, neste sentido, o que Nora (1993, p. 9) coloca como memória aberta à “dialética da lembrança e do esquecimento”, implicando para o historiador, sobretudo aquele que trabalha com a história oral, o constante exercício de buscar o que Portelli (1997, p. 31) chama de “significados”.

Em que pese o grau de efetividade das ações que objetivam a transmissão dos valores dentro de uma instituição, a partir do momento em que os indivíduos “engendram” em seus cotidianos aquilo que lhes foi ensinado, podemos afirmar que os objetivos da instituição confessional foram atingidos.

Na subseção que segue elencamos as histórias de vida dos participantes, seja com o objetivo de entendermos quem são ou mesmo para identificarmos, a partir dos relatos e memórias, o quanto são representativos em relação aos grupos de pessoas constituíram não apenas a capital, mas o próprio estado do Tocantins.

### 5.1.3 Os entrevistados e suas histórias de vida

Nesta subseção, elencamos as histórias de vida a partir das narrativas dos entrevistados com a percepção de que, muitas vezes, como alerta Bosi em *O Tempo Vivo da Memória: ensaios de uma psicologia social* (1996, p. 18), há uma “[...] uma memória coletiva produzida no

interior de uma classe, mas com poder de difusão, que se alimenta de imagens, sentimento, ideias e valores que dão identidade àquela classe”, de forma que, por vezes, a memória individual que emerge no exercício da oralidade se confunde com as imbricações da memória coletiva.

De modo convergente, Santhiago (2008) lembra-nos que a utilização da metodologia da história oral apresenta várias vantagens, sobretudo por permitir um exercício historiográfico do tempo presente. Desse modo, para o autor, “[...] pode-se, na oralidade, recuperar outras visões e pontos de vista diferenciados, informar sobre o desconhecido, dar voz a quem não deixaria testemunho, matizar generalizações tácitas sobre certo grupo. [...]” (Santhiago, 2008, p. 36).

Para Brasileiro (2002) acessar a história de vida dos entrevistados tem a ver com o ato de encontrar sentido para a história institucional:

*Rememorar la historia institucional es, también, en otro de sus registros, un modo de crear un sentido comunitario a la acción colectiva de la institución educativa. Esta memoria social y compartida, normalmente activada en el proceso conversacional, es la reconstrucción del pasado, a partir del espacio existencial y tiempo vivido en común. Los recuerdos, por ello, apelan a la conciencia colectiva del grupo, que van modificando la percepción del pasado en función de las circunstancias presentes. Por eso, la historia institucional no tiene un carácter fijo, va cambiando de acuerdo con lo que va pasando (Brasileiro, 2002, p. 151-152).*

Para além do sentido atribuído à ação comunitária com base no ato de rememorar o passado, como ressalta a autora, debruçar sobre as histórias de vida dos que estão diretamente envolvidos com a educação possibilita a compreensão de um importante aspecto da história da educação e que permite o conhecimento de algo que atribui sentido para a vida desses sujeitos: o olhar para o passado.

No que tange à história de vida dos que participaram deste estudo, os relatos e memórias possibilitaram, portanto, a partir do que propõe Bosi (2016 p. 20), entendermos a “articulação entre a história e a vida cotidiana”. Neste sentido, a história do IPES está articulada de forma indissociável, em seu cotidiano, com a história de vida dos seus integrantes.

Para tanto, tomando os aspectos idade, origem, formação e atuação profissional como ponto de partida, é possível conhecer, por um lado, as particularidades dos sujeitos que, em vários momentos de sua atuação profissional, percebem suas vidas imbrincadas com a história do Instituto e, de outro, os elementos semelhantes que contribuem para lançar luz sobre momentos importantes do IPES. Importa-nos também, buscar perceber as convergências entre as histórias de vida dos participantes.

A primeira participante a conceder entrevista foi a coordenadora Luísa. Com seus 50 anos e mãe de três filhas, ao rememorar o passado, discorre sobre sua vida ressaltando que as

lutas travadas, seja no momento de formação, seja no momento de atuação profissional, deram-se inseridas na questão de gênero e em uma relação de poder desigual:

[...] me casei com um homem ligado a educação e, principalmente aos estudos, à cultura, né? Então, assim, logo que eu me casei, eu não estudei, eu não estudava. Apesar de ser um homem muito inteligente, muito estudioso, eu era, vamos dizer assim, ele não queria que eu trabalhasse ou que nem que eu estudasse no início, não estudasse assim fora, ele queria que eu estudasse em casa. Então, assim eu lia muito, mas não tinha assim essa possibilidade, logo no início do casamento, de voltar a estudar e de fazer uma faculdade, né? É, só depois que eu tive minhas 2 filhas mais velhas foi que eu comecei a querer voltar, a estudar, querer trabalhar, querer ter uma Independência financeira, vamos dizer assim. Então, aos 29 anos, eu fiz vestibular para pedagogia (Cardoso, 2023).

Neste aspecto, a história de vida da coordenadora converge com a realidade vivenciada por milhões de mulheres de todo o Brasil, para as quais o machismo, enquanto elemento histórico estruturante da própria sociedade, consolida relações de poder desigual, e impõe obstáculos para que a mulher ocupe outros espaços sociais que não apenas o doméstico. Para Bordieu (2012), o machismo tem a ver com a ordem social estabelecida, mas também com uma divisão do trabalho que permite a perpetuação da dominação masculina sobre a mulher.

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos (Bordieu, 2012, p. 18).

Quanto à formação profissional, a coordenadora aponta que a educação nem sempre foi seu objetivo, ao afirmar que:

De início a educação não era o meu foco. Eu queria fazer contabilidade. E aí por influência dele, da minha irmã, que já fazia pedagogia, há, vamos fazer, vamos para a educação, que a educação é mais rápida. Você consegue trabalhar logo, né? É um ambiente mais familiar, no caso, pra ele e pra minha irmã, e eu fui fazer pedagogia. Fiz pedagogia, gostei, mas nunca pensei em dar aulas, em dar aulas, não. Eu achava que eu não tinha esse dom que não, que não é verdade. Não era um dom, uma vocação, né? Então eu achava que eu não tinha essa vocação e eu fiz pedagogia, mas pensando sempre ir trabalhar no administrativo da educação (Cardoso, 2023).

Neste ponto, a coordenadora, ao mencionar que a educação “não era meu foco” ou não tinha “vocação para tal”, converge para um importante aspecto da classe docente para a qual a escolha pela profissão tem mais a ver com as necessidades de inserção no mercado de trabalho do que propriamente com uma identificação. A despeito do caráter inerente à luta de classes que

envolve a profissão docente, Nóvoa (1989, p. 454) adverte que deve haver um “esforço de construção de uma outra maneira de ser professor”.

Com a aceção de que não se nasce professor, esse esforço, a que refere o autor, deve ser compreendido no contexto da própria profissão docente. Neste sentido, Nóvoa (1989, p.454) entende ser fundamental “compreender o seu percurso histórico de elaboração e o contexto social em que se impuseram” enquanto educadores.

Na análise de seu percurso histórico enquanto docente, a coordenadora Luísa aponta uma mudança na sua concepção acerca da profissão: “gostei dos anos de sala de aula, de alfabetização. Me identifiquei muito bem com alfabetização. De crianças, né? Gostei bastante na época que eu trabalhei como professora, foi muito bom, me dediquei, né? É, acho que fui uma boa alfabetizadora” (Cardoso, 2023).

A professora Ana Claudia, natural de Alagoas e hoje com seus 53 anos e formada em Letras, também destaca o fato de que, inicialmente não tinha pretensão de ser professora, apesar da sua licenciatura concluída: “eu não tinha muita pretensão, talvez de até ser professora, mas iria fazer qualquer concurso que tivesse, aí surgiu exatamente para a educação [...]” (Silva, 2024).

Com relação à sua história profissional, a professora lembra que sua atuação foi marcada por escolhas pautadas nas necessidades impostas pela realidade doméstica e familiar, quando relata que:

passando comecei trabalhar em Porto Nacional e aí fiquei 9 anos lá em Porto nacional. Eu dava aula no ensino médio e no fundamental. Quando eu tive meu primeiro filho eu já vim aqui pra Palmas, aí a partir daí eu comecei no Liberdade, fiquei 6 meses lá e por motivo que era 40 horas, muito tempo... eu tinha filho pequeno e meu esposo trabalhava, viajando muito... aí eu pedi para transferir cheguei na Seduc me indicaram que tinha uma escola que eu podia transferir, mas não tinha carga horária suficiente. Eu falei isso mesmo eu quero era só trabalhar um período e ficar no outro cuidando da criança, enquanto eu ficava um período na escola o outro ficava com meu filho (Silva, 2024).

O relato aponta para a necessidade de problematizarmos não apenas a prática pedagógica, mas, de uma forma mais ampla, o percurso social dos sujeitos da prática educativa, como forma de conhecermos as diversas nuances inerentes à história das instituições educativas e da própria história da educação.

Outra convergência entre os participantes entrevistados que os coloca como indivíduos representativos, no contexto histórico analisado e na própria história do estado, diz respeito às suas origens. Neste sentido, os sujeitos do Instituto, assim como a maior parte da população,

que é oriunda de outras regiões do país, imigraram no contexto da separação da região norte de Goiás e da criação de Palmas.

Assim, como a professora Ana Claudia, a Coordenadora Maria Helena e o professor Sérgio Bernardes, são exemplos de profissionais que encontraram no mais novo estado brasileiro oportunidades de trabalho e de crescimento profissional.

No caso da Coordenadora Maria Helena, com seus 55 anos de idade e natural do Pará, apesar de muito cedo ter se mudado com a família para Gonçalves Dias no Maranhão, é representativa de grupos de pessoas de diversos estados brasileiros que, aproveitando o estado recém-criado, transferiu-se com a família em busca de melhores condições de vida. Com formação inicial em magistério e, posteriormente, em Pedagogia, ao passar no concurso em 1993, encontrou na educação espaços para exercer o que chama de “dom”, como faz questão de pontuar: “[...] Eu acho que já tinha esse dom, de ser professora, e eu me identifiquei muito (Oliveira, 2025).

O professor Sérgio Bernardes de 49 anos, também, ao concluir sua graduação em História, insere-se nesse contexto, em que a cidade e o estado, ainda em formação, atraíam profissionais para suprir a demanda existente: “[...] eu sou de Minas Gerais. Fiz história na Universidade Federal de Uberlândia, terminei no final de 2000 e 2004 eu me mudei para o Tocantins para trabalhar como contrato. Sou do concurso 2009 e trabalhava no interior de Tocantins e a na cidade de Taguatinga” (Rezende, 2024).

Dois entrevistados, apesar de suas relações com a educação e com o próprio Instituto, têm suas histórias de vida relacionadas mais à igreja presbiteriana do que propriamente com o Instituto. Neste sentido, o pastor João Batista Mota na condição de fundador da instituição e o Pastor Renato Abadio Romão tem suas histórias de vida ligadas à atividade missionária e um percurso profissional eclesialístico.

No caso do pastor João Batista, nascido e criado em Goianésia, no estado de Goiás e hoje com seus 59 anos, vê sua formação no campo religioso marcado pelas oportunidades que surgiram em função da sua participação nas atividades religiosas da igreja:

Eu sou goiano nascido em Goianésia, Goiás. Durante a minha infância, meus pais conheceram a igreja evangélica, a princípio a igreja Batista. Mas nós nos filiamos à igreja Presbiteriana do Brasil, ali em Goianésia. E ali eu passei toda a minha infância e parte da Mocidade. Foi um período que deu muita formação a minha vida, inclusive essa vocação, esse chamado para o trabalho pastoral. Nessa minha comunidade Goianésia, igreja Presbiteriana do bairro Carrilho, Éh... porque os missionários na missão Brasil central, que eram americanos, foram, é... embora do Brasil, naquele período, foi uma comunidade que ficou sem pastor, ficou sem pessoas para cuidar. Mas a comunidade continuou ali. A gente, do jeito que sabíamos e podíamos cuidávamos uns dos outros. E até por causa disso é que quando eu tinha é 17 anos, chegou um pastor da igreja central da cidade que dava atos pastorais, ou seja, ajudava

essa outra igreja do bairro e ao saber do trabalho que eu fazia ali - Pregava os domingos, lecionava na escola dominical, fui presidente das organizações internas, como nós chamamos no nosso sistema de governo, ele achou que eu deveria ir para o seminário (Mota, 2024).

O que o pastor denomina de “chamado” o fez trilhar uma vida na qual as mudanças entre as diversas regiões do Brasil se tornaram uma constante, sobretudo, após cursar o seminário em São Paulo:

E logo depois, ao terminar, eu queria trabalhar em campos missionários, solicitei o departamento da minha igreja, é a Junta de Missões Nacionais em campo e eles me enviaram para Rio Branco, no Acre. Nesse tempo, é... 1986 que eu comecei lá no Acre, era um lugar realmente muito distante, porque não havia estradas asfaltadas. E foi um período muito rico para a minha formação também. Lá em Rio Branco, podendo atender as cidades do entorno ali da capital e principalmente, eu trabalhei com um americano, (...) Robert Camenish. Esse americano ele, embora todos os missionários da missão tenham ido embora, ele voltou de forma voluntária, com recursos próprios. É... implantando igrejas, instituições. Ao chegar lá, ele pediu para que eu é começasse uma escola. Foi a primeira escola que eu comecei, escola Presbiteriana João Calvino, lá num bairro chamado Ceará. E trabalhei 2 anos lá nessa escola. Ela é existe até hoje. Está funcionando. [...] Depois fui transferido para Andradina, em São Paulo. Em Andradina, foi para recomençar uma igreja. Não tinha ninguém, uma igreja que havia sido fechada. Mas eu tomei conhecimento do da criação do Tocantins. É e eu solicitei minha ida para lá (Mota, 2024).

Novamente percebemos a criação do Estado e da cidade de Palmas a apresentar demandas, o que abria, naquele momento, um campo de possibilidades, no caso, para a atuação da instituição presbiteriana na área educacional. Naquele contexto, destaca o Pastor, seu momento inicial foi em Porto Nacional:

[...] o presidente da junta de missões acabou é tendo a necessidade de alguém lá e eu fui para Porto Nacional. Em 1992 é para Porto Nacional. Porto Nacional era a cidade que era uma das cidades dava suporte para Palmas, que estava em construção, lugar muito difícil de morar e nós tínhamos a igreja muito boa, presbiteriana, muito boa em Porto Nacional. E foi dali que eu visitando Palmas algumas vezes, fiquei assim, muito admirado com tudo aquilo. Nessa época o palácio (sede do governo). já estava finalizando a construção, era 93 por aí, mas a cidade estava assim começando (Mota, 2024).

De modo semelhante, o Pastor Renato Abadio Romão, hoje com seus 54 anos, também veio para cidade com o objetivo de cumprir sua atividade missionária, vivendo o primeiro momento da história do Instituto:

Nós chegamos aqui em 1999 eu e a minha esposa, a professora Lucilma e nós estabelecemos para dar continuidade ao trabalho da igreja que funcionava numa sala da escola. Pastor João mota e a Célia continuaram em Palmas, mas foram para uma outra igreja foram transferidos (Romão, 2023).

Tendo se em vista as dificuldades daquele primeiro momento da fase do Instituto, o pastor relata que chegou a contribuir na docência na disciplina de ensino religioso: “naquele

ano eu dei aula de educação religiosa para os alunos do fundamental 2. Eu me lembro que era sexto, sétimo e oitavo ano ainda não havia alterado” (Romão, 2023).

A última pessoa a ser entrevistada foi Alice Agnes Spíndola Mota. Na condição de pessoa da comunidade, mas também ex-aluna, em entrevista concedida na modalidade remota, traz informações sobre sua origem, sua vida pessoal e sobre os primeiros anos de sua vida estudantil. Por ser filha do pastor fundador da igreja, seus relatos permitem percebermos como a vida pessoal perpassava o cotidiano do Instituto:

Eu sou nortista, nascida e criada no Norte, nasci no Acre em Rio Branco e morei em vários lugares antes de me mudar para Palmas e quando cheguei em Palmas foi no ano de 94, eu tinha 6 anos de idade. E como a gente tinha se mudado muito por conta do trabalho do meu pai uma das coisas que eu queria era fincar raízes num lugar né? minha família materna é anapolina, então minhas avós, meus primos, os meus tios são assim, gerações que moram na mesma cidade há muito tempo e isso era uma coisa que eu queria muito. E quando a gente chegou em Palmas né, eu desejei muito assim poder que criar raízes no lugar (Spíndola Mota, 2024).

Estudando no IPES até o ano 2000 quando finaliza o fundamental, a hoje professora na Universidade Federal do Tocantins relata que aqueles primeiros anos de estudo no Instituto foram determinantes para a sua aproximação com a educação:

Minha mãe é professora, meu pai direta ou indiretamente também foi professor muitas vezes e embora eu tenha começado no jornalismo que é minha formação básica, essa coisa do ensino cara está muito forte mesmo na minha formação né, então cresci brincando de escolinha, vendo meus pais construírem uma escola e sempre gostei muito de ler, de estudar e essa foi uma coisa que minha família sempre incentivou muito e acho que não tinha como escapar desse destino (Spíndola Mota, 2024).

Neste ponto, para além do que Bodieu e Passeron (1970) expõem sobre o papel da escola em contribuir para a reprodução das relações sociais e do próprio *status quo*, usufruído pelos indivíduos no interior da sociedade, é possível relacionar a cultura produzida e partilhada na instituição educativa com a apropriação de saberes e conhecimentos enquanto fatores que contribuem para as escolhas a serem tomadas e caminhos a serem trilhados por estes mesmos indivíduos. Para Julia (2001, p. 10), isto tem a ver com “os problemas das trocas e transferências culturais que se operam através da escola”.

Embora as informações recortadas das narrativas acerca da história de vida dos entrevistados apresentem especificidades e particularidades, quando identificadas as convergências com aspectos que dizem respeito seja ao contexto histórico e social, seja à história da instituição ou ainda aos elementos culturais, essas histórias colocam os participantes como representativos de uma realidade mais ampla e passível de ser compreendida.

## 5.2 Percurso histórico do IPES

A seção que segue discute o percurso histórico do instituto na acepção de que toda instituição educativa tem sua própria dinâmica enquanto “organismo vivo” (Magalhães, 2004) e que, nessa dinâmica, a partir de sua prática pedagógica desenvolvida em seu cotidiano, diversas culturas se combinam para produzir a cultura escolar. Mais que isso, nas palavras de Magalhães (2004),

[...] o processo educativo funciona de forma integrada e integrativa por parte dos sujeitos, no que se refere à sua construção como pessoa humana, correlacionando designadamente os quadros da pedagogia escolar e da instituição educativa, na sua internalidade e no contexto da sociedade. (Magalhães, 2004, p. 16).

Desse modo, a partir da assertiva do autor, depreendemos que, no caso do percurso histórico do IPES ora investigado, devemos considerar o processo educativo integrado aos objetivos da Igreja Presbiteriana, uma vez que se trata de uma instituição educativa confessional, sem deixar de considerar a construção da pessoa humana produzida no âmbito da prática pedagógica e na sua internalidade, do mesmo modo que no contexto da sociedade na qual o Instituto se insere.

Nas seções que seguem, como forma de elucidar momentos importantes da instituição, discutimos no tópico 4.2.1 a gênese do Instituto, assim como a motivação para a sua fundação, na 4.2.3, discutimos o estabelecimento do convênio do IPES com o Estado enquanto marco referencial que define novos rumos para a história da instituição.

### 5.2.1 A gênese do instituto e a motivação para sua fundação

O IPES foi originado a partir de uma escola particular de educação infantil, criada em 1994, localizada na antiga quadra ARSE 75, atual quadra 706 sul, por iniciativa do Reverendo presbiteriano João Batista Mota e sua esposa, a professora Célia Espíndola Mota, recém-chegados em Palmas. De acordo Renato Abadio Romão, atual pastor da Igreja Presbiteriana da quadra 706 sul,

[...] Eles vieram com o propósito de iniciarem uma escola. Então estabeleceram residência ali na ARSE 75. Começaram na própria casa deles. No ano seguinte já vieram aqui para nossa quadra antiga ARSE 72, que agora é 706 Sul né, com a nova nomenclatura. Já tem mais de 20 anos essa mudança e no ano de 1996 especificamente houve a autorização para o funcionamento do Instituto Presbiteriano Educacional e social chamado IPES (Romão, 2023).

A respeito daquele momento inicial, o pastor Renato acrescenta que:

O IPES começou inicialmente como sendo uma escola particular para educação infantil e com o passar dos anos naturalmente foram sendo estabelecidas as novas turmas, primeiro ano, segundo ano, terceiro ano do fundamental 1, depois indo até, naquela época, até o 8º ano do fundamental 2 (Romão, 2023).

Uma informação presente no relato supracitado merece destaque, o estabelecimento gradativo de novas turmas, tem a ver, no percurso histórico do Instituto, com a capacidade física para tal oferecimento. Neste sentido, à medida que a disponibilidade financeira permitia, a estrutura era alterada, considerando a necessidade de atender à crescente demanda. Nesse sentido, a entrevistada Alice Agnes recorda:

Ah eu lembro de quando teve assim uma expansão, que antes tinha só até as primeiras fases e depois passou para as fases maiores. Eu lembro das construções né porque começou tudo muito pequenininho até que ainda hoje ele tem aquela aparência de uma coisa que ficou esticada esticando porque mais ou menos foi isso mesmo [...] (Spíndola Mota, 2023).

Retomando sobre a gênese do Instituto, mesmo com apenas seis anos de idade à época, a professora Alice Agnes (2024), filha do Pastor João Batista Mota, consegue lembrar como tudo iniciou:

Na verdade, o IPES começou na garagem da minha casa né por assim dizer, na área da minha casa, então ele tá nas minhas memórias mais antigas. Eu tinha 6 anos, inclusive nem sei quantas delas são fidedignas porque a memória da gente pode ser traiçoeira também mas é só algumas. [...] Meus pais constroem uma casa, uma casa muito simples né, e na área dessa casa começa uma escolinha né? (Spíndola Mota, 2024).

O próprio pastor fundador, hoje residente em Anápolis-GO, em entrevista concedida remotamente, salienta que “[...] a igreja, esta igreja ali da 706 sul começou do zero, sem nenhuma pessoa, chamando a vizinhança para ir em casa e tal” (Mota, 2024). Neste ponto, tanto a fala do pastor quanto o relato da professora Alice Agnes apontam para um momento de carências diversas, com a estrutura escolar ainda por construir, coerente inclusive com a fase da própria cidade, também em construção.

Importante pensarmos sobre a inspiração para a criação da escola. A esse respeito o Pastor João Batista Mota relembra:

Naquela época eu fui a um órgão do governo que era o Codetins. Era naquela época que cuidava, a prefeitura não tinha atuação nessa área de terrenos. E solicitei duas áreas, mas pensando em plantar igrejas. Foi uma a peregrinação. Eu ia muito a Palmas, insistia, pedia. Aí eu solicitei e lembrando que a igreja tinha é... boas instituições educacionais como Mackenzie, outras escolas, o próprio IPES em Goiânia e tal. Isso ajudou na argumentação e eles, a Codetins, nos deu dois terrenos. É aí na ARSE 72 e lá na ARSE 12, salvo engano. Então só que aí a Codetins colocou uma exigência que deveria ter alguma coisa de cunho social para o uso dessas áreas. E eu já tinha tido essa experiência com escola em Rio Branco, então? É, e a escola tinha uma vantagem, ela podia se financiar, porque eu não tinha nenhum recurso disponível. Então uma das razões foi essa foi uma solicitação de uma aplicação social da área doada, a escola

poderia fazer isso. A segunda, é que me mudando pra Palmas havia uma necessidade imensa de escola (Mota, 2024).

Numa busca por compreender, mas também por atribuir sentido para esse retorno ao passado realizado pelo entrevistado, mostra-se válida, a ressalva feita por Nora (1993), apesar de o autor estar se referindo à França, no que diz respeito ao exercício reflexivo realizado pelo historiador, sobre o movimento entre a história e a memória:

O estudo dos lugares encontra-se, assim, na encruzilhada, de dois movimentos que lhe dão, hoje na França, seu lugar e seu sentido: de um lado, um movimento puramente historiográfico, o movimento do retorno da história sobre si mesma, de outro, um movimento puramente histórico, o fim da memória (Nora, 1993, p. 12).

No caso do IPES, o lugar em questão é a cidade de Palmas, em sua gênese. Desse modo, neste retorno ao passado realizado pelos participantes, ao passo que os relatos orais se tornam documentos escritos, a memória do entrevistado dá lugar à narrativa histórica, devendo o pesquisador questionar: até que ponto as memórias relatadas se apresentam fidedignas tendo em vista o lapso temporal?

Retomando sobre a inspiração que ensejou a criação do Instituto, a professora Alice Agnes salienta, para além do interesse relatado pelo pastor de cumprir com a missão determinada pela Junta de Missões, o caráter imediatista e a necessidade de uma escola para os filhos, numa cidade ainda em surgimento e, portanto, carente de tudo,

[...] porque escola era uma questão, na nossa cidade que está começando, tudo tudo está começando. E a educação sempre foi uma questão assim uma preocupação para os meus pais né, hoje nós 3 estamos formados, atuando profissionalmente, mas foi algo que eles priorizaram muito e que nos primeiros anos de Palmas era realmente um grande desafio né? então eu imagino que inclusive isso possa ter sido parte da motivação né, para essa empreitada ousada de abrir uma escola (Spíndola Mota, 2024).

Neste ponto, das memórias da entrevistada, emergem aspectos referentes à própria cidade de Palmas em seu início e não apenas à escola em questão. Importa mencionar que, à época da fundação da escola, a capital estava ainda em construção e, portanto, carente da infraestrutura necessária que uma cidade planejada demandava, mas já apresentando os conflitos oriundos de seu próprio planejamento. A esse respeito, Coccozza (2007, p. 9) salienta que “a cidade de Palmas, a última cidade planejada brasileira do século XX, apresenta esse panorama, de conflitos, gerados [...] pelo ordenamento de um plano determinista [...] que confronta diretamente o espaço concebido como ideal”.

A Figura 17 ilustra um segundo momento no qual o IPES, já não mais na varanda da casa do pastor, mas sim como um primeiro pavilhão do atual Instituto.

Figura 17 - Escola particular que originou o IPES



Fonte: Acervo de João Batista Mota (2024)

Um dos aspectos da história inicial do IPES diz respeito ao cumprimento das exigências burocráticas para a instalação e funcionamento de uma escola. Uma cópia do documento, extraído do arquivo da Instituição, faz menção à autorização concedida pelo Estado na época e regulariza a instalação da escola com autorização de funcionamento apenas da 1ª a 4ª séries. As demais séries do ensino fundamental 2 são autorizadas apenas no ano seguinte, como podemos verificar na Figura 18.

Figura 18 - Autorização de funcionamento

DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO - PALMAS		
 GOVERNO DO ESTADO DO TOCANTINS SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO		
Nº 11 - A de 025 /DRE DE Palmas - TO		
UNIDADE DE ENSINO:		Instituto Presbiteriano Educacional e Social - IPES
MUNICÍPIO:		Palmas - TO
Nº DO PROCESSO	ASSUNTO	ARQUIVO
38.130/1995	Autoriza o funcionamento, para ministrar o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.	Par. 010/95 Res. 006/95
43.090/1995	Autoriza o funcionamento para ministrar o ensino fundamental de 5ª a 8ª série.	Par. 052/96 Res. 035/96
97.352/1996	Aprova Regimento Escolar, que entrará em vigor a partir de 1997.	Par. 140/96 Res. 098/96
34.196/1997	Autoriza o funcionamento do curso Médio Básico-Supletivo, aprova Grade Curricular, Regimento Escolar e Plano Administrativo.	Par. 030/96 Res. 025/96
2000/2700/001336	Aprova Regimento Escolar e Grades Curriculares do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série.	Par. 065/00 Res. 038/00
2001/2700/000786	Reconhece o ensino fundamental de 1ª a 8ª série por 5 anos e convalida os estudos no ano de 2000.	Par. 283/01 Por. 9850, 2/5/01

Fonte: Arquivo do IPES (2023).

Importante destacar a ausência de arquivos sobre essa fase da instituição. Os poucos documentos, atualmente guardados na secretaria da escola, são em sua maioria, cópias de documentos sem localização precisa. No caso do documento acima, um ofício enviado pela Diretoria Regional de Ensino à Escola, lista os processos entre os anos de 1995 e 2001, contendo a autorização para funcionamento de 1ª a 4ª série no ano de 1995.

Outro aspecto importante sobre a gênese da instituição pesquisada diz respeito ao motivo da homenagem ao Rev. Robert H. Camenish, presente na razão social do Instituto. Quando questionado sobre o porquê da homenagem ao missionário, por meio da nomeação da escola com o seu nome, o Pastor Renato lembra da sua atuação missionária e dos esforços em angariar recursos para a manutenção do recém-criado IPES:

É o missionário norte-americano que inicialmente veio para CERES, Goiás, trabalhou na missão Central do Brasil. Depois ele foi para Rio Branco no Acre, ficou lá durante vários anos e mesmo retornando para os Estados Unidos manteve vínculo tanto com o pastor João Batista Mota, com o com o pastor Eurípedes Florencio de Souza. Esses pastores tiveram contato com ele o pastor Eurípedes teve contato com ele em Goiás e depois lá no Acre. O pastor João Mota teve contato com ele lá no Acre.

Então ele foi um patrono do Instituto porque ele mandou recursos financeiros dos Estados Unidos que nessa época ele já tinha retornado aos Estados Unidos né, em 1995 ele mandou os recursos financeiros para que o pastor João Mota pudesse iniciar a construção, aí é o patrono (Romão, 2023).

O relato do pastor Renato Abadio Romão converge com o que narra o pastor fundador do Instituto:

Então, como eu tinha trabalhado com esse missionário americano assim que esses terrenos foram, ah, doados, eu solicitei a ele com a baixa expectativa, porque nessa época eu solicitei à Junta de Missões eles disseram que estavam sem recursos, aí chegaram até sugerir que eu abrisse essa escola num cunho particular, meu mesmo e tal, mas nunca era o meu objetivo. Eu sempre achei que a escola confessional ela é uma prestação de serviço social. E ele me enviou. Ele falou, olha, tenho 7000 USD aqui, ó, nem esperava tanto. Ah fiquei muito contente. [...] Inclusive, nós chamarmos a associação dos cooperadores do instituto presbiteriano educacional e social, reverendo Roberto Camenish. Eu coloquei o nome nele dele nessa escola por ter sido a primeira pessoa a dar uma oferta e interessar pelo projeto, né aí a escola tem o nome dele (Mota, 2024).

Neste ponto, importa reiterar algo já discutido na terceira seção deste estudo: a atuação do referido missionário no norte do Brasil está inserida em um processo que se iniciou no século XIX (cf. a seção 3 deste estudo), com a chegada dos primeiros missionários na região Sul e Sudeste e continuou no século XX e com a atuação na região norte, cujo objetivo era a evangelização em todo o território brasileiro.

Faz parte desse processo, desde o início da atividade missionária no Brasil, a prática que se tornou recorrente, citada pelo Pastor João Batista, segundo a qual o missionário recorria à

sua junta de missões e, por vezes, outras fontes de recursos, objetivando angariar fundos de financiamento para abertura de igrejas e escolas.

Em que pese as permanências históricas inerentes ao trabalho missionário das instituições protestantes no Brasil, para além dos limites estabelecidos neste estudo, parece fundamental o desenvolvimento de pesquisas no campo da educação, sobretudo no sentido de se compreender a origem desses missionários e, portanto, a aculturação promovida a partir de uma nação imperialista, as motivações não explicitadas naquele contexto.

### 5.2.2 O convênio com a SEDUC e suas implicações

No percurso histórico da história do IPES, um fato marcante é o convênio<sup>14</sup> estabelecido entre a instituição e o Estado, com tratativas já em 2002, mas efetivado no ano de 2003. No âmbito da análise aqui empreendida a partir dos relatos, podemos considerá-lo como um marco que serve de referência, estabelecendo, portanto, na história do Instituto, um antes e depois. Dito de outra forma, com o referido convênio ocorrem mudanças importantes, de modo a configurar um novo momento, caracterizado seja pela mudança do público-alvo, pelo quantitativo de alunos e, até mesmo, o perfil do professor.

Importante destacar, a priori, o fator motivador para o estabelecimento dessa relação com o Estado. Mesmo tendo iniciado como escola particular, como as mensalidades eram cobradas apenas para fins de manutenção e continuidade dos serviços educacionais oferecidos, os valores cobrados não atendiam às demandas diversas, não apenas de manutenção, mas também de ampliação, tendo em vista o crescente aumento do número de matrículas. A esse respeito o Pastor Renato lembra que “[...] no ano de 2002 ocorreram as tratativas para o

---

<sup>14</sup> As instituições educativas confessionais de várias vertentes religiosas, objetivando a continuidade dos serviços educacionais que eram ofertados à comunidade, firmaram convênios com o Estado do Tocantins, notadamente a partir da década de 1990, devido a dificuldade de angariação de recursos próprios para tal fim. Como contrapartida, o Estado fornecia os o corpo docente, assim como verbas para gestão e merenda, cabendo à instituição confessional ou filantrópica fornecer o prédio, bem como, realizar a manutenção das instalações com recursos próprios. No referido convênio era assegurado à instituição, nos limites das diretrizes educacionais do Estado, a aplicação da confessionalidade. No que tange ao IPES, em seu Projeto Político Pedagógico de 2023 (IPES, 2023) consta que “a escola IPES é uma Instituição conveniada com a SEDUC – Secretaria da Educação, essa parceria é feita com o Conselho Deliberativo representando a Igreja Presbiteriana do Brasil, onde a igreja oferece a estrutura física e o Estado através da Seduc disponibiliza todo o corpo docente, e todos os recursos financeiros através da Associação de Apoio”. Os aspectos legais dos convênios firmados são amparados pela Lei 2.139 de 03 de setembro de 2009 cujo artigo 70 salienta que “Os recursos públicos se destinam às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, quando houver necessidade de atendimento por falta de vaga na escola pública, mediante convênio” (Tocantins, 2009).

convênio com o estado do Tocantins porque estava muito difícil manter uma escola particular com o índice de inadimplência elevadíssimo” (Romão, 2023).

Para o pastor fundador, apesar de não mais estar à frente da igreja na época do convênio, a questão financeira era o principal problema: “[...], uma das questões da escola particular, é que lida muito com inadimplência e investimentos, e essa era a parte que o IPES estava com um pouco de carência. Então, imagino que isso ajudou nessa decisão (Mota, 2024)”.

Entretanto, com o acordo firmado, logo fica perceptível que, como já apontado na seção 4.1.1, pelas limitações inerentes ao que previa o próprio convênio, os problemas financeiros relacionados com a falta de recursos não seriam solucionados. Desse modo, com o estado impedido pela legislação de fazer reformas em imóveis que não eram seus, o problema permanece, implicando, com o tempo, na deterioração das estruturas de uma forma geral.

Como forma de amenizar o problema, a solução encontrada pelo conselho da igreja foi a cobrança voluntária de uma pequena taxa por parte das famílias, destinada às manutenções e custeio de pequenas despesas. A esse respeito, o Pastor Renato salienta:

Esse convênio engloba pessoal, gestão e merenda. Nós cedemos o prédio. Mas além disso, como o prédio é da igreja e não é do estado, o estado não pode fazer reformas nem ampliações naquilo que não é dele, então se estabeleceu um acordo com os pais em que voluntariamente, eles contribuem com uma taxa, uma contribuição de R\$ 50 hoje, mas é uma coisa voluntária que em tempos passados havia mais consciência (Romão, 2023).

Quanto à prática da cobrança de uma pequena contribuição por parte das famílias, como forma de suprir a falta de verbas oriundas de outras fontes, é possível perceber uma permanência ao longo da história da própria instituição presbiteriana. Fraga faz menção a essas cobranças já no século XIX ao falar da criação da Escola Americana de Recife: “[...] como as mensalidades eram baixas, as crianças menos favorecidas podiam frequentá-la” (Fraga, 2003, p. 162).

Retornado à precariedade da estrutura, importa pensarmos no que tal situação implica tanto para a comunidade escolar, quanto para a equipe diretiva que passa a administrar conflitos que surgem relacionados aos referidos problemas. Em uma ata do dia 03 de novembro de 2005<sup>15</sup>, que registra reunião destinada à entrega de boletins, é possível perceber a existência de conflitos a serem administrados, oriundos do problema supracitado, como se verifica em trecho excerto do referido documento:

A mesma (a diretora) fala das condições físicas da escola e a quantidade de alunos existente em cada turma. Informa que a escola foi denunciada por um pai de aluno junto à ouvidoria da Diretoria Regional de Palmas e es reclames foram que as salas de aulas são quentes, sem ventilação e sem iluminação, requerendo a abertura de mais

---

<sup>15</sup> Conferir documento em anexo.

janelas. A escola foi comunicada e após esclarecimentos legais e não havendo entendimento entre os envolvidos a Ouvidoria sugeriu que a escola ouvisse a opinião da comunidade escolar. Alguns pais se manifestam e fazem as seguintes colocações: realmente as salas de aulas são quentes para o número de alunos existentes, mas mediante o valor da contribuição estipulada pela escola, é compreensível que a mesma não priorize a questão estrutural e sim a Pedagógica e Educacional que é de grande importância e relevância. Alguns pais estão satisfeitos com a escola. Em seguida, a coordenadora Helia Evangelista relata que o pai denunciante, está fazendo movimento contra a escola, usando até meios não muito éticos. A mesma faz a leitura de um bilhete (anexo) distribuído em sala de aula pelo reclamante sem autorização da direção da escola, causando embaraços e dificuldades administrativa

Neste ponto, é válida a assertiva de Magalhães (2004, 134), ao destacar que as instituições na sua relação com a comunidade, “não [esgotam] a problemática da descoberta de um sentido da evolução histórica [...]”. Pelo contrário, [fornecem] elementos que corroboram para a compreensão e construção desse sentido.

Importante ressaltar que a contribuição requerida possibilitou ampliação na estrutura, apesar de que, com o tempo, muitas famílias deixaram de contribuir, por entenderem que, sendo a escola conveniada, caberia ao estado a referida manutenção. Apesar disso, o Pastor reitera:

Deu para construir a quadra, deu para construir duas salas né e fazer muitas melhorias. Hoje infelizmente, até depois da pandemia isso mudou muito. No entanto o valor ainda dá para custear professor de Educação religiosa porque é uma escola confessional e manutenção de pequenas coisas né então basicamente isso. Até aqui já são 20 anos de convênio com o estado do Tocantins (2003 a 2023) (Romão, 2023).

No percurso analisado, é possível perceber determinações do Estado, a partir da Secretaria de Educação objetivando a cessação da cobrança, contribuindo para o agravamento do problema, como se verifica na fala da Coordenadora Luísa:

Em 2010 [...], acredito que tenha sido quando o secretário de educação, na época o professor Danilo, ele assim, achou que as escolas sendo confessionais ou não, inclusive os que tinham convênio, elas tinham que seguir todas as normas né, do Estado, então ele passou a não aceitar mais essa questão da contribuição que a gente tinha, uma contribuição (Luísa, 2023).

Quanto à mudança no perfil do alunado, com o convênio firmado, as famílias das comunidades carentes, localizadas nas quadras próximas à escola, passam a matricular seus filhos, seja porque a escola passa a ser “estadual”, seja pela ausência de escolas próximas para atender a demanda. Em que pese o interesse de muitas famílias em matricular seus filhos em uma escola confessional, a imagem do Instituto, enquanto instituição que já há algum tempo apresentava um ensino que se destacava em relação a muitas escolas da capital, contribuiu para o considerável aumento apresentado, como se verifica no relato do Pastor Renato:

[...] então era uma escola que tinha naquela época talvez 200 alunos e com o convênio com o estado do Tocantins permanecendo educação infantil até já agora 9º ano né, porque já houve a mudança (pausa). A escola foi para 600 alunos, 300 alunos no turno

matutino e 300 alunos no turno vespertino de sorte que já tem 20 anos de convênio com o estado do Tocantins (Romão, 2023).

A mudança percebida quanto ao aumento do número de alunos, de acordo com a coordenadora Luísa, veio acompanhada de outra mudança, o perfil do aluno como já referido. Para a coordenadora, foi algo gradativo, mas que ficou cada vez mais evidente e perceptível, como se depreende do relato abaixo:

Sempre foi, a gente sempre esteve entre as melhores. Sempre, em relação a essas provas, Saeb, Saeto, a gente teve, sempre esteve entre as melhores e a escola ainda tem esse nome. E quando, a partir de 2010, o perfil da escola começou a mudar. É, é sem preconceito que eu vou falar, mas aí você começou a receber um alunado que tinha uma carência e uma deficiência maior. Já tinha uma, é..., tanto que os índices, quando se quando se colocava os índices do IPES, as projeções, ela lá em cima e a gente teve que estacionar essas projeções, né? Por causa do nível do alunado que entra hoje, é bem diferente do que entrava até 2012. E acho que até 2012 conseguiu manter, mas assim, de 2012 para cá, o nível do alunado ele vem caindo também, né? E a escola, e a escola acabou é, vamos dizer, perdendo muito. É, acho que perdeu um pouco da qualidade também (Luísa, 2023).

O fato de a coordenadora mencionar o ano de 2010, mesmo considerando que, segundo Le Goff (1990, p. 423) o retorno à memória pode apresentar “problemas”, já que, por seu caráter fragmentário, o historiador depara-se apenas com vestígios que emergem dos relatos, há que considerarmos o período transcorrido desde o convênio. Neste sentido, pode se afirmar que as mudanças foram gradativas, apresentando consequências com o passar dos anos.

É possível inferir, a partir dos relatos, que os diversos problemas sociais com os quais convivem as classes menos favorecidas e que, naquele momento, passavam a integrar o Instituto, contribuíram para a percepção de que o próprio cotidiano escolar estava mudando. Com efeito, devemos considerar as influências das diversas culturas que perpassam a cultura escolar, de modo a produzir uma nova cultura. Como salienta Julia (2001, p. 9), “a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”.

Não apenas o perfil do aluno mudou. Alguns entrevistados fazem menção a uma mudança também no perfil do docente. A coordenadora Luísa, por exemplo, salienta que “[...] tinha um perfil de professor. Um perfil do professor também mudou. Mudou, mudou o perfil do aluno, mas também mudou o perfil do professor” (Luísa, 2023).

Deprendemos que, com o estabelecimento do convênio, segundo o qual, cabe ao estado o fornecimento do corpo docente, os professores passam a estar alinhados mais às diretrizes da Secretaria de Educação do que às orientações internas. A esse respeito, a coordenadora nos

lembra que “[...] a partir do momento que ela se torna conveniada é diferente, né? Ela se torna mais laica e muitas coisas não podem mais ser exigidas, até do professor [...]”.

Guardando relação com a mudança do perfil e origem social do aluno, podemos citar também a participação das famílias nos eventos da escola. Neste ponto, os entrevistados são unânimes em afirmar que, anterior ao convênio, a participação era maior, chegando em alguns momentos a apresentar uma adesão geral da comunidade. Após o convênio, no entanto, a participação diminuiu, o que explica a diminuição dos índices apresentados. A esse respeito, a coordenadora Maria Helena ressalta que:

[...] era uma escola totalmente em que a participação dos colegas, dos pais, era assim... excelente, excelente. Aí a partir do momento que ela passou por essas mudanças, porque ela mudou, foi mudando com o tempo, né. Mas continuava no convênio. Que eu lembre, tinha muito menino e a participação dos pais era maravilhosa. Hoje já não é mais, mudou (Maria Helena, 2023).

Esse sentimento de mudança pode ser explicado, baseando nos relatos, pela participação massiva das famílias na primeira fase da instituição, como se verifica nas falas do pastor João Batista:

[...] os pais eram de dentro da escola, ou seja, eles não ficavam ali na portaria recebendo, por assim dizer. Eles assim, conheciam a escola muito por dentro eram pessoas que entravam nas salas eles sabiam de absolutamente tudo entra essa parte aí é não temos uma definição pedagógica, mas foi uma parte muito interessante, mas foi uma parte muito interessante para mim, se tornou inclusive um valor. Quando os pais se envolvem na educação com a escola e o corpo da escola, tudo muda. Não há não, não é? Quanto mais diminui essa distância dos pais com o corpo escolar tanto mais ela lucra nisso (Mota, 2024).

Devemos compreender, neste sentido, como salienta Julia (2001, p. 10), “os problemas das trocas e transferências culturais que se operam através da escola”. Como assevera Magalhães, (2004),

[...] a análise das instituições educativas enquanto entidades orgânicas e de relação, permite, de igual modo, compreender e explicar toda a conflitualidade interna, no nível da comunicação e da participação das decisões, formas de relacionamento e transmissão de poder (Magalhães, 2004, p. 130).

Em suma, a convergência de temas abordados, verificada nos relatos, aponta para a percepção de que existem representações acerca de elementos da história do Instituto presentes na memória coletiva dos integrantes da instituição. Dito de outra forma, a análise das narrativas evidencia uma memória coletiva que nos fornece informações, seja sobre as mudanças ocorridas, seja sobre o que permaneceu a partir da relação com o Estado.

### 5.3 A identidade do IPES a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados

Discutir a identidade de uma instituição educativa, implica, para o pesquisador, o esforço de atribuir e ou encontrar sentido à prática pedagógica, com também às interações dos seus sujeitos no cotidiano escolar. Há, ainda, que se compreender a cultura produzida como fruto dessas interações, como asseveram Oliveira e Gatti Júnior (2002, p. 75),

Pode-se [...] reportar ao fato de que a escola como organização tende a ser considerada como cultura. Uma cultura que está em movimento e que se processa na interação dos vários sujeitos no cotidiano escolar. Um conjunto de sujeitos educacionais, como sugere Nóvoa, envolvidos interativamente na construção de um projeto educativo traduz, efetivamente sua cultura escolar.

Os sujeitos envolvidos na construção de um projeto educativo, como salientam os autores, contribuem, para a prática pedagógica efetivada no cotidiano escolar, para a elaboração de representações sociais a respeito da instituição. Neste sentido, os autores supracitados ressaltam que o pesquisador deve contemplar a complexidade intrínseca à realidade escolar:

[...] construir um discurso que traduza com aproximação toda essa complexidade exige, sem dúvida nenhuma, uma via metodológica problemática relacional, que busca redimensionar o espaço e o tempo, onde a análise historiográfica possa dar identidade e razão de ser a instituição educativa. (Oliveira; Gatti Júnior, 2002, p. 75).

De modo convergente, Magalhães (2004) percebe a construção da identidade correlata a múltiplos fatores e dimensões inerentes às instituições educativas:

A construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de complexificação e de análise, integração e correlação entre uma multifatorialidade e uma multidimensionalidade, de categorias e de variáveis, criteriosamente definidas e informadas, com base em recursos metodológicos interdisciplinares - abordagem sociológica, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica (Magalhães, 2004 p. 141).

No que se refere à identidade do IPES ora investigada, as várias dimensões a que se refere o autor podem ser percebidas nas narrativas em contraponto com os documentos da instituição. Por tratar-se de uma instituição educativa confessional, sua identidade está diretamente ligada à assimilação do que Assis; Oliveira (2023, p. 4) denominam de “incorporação do *hábitus* religioso” na formação dos que o integram.

Importante a aceção de que, mesmo se tratando de uma escola confessional, devido sua relação com o estado e, portanto, à submissão ao conjunto de regras impostas pela legislação educacional, devemos considerar a confessionalidade aplicada, inserida num contexto de conflito com a laicidade estabelecida pela constituição. Neste ponto,

Entende-se o campo religioso como espaço social em que o elemento de interesse em comum entre agentes e instituições são as diferentes denominações religiosas, suas crenças, práticas, simbolismos, regras e maneiras de manifestarem-se. No campo religioso, "... a religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação, da percepção e do pensamento do mundo" (Bourdieu, 2007a, p. 33). Assim como nos demais campos, observamos disputas no interior do campo religioso que revelam o interesse pelo "... monopólio da gestão dos bens de salvação e do exercício legítimo do poder religioso enquanto poder de modificar em bases duradouras as representações e práticas dos leigos" (Bourdieu, 2007a, p. 57) (Assis; Oliveira, 2023, pp. 4-5).

Em que pese o contexto de tensionamento entre laicidade e confessionalidade no qual a prática pedagógica do IPES está inserida, no âmbito deste estudo, buscamos identificar os elementos que fazem parte da identidade confessional, situando-os no percurso histórico da própria instituição.

Nas subseções que seguem, relacionadas à categoria identidade, a partir das narrativas dos participantes são elencados três códigos que emergiram dos relatos, a saber: confessionalidade, momento devocional e eventos.

### 5.3.1 Trabalhando a confessionalidade: o momento devocional no currículo

Enquanto instrumento e estratégia presbiteriana adotados pelo IPES para trabalhar os valores contidos na missão presentes em seu PPP, o momento devocional pode ser percebido como um importante componente curricular a serviço da confessionalidade e, portanto, como um elemento integrante da identidade pedagógica da instituição.

Importa compreendermos, para tanto, o que significa o momento devocional para os participantes deste estudo. Considerado como um componente curricular inserido no currículo, com aulas quinzenais realizadas na igreja ao lado do Instituto, sua utilidade está em servir de espaço para as discussões do que interessa à igreja. Para o pastor João Batista,

Desde o primeiro dia foi estabelecido o momento devocional. Aqui eram a minha esposa e eu. A minha esposa, que na verdade, ela fez a parte pedagógica. Ela era professora formada em matemática, mas ela que deu essa dinâmica e essa cara pra escola. Ela escolheu os professores e eu trabalhava mais na parte administrativa, na parte de divulgação. Ela trabalhava mais o pedagógico e as relações pessoais lá dentro da escola. Minha esposa e eu nós formamos, também temos uma formação não reconhecida pelo MEC, mas de trabalho com crianças. Uma das instituições que melhor forma essas pessoas no Brasil é uma aliança pró evangelização de crianças, a PEC. Até que ela fez um curso intensivo, assim, de 3 meses no internato, para só para, contar histórias para as crianças, lidar com crianças. É, eu fiz durante um seminário, um ano de especialização só no trabalho de crianças. Então, ficou a nossa praia, onde a gente começou a igreja, a gente começou com crianças. E a aula de ensino religioso para a época que ainda não tinha computadores, não tinha internet, aliás. Eu penso muito pioneiro na informática em Palmas. Aí, então, aquelas histórias com fanelógrafo histórias bíblicas contadas por ela e por mim, era uma eram aulas muito, muito gostosas. E aí nós achávamos, mas parece que os alunos achavam também, porque a

gente tinha uma resposta muito positiva deles. Nós tínhamos a seguinte programação no aspecto devocional. Um versículo era memorizado por mês por todas as turmas, então a gente escolhia os temas do ano inteiro, colocávamos música no versículo, nós tínhamos uma professora muito curiosa nisso. E nesses momentos devocionais, eles eram muito assim, elas eram as aulas mais gostosas que tinham, por isso. Eram ricas nos usuais, na musicalidade. E todos os aspectos da igreja eram cobertos por devocionais (Mota, 2024).

É possível perceber, neste sentido, a educação cumprindo com a função evangelizadora, coerente inclusive com a tradição histórica estabelecida pela Igreja Presbiteriana no Brasil. Dito de outro modo, no espaço escolar ocorre a transmissão de símbolos que irão permear, a partir da apreensão por parte dos “agentes” (Bordieu, 2007), a mentalidade social e sua concepção de vida pautada por um *ethos* cristão.

Em função disso, Santos, (2007, p. 115) destaca que é possível “reconhecer sem muito esforço, que as práticas sociais de determinados atores estão marcadas por matrizes religiosas, pela gradação na aderência às suas crenças e pelo modelo de sistema religioso ao qual se vinculam”.

Quando confrontamos as narrativas, percebemos uma mudança na aplicação da confessionalidade, sobretudo após o convênio estabelecido em 2003 entre a Seduc e o instituto IPES. A coordenadora Luísa, por exemplo, referindo-se ao momento após o convênio, lembra que

[...] os alunos são levados para os momentos devocionais lá na igreja, que é o lugar que a gente tem. Não são aulas de religião, não são aulas de religião. Isso é trabalhado, essa questão mesmo do respeito, da solidariedade e da amizade. Ah, quem trabalha com essa parte é principalmente nos devocionais, geralmente alguém da igreja mesmo, né? Alguém indicado pela igreja. No caso, esse ano já faz, já tem 3 ou 4 anos, que é a Cleo (Cardoso, 2023).

Julia (1988, p. 107) ressalta que "as mudanças religiosas só se explicam, se admitirmos que as mudanças sociais produzem, nos fiéis, modificações de ideias e de desejos que os obrigam a modificar as diversas partes de seus sistemas religiosos". Desse modo, a mudança percebida mostra-se coerente com a imposição de uma nova realidade vivenciada pela instituição e que se explica quando compreendida em seu contexto social, histórico e político.

O relato supracitado converge com o que ressalta o PPP de 2023 em seu subtítulo Valores e Princípios:

Na conduta pessoal: dignidade, caráter, integridade, honestidade e humildade.  
 No exercício da atividade profissional: Excelência e comprometimento, disciplina e dedicação.  
 No relacionamento: cooperação, comunicação adequada, responsabilidade, transparência e ética.  
 No processo de Gestão e Decisão: justiça e verdade, igualdade de oportunidades, honestidade, respeito e profissionalismo (IPES, 2023).

A ressalva da coordenadora para o fato de que “não são aulas de religião”, mas que se priorizam valores como respeito e solidariedade, permite-nos inferir que, após o convênio com o estado, a instituição passou a utilizar o espaço do devocional para contemplar valores laicos e que, de uma forma geral, também são trabalhados por outras escolas, a partir das diretrizes da Secretaria de Educação.

A mesma percepção da coordenadora Luísa pode ser aferida nos relatos da coordenadora Maria Helena e do professor Sérgio, sobretudo quando inquiridos sobre a forma como os princípios e valores são trabalhados pela instituição:

Eles são trabalhados no devocional da igreja, né, a gente foca muito isso lá, e na escola tem os momentos também que os professores trabalham em suas aulas. Nas aulas de religião (pausa), só que ela não é focada na religião. Tipo assim, o professor vai dar uma aula de religião, mas ele não vai direcionar e sim englobar tudo (Oliveira, 2023).

[...] tem uns dias da semana que a gente vai pra igreja né? E lá abordam-se determinados assuntos. Por exemplo, hoje foi sobre fevereiro Branco e Roxo. E aí a menina (professora) vai discutindo determinados temas né. Aí ela fala sobre uma determinada deficiência, sobre bullying, uns temas assim, que são trabalhados aqui, mas que ela termina complementando lá. Então acho que isso é uma diferença, né, pra mim! (Oliveira, 2023).

[...] a cada 15 dias existe um momento devocional em que algumas turmas são conduzidas até a igreja para é participar de um momento que é chamado momento devocional, mas que trata de valores em geral. Fala de violência contra a mulher a respeito valores éticos né e laicos também vamos dizer assim, que estão de acordo também com uma visão laica de sociedade e de espírito de vida em sociedade (Rezende, 2024).

Apesar do esforço da escola em cumprir as diretrizes da Secretaria de Educação do estado do Tocantins, bem como o que está estipulado no calendário anual, o fato de, no momento devocional, a discussão concentrar-se em valores e na formação de princípios voltados para a formação da cidadania, leva-nos a questionar: estaria a igreja negligenciando a pauta cristã em benefício do que é estabelecido pelo estado ou, durante estes momentos, também são trabalhados valores voltados para uma formação cristã?

Alguns relatos apontam, neste sentido, uma contradição entre as narrativas, demonstrando haver também uma continuidade na aplicação dos valores cristãos. A professora Ana Cláudia, por exemplo, quando inquirida a respeito dos valores e princípios que são trabalhados no momento devocional, enfatiza a importância dada pela escola para as reflexões a respeito da palavra de Deus por parte do professor: “é do respeito à palavra né, de primeiro lugar, Deus. De ensinar que pela manhã, a primeira coisa é uma leitura, uma reflexão sobre a palavra de Deus para seguir. Coisa que em outras escolas já não dá muito espaço [...]” (Silva, 2024).

Esta reflexão a que a professora se refere ocorre no chamado “Pão Diário”, um outro elemento da prática confessional da instituição. No momento inicial da primeira aula de cada turno, os professores são orientados a ler um versículo da bíblia e refletir com os alunos, de modo que a reflexão contemple os valores explicitados no PPP da instituição.

A respeito deste outro elemento da prática confessional, alguns participantes relatam sua continuidade no cotidiano escolar:

A gente tem, a gente tem por costume, a gente fazer a leitura do “pão diário” nas salas de aula, a maioria dos professores faz isso. É, tem aquela pequena conversa antes de iniciar as aulas (Cardoso, 2023).

Os professores são orientados a fazer leitura desse “pão diário” na primeira aula de cada turno, mas também não é uma obrigação com isso, não há fiscalização para ver esses professores estão fazendo isso, então é uma orientação que a escola dá, que a cada primeira aula de cada turno o professor da primeira aula tire alguns minutos para comentar a mensagem que está, está ali no Pão Diário [...] (Rezende, 2024).

A ex-aluna Alice Agnes, referindo-se ao “Pão Diário” lembra:

O Pão diário é..., eu lembro desse momento de emocional, eu não consigo lembrar especificamente se ele era diário se ele era semanal, mas até eu estava certo que foi meu último ano lá né que a gente já está ali adolescente tinha esse momento, juntavam as primas todas e faziam ali uma leitura da palavra uma oração, versículo alguma coisa assim e era um momento que todo mundo tinha que ficar quietinho, prestar atenção enfim.

[...] a questão do versículo era muito forte, o versículo semanal. Tem alguns versículos que eu sei de cor até hoje ou por conta desse momento ou porque inventavam assim musiquinhas para a gente gravar os versículos né? e era realmente alguma coisa muito, muito marcante (Spindola Mota, 2024).

No que concerne às alterações percebidas na aplicação da confessionalidade, seja no momento devocional, seja por meio do “pão diário”, a professora Ana Cláudia afirma ter havido uma mudança em relação à fase anterior ao convênio: “[...] e hoje ainda é realizado devocional, ainda tem a prática de fazer a leitura (de versículos da Bíblia) na primeira aula que ainda se mantem, mas eu acho que já foi bem mais forte” (Silva, 2024).

Esse tensionamento percebido na prática pedagógica, com base nos relatos, deve ser compreendido levando em conta o próprio conflito inerente à atuação das instituições confessionais em um país em que a educação se propõe laica, mas também, a partir da relação da instituição com o estado. Casagrande e Pereira (2023), a respeito das instituições conveniadas, lembram que

[...] estas instituições confessionais e conveniadas constituem um paradoxo aos estudos de laicidade. Procuramos designá-las de escolas confessional-públicas, haja vista que funcionam em prédio de propriedade de instituição religiosa e a partir de um contrato de aluguel, o Estado fica possibilitado de ocupar esses espaços para o

desenvolvimento das atividades escolares. Nessas instituições de ensino, os cargos da direção escolar são indicação da ordem religiosa, mas todo o corpo docente e os técnicos administrativos são oriundos do funcionalismo estatal. Além disso, em suas estruturas curriculares observa-se a presença da disciplina de Ensino Religioso (ER). Entendemos que tais aspectos se revelam como uma estratégia para prevenir que mudanças filosóficas e metodológicas interfiram na organização escolar. Dessa forma, consideramos que os agentes/estudantes são inseridos em espaço favorável à constituição e manutenção do *habitus* religioso católico (Casagrande; Pereira, 2023, p. 3).

A despeito do que é afirmado pelos participantes e do interesse da própria instituição em trabalhar valores objetivando uma formação com princípios assentados nas diretrizes do estado, como afirma Bordieu (2007, p. 33), por meio das estratégias de aplicação da confessionalidade, a instituição consegue incorporar *habitus* religioso de modo a interferir na “percepção” dos seus agentes sobre a sociedade e, portanto, em suas mentalidades.

Importante pensarmos também o modo sutil como o instituto trabalha a confessionalidade, realizando adequações na nomenclatura e características dos eventos/festividades presentes no calendário escolar, de modo a tornar estes eventos, coerentes com a confissão de fé presbiteriano. Neste ponto, a estratégia, para além da simbologia que tais eventos transmitem, tem como objetivo demarcar uma diferenciação em relação às festividades católicas.

Um exemplo era a festa do Chico Bento ou Festa Caipira, em substituição à festa junina, muito valorizada na cidade e de origem católica’. Se referindo à primeira fase da história do Instituto, a ex-aluna Alice Agnes relata que:

Uma festa era a do Chico Bento porque era uma festa presbiteriana e os presbiterianos não podem ter festa Junina né, mas também a Junina é muito forte na cidade, aí fazia uma festa do homem do campo, a festa da roça, aí tinha o Chico Bento, a Rosinha, tinha competição. As crianças vendiam itens para as pessoas e aí as turmas arrecadavam comida dinheiro e não sei o quê. E tinha um desfile do Chico Bento e da Rosinha e eram eleitos o Chico Bento e a Rosinha de cada sala, tinha premiação para as turmas (Spindola Mota, 2024).

A figura 19 na página seguinte ilustra uma dessas festividades.

Figura 19 - Festa do Chico Bento (Festa caipira)



Fonte: acervo do autor (2024).

Tal estratégia também pode ser compreendida pelo fato da igreja se reservar ao direito de não adotar festas e, portanto, simbologias contrárias à confissão de fé presbiteriana, como salienta o professor Sérgio:

[...] não se pratica ações contrárias aquilo que eles acreditam né, é então por exemplo, lá não tem festa junina, não tem Halloween por exemplo, também nunca vi nem nenhum tipo de pregação contra esses movimentos culturais né, simplesmente a escola não promove, mas também não faz nenhum tipo de propaganda contra (Rezende, 2024).

O professor, ainda acrescenta que a igreja

[...] não faz nenhum tipo de condenação a nenhum tipo de prática, nunca vi lá não é, claro no período estipulado nunca vi, por exemplo, no ano passado teve lá o Dia da Consciência Negra que foi como qualquer outra escola laica. Eu vi as apresentações sobre a herança e a valorização da cultura afrodescendente, enfim há um certo controle das músicas né, vamos dizer assim um certo direcionamento como forma de evitar alguma manifestação que choca frontalmente muito a doutrina da igreja das da igreja né, da confissão, mas não tem eu não percebi radicalismo no sentido de condenar é também fazer nenhum tipo de condenação (Sérgio, 2024).

Não obstante, sejam nos eventos renomeados, seja nos momentos pedagógicos do calendário, o momento inicial é marcado por uma prática “devocional”, em que uma oração ou uma leitura da Bíblia contribui para a apreensão da mentalidade religiosa, assim como das práticas cristãs.

A partir do exposto, percebemos a instituição atuar, numa linha tênue entre a aplicação da confessionalidade e o cumprimento dos princípios da laicidade e diretrizes do estado. Em suma, a referida atuação pode ser compreendida a partir da intencionalidade historicamente

estabelecida pela Igreja Presbiteriana, para a qual os desafios que surgem no percurso devem ser superados, uma vez que a missão maior é o ato de evangelizar por meio da educação.

### 5.3.2 A identidade da instituição

A categoria identidade aqui mobilizada, de caráter polissêmico e de aplicações variadas, pode ser compreendida a partir da relação estabelecida entre o objeto e a área de conhecimento da qual deriva o seu sentido. Desse modo, pela complexidade que o termo comporta, mostra-se necessária uma breve discussão, sobretudo com o fim de elucidar e dirimir possíveis dúvidas.

No âmbito deste estudo, sem a intenção de contemplar as variações presentes em diversas áreas de conhecimento, a concepção de identidade, explicitada neste contexto, resulta da sua relação com a cultura, considerando que buscamos a compreensão da identidade de uma instituição escolar, instituição essa que, na visão de Julia (2001), tanto produz cultura, como também é moldada pela cultura que a produziu.

Um dos autores que compreende a identidade a partir da relação entre identidade e cultura, numa perspectiva antropológica, é o pesquisador chileno Jorge Larrain, cujo conceito pode ser concebido como “[...] *la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo* (Larrain, 2003, p. 32). Desse modo, no que tange ao IPES, enquanto objeto histórico, que narrativa tem construído sobre si mesmo de modo a, nas palavras do mesmo autor, dar-se a entender como “*proyecto simbólico*”?

Importante a aceção de Larrain (2003) de que cultura e identidade são construções simbólicas, mas não são a mesma coisa:

*Mientras la cultura es una estructura de significados incorporados en formas simbólicas a través de los cuales los individuos se comunican, la identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros me diante ese patrón de significados culturales. Mientras estudiar la cultura es estudiar las formas simbólicas, estudiar la identidad es estudiar la manera en que las formas simbólicas son movilizadas en la interacción para la construcción de una auto-imagen, de una narrativa personal* (Larrain, 2003, p. 32).

Desse modo, é possível compreender a identidade do IPES a partir das narrativas dos participantes, nas quais buscamos perceber “as estruturas de significados incorporados nas formas simbólicas” que integram a cultura escolar. Para o mesmo autor,

*La construcción de identidad es así un proceso al mismo tiempo cultural, material y social. Cultural, porque los individuos se definen a si mismos en términos de ciertas categorías compartidas, cuyo significado está culturalmente definido, tales como religión, género, clase, profesión, etnia, sexualidad, nacionalidad que contribuyen a*

*espe- cificar al sujeto y su sentido de identidad. Estas categorías podríamos llamarlas identidades culturales o colectivas* (Larrain, 2003, p. 32).

Para tanto, em se tratando do IPES, podemos afirmar que há um conjunto de “*materiales simbólicos*” (Larrain, 2003, p. 32), sobretudo de caráter religioso, que corroboram para a construção de um ideário coletivo a respeito da instituição. Esse ideário coletivo se traduz na identidade institucional, que, de acordo com Magalhães (2007), sistematizada juntamente com outros elementos, contribui para a narrativa historiográfica:

A narrativa historiográfica, correspondendo à estruturação e à apresentação da ideia/síntese, é, no que se refere a este objecto, em particular, uma sistematização dos elementos: quadro/contexto, acção e personagens articulados por um enredo, cuja substância é afinal a identidade da instituição e cujo desenvolvimento constitui o seu próprio fio condutor (Magalhães, 2007, p. 71).

Retomando o que já discutimos anteriormente, dois elementos contribuem para a constituição desse “material simbólico” do IPES, a saber: o momento devocional e o “pão diário”. Integrados no currículo e na prática pedagógica da instituição, estes elementos estão presentes na “narrativa sobre si mesmo” (Larrain, 2003, p. 32), indicando haver uma representação coletiva que permeia a mentalidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

É importante salientar que a identidade da instituição está diretamente relacionada com o que já discutimos sobre o estabelecimento do convênio. A análise das narrativas indica que os elementos confessionais tinham mais espaço para serem trabalhados na primeira fase, visto que, após o convênio com a Secretaria de Educação, ocorre a prevalência das diretrizes e normas do estado em detrimento dos interesses de evangelização presbiterianos. A esse respeito, a coordenadora Luísa é enfática:

Assim, ... assim eu acho que a escola perdeu um pouco a identidade dela, confessional também. Em função assim, porque quando a escola era a escola confessional, quando a escola não era conveniada, quem escolheu os professores? Você escolheu os professores, os professores eram escolhidos pela diretora, pela... Eu estou tentando agora lembrar o nome, conselho deliberativo da igreja, né? (Luísa, 2023).

A referida primeira fase do Instituto, para a coordenadora Maria Helena, ficou marcada pela atuação de profissionais que tinham mais empenho e compromisso:

Mas o IPES ele tem uma identidade né. Os profissionais foram saindo, né? Foram saindo... eram pessoas que tinham mais idade, pessoas que tinham compromisso. Eram educadoras que chegavam e se preocupavam. Não tou dizendo que os professores hoje não se preocupam, mas não é aquela preocupação que tinha onde o menino tinha que aprender a ler e escrever, entendeu? Hoje não, tá mais flexível, o menino aprendeu a ler, ou bom ou ruim ele vai passar. Primeiro que ele tá com os direitos garantidos, né... (Oliveira, 2023).

É compreensível, a partir dos relatos, haver naquele momento uma maior cumplicidade com a prática pedagógica confessional por parte dos professores, uma vez que foram “escolhidos”, em um momento em que a igreja ainda tinha essa prerrogativa. Todavia, o relato da coordenadora permite-nos questionar: este maior empenho seria devido a uma relação mais estreita da escola com a igreja na primeira fase, na qual a autonomia da instituição e da própria igreja era maior? Os professores escolhidos, eram de origem evangélica e alinhados com a missão do instituto?

Em que pese a ausência de dados suficientes para responder, sobretudo à segunda pergunta, visto que nos deparamos com a quase ausência de documentos na realização da pesquisa documental, os relatos nos permitem inferir que a identidade do Instituto, naquele momento, mostrou-se coerente com os objetivos historicamente postos pela instituição presbiteriana no que se refere à educação, de promover uma educação cristã. Neste sentido, o Pastor João Batista, quando inquirido a responder sobre o que diferencia a educação confessional do IPES da oferecida pelas demais escolas do estado, salienta:

O que diferencia é que, especialmente na sua..., a sua proposta educacional é de ter excelência no ensino. A sua proposta de educação cristã é dar uma opção de conhecimento do evangelho no modelo reformado presbiteriano. [...] Então eu creio que o IPES em relação às outras escolas, tem um alto compromisso com o pedagógico, com a educação em si. Forma alunos, é... atualizados, não, não fecha por causa das questões religiosas. O que tem que ser ministrado na aula e na parte confessional é uma parte aberta? Não é uma parte assim, que traga, imposições. É uma parte, digamos assim, não é a palavra, mas de propaganda, de opcional. E elas andam sempre juntas, sem se anularem. Eu acho essa parte boa (Mota, 2024).

Com relação à segunda fase, o professor Sérgio destaca que a identidade confessional da instituição passou a ser marcada pela valorização da família e construção de valores considerados universais, mas, de viés cristão:

[...] eu acho que é que a escola ela tem esse viés de valorização da família, de trabalhar valores como respeito é e eu acho importante acho que ela tem esse foco na ética social, para isso existe um esforço para trabalhar os valores né, e existe esse viés cristão, não é? [...] E eu acho que alguns valores cristãos eles contribuem para a formação humana é ele é, ou seja, o que eu quero dizer é que alguns valores cristãos eles são universais né, valorização da vida e assim por diante não é e eu acho que a escola ela dá espaço nesse sentido de essa identidade confessional, eu acho que ela tem essa margem para para trabalhar esses valores universais né e o cristianismo compartilha (Rezende, 2024).

De modo semelhante, o Pastor Renato complementa:

Nós acreditamos na família, nós acreditamos na honestidade na ética, na educação, na generosidade, do amor ao próximo, do respeito ao próximo. Então todos esses valores que são judaico cristãos eles são muito caros para nós. Nós trabalhamos dessa maneira, que os nossos alunos precisam se respeitar, eles precisam ter uma vida ética porque nós estamos formando cidadãos para a sociedade (Romão, 2023).

A partir do exposto, podemos perceber, no percurso histórico da Instituto, a construção de uma identidade caracterizada por uma utilização maior da simbologia cristã na prática pedagógica e no cotidiano da instituição na fase anterior ao convênio com a Seduc/TO, o que demonstra ter havido, naquele momento, uma maior proximidade do Instituto com a igreja. Não obstante foi possível perceber a igreja, através de seu conselho deliberativo se utilizando das prerrogativas que possuíam de modo a atingir os objetivos relacionados à aplicação de sua missão confessional.

Já na segunda fase, parece ter havido um distanciamento entre o Instituto e a igreja, de modo que a prática pedagógica passa a ser marcada por um ensino adequado às diretrizes e à própria legislação educacional, embora a igreja se reservar ao direito de dar continuidade à simbologia cristã.

Em suma, é nos movimentos e dinâmicas percebidos na história do IPES e que são intrínsecos à toda instituição educativa, que se constitui “num enredo, cuja substância é afinal, a identidade da instituição e cujo desenvolvimento constitui o seu próprio fio condutor (Magalhães, 2004, p. 71).

## 6 CONSIDERAÇÕES

O estudo realizado sob a perspectiva teórica da História Cultural, insere-se no campo das instituições educativas, notadamente no subcampo da história das instituições educativas confessionais e originou a questão problema, a saber: De que forma as narrativas dos participantes evidenciam a construção de uma identidade do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES), bem como o próprio percurso histórico e identidade? Para responder tal problemática, elencamos o seguinte objetivo geral: analisar o percurso histórico e a construção da identidade da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social Rev. R. Camenish (IPES), em Palmas -TO, no recorte histórico de 1994 a 2023.

No que tange ao objetivo geral determinado, as narrativas dos participantes evidenciaram não apenas a construção de uma identidade institucional, mas também, um percurso histórico no qual os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas, nos 30 anos abordados, construíram um importante contributo à educação palmense e do próprio Tocantins.

Os objetivos específicos foram: narrar o percurso histórico do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES); conhecer as práticas educativas, por meio da memória de professores que atuaram e atuam na unidade de ensino, bem como discutir a relação da igreja com a instituição educativa na formação dos estudantes.

A presente pesquisa justificou-se pela necessidade de conhecermos como as instituições educativas confessionais como o IPES se organizam e produzem sua cultura escolar. Mais que isso, também pela necessidade de compreendermos como a prática pedagógica dessas instituições são desenvolvidas, sobretudo em meio ao tensionamento gerado pelos conflitos entre a laicidade e aplicação da missão confessional

Para a execução do estudo, como caminho metodológico, nos pautamos em pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com análise qualitativa dos dados coletados na qual a História Oral ganhou destaque e centralidade.

Na seção terceira seção, buscamos, por meio da pesquisa bibliográfica sobre a gênese e consolidação das instituições educativas confessionais na segunda metade do século XIX, notadamente a de matriz presbiteriana, a compreensão das especificidades sobre as quais foram fundadas as escolas confessionais no Brasil. Observamos que a educação foi utilizada para a evangelização, ao mesmo tempo que contribuiu para transformações sociais, econômicas e culturais, resultantes da introdução de novos métodos de ensino, coerentes com o modelo liberal americano e com o capitalismo em desenvolvimento naquele período.

Em que pese a resistência do catolicismo frente à expansão da educação confessional protestante no bojo das transformações supracitadas, o modelo de educação inspirado na experiência estadunidense não apenas atingiu a hegemonia católica, mas propiciou o surgimento de uma nova sociedade que, em contraposição à sociedade dominada pelas oligarquias agrárias em que era perceptível uma predominância do meio rural e das atividades agroexportadoras, apresentava-se mais urbana e tendente a industrializar-se.

Verificamos desse modo, o desejo de uma parte da elite, sobretudo aquela que admirava o republicanismo liberal americano, de superar o modelo de educação escolar vigente até então. Neste sentido, a proposta de educação pautada nas ideias de Calvino, nas quais o trabalho e a profissionalização ocupavam lugar central, contribuiria para o desenvolvimento capitalista, na medida em que supriria a demanda de formação de mão de obra.

Na mesma seção, tanto o estudo bibliométrico sobre as instituições educativas confessionais no Brasil, quanto a revisão integrativa da produção sobre instituições educativas confessionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins nos permitiram perceber o estado das pesquisas acadêmicas no Brasil e no referido programa respectivamente. Ambos os estudos demonstram a relevância e pertinência da investigação do presente objeto e apontam para a necessidade de um maior debruçamento dos pesquisadores como forma de conhecer e compreender as contribuições das instituições confessionais para a educação brasileira.

No que tange à trajetória histórica do IPES, a análise documental e a pesquisa de campo realizada na seção 4 demonstraram que o convênio firmado no ano de 2003 com a Secretaria de Educação serviu de marco referencial para o seu percurso histórico, seja em função da adoção das diretrizes educacionais do estado, ou mesmo pela mudança de público-alvo, resultante da estadualização realizada. Neste sentido, o acordo firmado implicou em mudanças na identidade da instituição e na própria aplicação da confessionalidade.

Com a adoção da metodologia da história oral para a pesquisa de campo, foi possível acessar as memórias dos entrevistados de modo a conhecermos as particularidades que os documentos oficiais não contemplavam. De outro modo, tanto as categorias mobilizadas próprias da História Cultural, quanto as que emergiram da análise dos dados propiciaram uma melhor compreensão dos discursos e memórias dos participantes, também contribuíram para uma percepção da história do IPES articulada a uma dimensão macro.

Com relação aos objetivos específicos supracitados, entendemos que, ao narrarmos o percurso histórico da instituição com base nos documentos, mas principalmente a partir das narrativas dos sujeitos, foi possível conhecer as práticas educativas adotadas, caracterizadas

pela efetivação da confessionalidade no cotidiano da instituição. De modo interligado, ao discutirmos a missão confessional que marcou a atuação do Instituto no campo educacional, entendemos como a instituição se relacionou com a Igreja Presbiteriana, buscando alcançar equilíbrio entre as determinações da secretaria da educação e os valores e princípios cristãos que a igreja buscava forjar em seu alunado.

Fundamentados nos dados coletados, inferimos que, na trajetória histórica entre o ano de 1994, ano de sua fundação, e o ano de 2023, a identidade da instituição foi afetada pelas mudanças implementadas. Os relatos dos participantes revelam, neste sentido, uma primeira fase, anterior ao convênio, marcada por uma prática pedagógica que primava de modo mais veemente pela construção dos valores e princípios cristãos presbiterianos. Assim, a prática do “Pão Diário” realizada em sala, o momento devocional, assim como, os eventos realizados, primavam, de modo mais perceptível, pela construção dos valores supracitados.

Já no momento após o convênio, é observável uma mudança no currículo escolar que aponta para uma adequação às exigências da legislação educacional, de modo que, para além dos valores cristãos ainda praticados, prevalecem aqueles trabalhados em todas as escolas do estado, como os princípios éticos e morais, a cidadania etc. Com relação aos eventos, passa a haver a prevalência do calendário da secretaria de educação, com eventos padronizados para todas as escolas estaduais.

Em que pese as especificidades de cada uma das fases, de maneira mais ampla, podemos perceber uma trajetória marcada por um tensionamento que entendemos ser inerente às instituições confessionais. Tensionamento este não apenas motivado pela institucionalização da laicidade na prática pedagógica, como também pela continuidade da carência de recursos financeiros, o que inviabilizava adequações na estrutura, manutenções e ou expansão para atender o aumento da demanda. Neste ponto, os relatos explicitam, em muitos momentos no percurso histórico do Instituto, o temor, por parte da comunidade escolar, de um encerramento das atividades.

Apesar disso, é possível perceber, em todo o percurso, o *hábitus* religioso desempenhando, ainda que de forma sutil em alguns momentos, o papel de induzir os sujeitos a apropriem-se da simbologia cristã, gerando representações sobre a identidade institucional. Esta percepção indica a necessidade de um aprofundamento da pesquisa, seja como meio para se compreender a prática pedagógica do Instituto, ou mesmo para uma maior compreensão da contribuição das instituições confessionais, como o IPES, para a história da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. O movimento missionário e educacional protestante na segunda metade do século XIX: para cada igreja uma escola. **Educar em Revista**, p. 185-207, 2002.
- ÁVILA, V. P. da S. de; SANTANA ZIEGLER, S. S. Balanço de uma vida dedicada à história e à educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 23, n. 1, p. e293, 19 ago. 2023.
- BRASILEIRO, T. S. A. *La formacion superior de magistério: una experiencia piloto en la Amazonía Brasileña*. Tese de Doutorado. 914 p. Universidade Rovira i Vigil, Espanha, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BARROS, Aragoneide Martins. **As margens do Tocantins: memórias de professores aposentados de Miracema-TO (1960-1990)**. 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Tocantins, 2020.
- BERTINATTI, Nicole. **A escola presbiteriana como divulgadora de saberes e práticas pedagógicas religiosas**. 2011. Dissertação (Mestrado), Pós-graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracajú-SE, 2011.
- BITUN, Ricardo; LOPES, Cristiano Camilo. Calvino e a educação: contribuições do protestantismo para a educação. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 12, n. 1, p. 89-100, 2021.
- BOSI, Ecleia. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 4 ed., 2003, Ateliê editorial, São Paulo.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reinado Bairão, 3 ed., Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Tomás Fernando. Difel, Rio de Janeiro, 1989.
- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kunher. 11 ed., Editora Bertrand Brasil Ltda, Rio de Janeiro, 2012.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editores, 2008. 4o mini
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 19 de fev. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/ DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 19 de fev. 2024.

BRASIL. **Lei 13.868 de 03 de setembro de 2019**. Altera as Leis nos 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm). Acesso em: 19 de fev. 2024.

CAMBI, **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998 out./dez. 2014.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução: Maria de Loudes Menezes. Forense-Universitária, Rio de Janeiro, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Difel, Rio de Janeiro, 2002.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, 1995, p.179-192.

COCOZZA, Glauco de Paula. **Paisagem e Unidade: os limites do projeto urbano na conformação de lugares em Palmas**. 2007. Tese de Doutorado, FAUUSP, São Paulo, 2007, 255p.

DALLABRIDA, Norberto. Luteranismo e escolarização: entrevista com João Klug. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 3, p. 601-607, 2017.

DE LIMA, Evandresson Patrick. Concepções educacionais em Martinho Lutero. **Salão do Conhecimento**, v. 7, n. 7, 2021.

CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS. 1969. Disponível: [https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaInternacional/anexo/STF\\_ConvencaoAmericanaSobreDireitosHumanos\\_SegundaEdicao.pdf](https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaInternacional/anexo/STF_ConvencaoAmericanaSobreDireitosHumanos_SegundaEdicao.pdf). Acesso: 21/02/2024.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16/02/2024.

FERREIRA, José Felipe e Sousa Pessanha de Brito. **A evangelização pela educação escolar: embates entre presbiterianos e católicos em Patrocínio, Minas Gerais (1924-1933)**. 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magna Lopes, Porto Alegre, Penso, 2013.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de João Calvino**. 2019. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/joao\\_calvino/](https://www.ebiografia.com/joao_calvino/). Acesso em 26/02/2024.

GERARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed., São Paulo, Editora Atlas, 2002.

GOMES, Edilene. **Instituição educativa no Piauí: Ginásio Nossa Senhora de Fátima (1970-1980)**. 2023. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFT), Palmas -TO, 2023, p. 142.

GRACINO, Eliza Ribas. **A influência do Ethos Protestante na institucionalização da educação brasileira: Um estudo sobre a Escola Americana de São Paulo (1870-1920)**. 2021. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021.

GREGGERSEN, Gabriele. Perspectivas para a educação cristã em João Calvino. **Fides Reformata**, v. 7, n. 2, p. 61-83, 2002.

HAYASHI, Maria Cristina I. Piumbato; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; SILVA, Márcia Regina da; LIMA, Maycke Young de. Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Biblios**, ano 8, n. 27, ene-mar. 2007.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Sociologia da Ciência, bibliometria e cientometria. Contribuições para a análise da produção científica. **Anais eletrônico – IV EPISTED – Seminários de Epistemologia e teoria da Educação**, dezembro de 2012. Faculdade de Educação/Unicamp.

HANNISCH, Renato Luiz. **Histórias e memórias da Instituição Educativa Universidade Luterana do Brasil: Ulbra Tocantins (1992-2004)**. 2016. 175f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFT), Palmas -TO, 2016.

INOCENTINI HAYASHI, Maria Cristina Piumbato; MASSAO HAYASHI, Roberto Carlos; SILVA, Marcia Regina da; LIMA, Maycke Young de. Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Biblios**, v. 8, n. 27, enero-marzo, 2007. Julio Santillán Aldana, ed. Lima, Perú.

JULIA, Dominique. História Religiosa. In Le GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História Novas Abordagens**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1988.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, nº1 jan./jun. 2001.

KREUZ, Letícia Regina Camargo; SANTANO, Ana Claudia. Laicidade à brasileira” e a decisão do Supremo Tribunal Federal sobre Ensino Religioso Confessional. **Espaço Jurídico: Journal of Law**, n. 2, p. 259-280, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed., São Paulo, Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão, [et. al] Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1990.

MACIAS-CHAPULA, Cesar A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, v.27, n. 2, p. 134-140. 1998.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista, Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **A construção de um objeto de conhecimento histórico - Do arquivo ao texto - a investigação em história das instituições educativas**. Educação UNISINOS. p. 69-74, maio-agosto/2007.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: MONACO, Caetano L. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MATAS BLANCO, Cristina; PERTIÑEZ RUIZ, Patricia. **Las indulgencias. Gómeres: salud, historia, cultura y pensamiento** [blog]. 9 dez. 2016. Disponível em: <https://index-f.com/gómeres/?p=1638>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MATOS, Alderi S. **Os Pioneiros Presbiterianos do Brasil (1859-1900): Missionários, Pastores e Leigos do Século 19**. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2004.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.

MENEZES, Sônia. A história midiaticizada: os desafios colocados por um novo idioma histórico entre a mídia, a memória e a história. In: X Encontro Nacional de História Oral, Testemunhos: **História e Política**. Recife, 26-30 de abril de 2010.

MONTE, Victor Hugo Arona do; MELLO, Aymara Montezuma de; PACÍFICO, Alan Gustavo Fernandes. Pensando o Espaço Escolar. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 4, n. 7, 2020. ISSN 2526-6276. Disponível em: <https://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1090>>. Acesso em: 30 oct. 2024.

MUNIZ, Tamires Alves; SOUZA, Sauloéber Tarcio de. Evangelizar, educar e modernizar; os institutos Samuel Grahan e Granbery e a experiência protestante em Goiás (1943-1963). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, 2022.

MUNIZ, Tamiris Alves. **Educação protestante em Goiás: entre modernidade e tradição nos institutos Samuel Grahan – Jataí e Grnbery – Pires do Rio (1942-193)**. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2020. Disponível: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30154>. Acesso: 21/09/2023.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Boas do. **Educar, Curar, Salvar: uma ilha de civilização no Brasil Tropical**. 2005. 246 f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Maria Chagas de Carvalho. São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, Ester Fraga. Práticas educacionais protestantes no século XIX: o caso de Sergipe. **Cadernos CERU. São Paulo, Série**, v. 2, p. 157-176, 2003.

NORA, Pierre. Entre Memória e História, a problemática dos lugares. Tradução: Yara, Aun Khouri. **Projeto História**, São Paulo, 1993.

NÓVOA, Antônio. Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n 166, pp. 1106-1133, out/dez 2017.

NÓVOA, Antônio. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**. 1989 1-2-3, (VII): 435-456).

NUNES. Antonietta D’Aguiar. Fontes para a história da educação. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 2, p. 187-206, 2016.

OLIVEIRA, L. C.; ASSIS, J. H. DO V. P. A formação do habitus religioso e os estabelecimentos de ensino confessionais conveniados com o Estado: questões e conflitos. **Pro-Posições**, v. 34, p. e20210003, 2023.

OLIVEIRA, Lúcia Helena M.M; GATTI Junior, Décio. **Cadernos de História da Educação** - v. 1. n. 1 - jan./dez. 2002.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. UNESP; Universidade Virtual Paulista. Caderno de formação: **Formação de professores–Educação, Cultura e Desenvolvimento**, v. 1, p. 48-70, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História cultural**. 3 ed., Belo-Horizonte, autêntica, 2012.

PIMENTA, Alcineide Aguiar; PORTELA, Antonia Rosimeire Morais Ribeiro; OLIVEIRA, Cleiciane Barros de e RIBEIRO, Rogeane Morais. A bibliometria nas pesquisas acadêmicas. **Scientia**. v. 4, n. 7, 2017.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução: Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, fev. 1997.

RIBEIRO, Beatriz de Oliveira Lima; SILVA, Elisabete Ferreira da; SILVA, Maria Aparecida Alves. Jornal como fonte: uma das pontas do iceberg nas narrativas em História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 1, p. 13-28, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v13n1-2014-13>.

ROSSI, Michelle Pereira da Silva. **Dedicado à glória de Deus e ao progresso humano: a gênese protestante da Universidade Federal de Lavras – UFLA (Lavras – 1892-1978)**. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, 2010.

ROSTAINING, H. **La bibliométrie et ses techniques**. Toulouse: Sciences de la Société; Marseille: Centre de Recherche Rétrospective de Marseille, 1997.

SAMPAIO; Rafael Cardoso; PORTELLA, Paula de O; ARAÚJO, Pedro Henrique C. A. Análise de Conteúdo: uma proposta de aplicação para além de Bardin. In: GUIMARÃES; Gleny Terezinha Duro; DE PAULA, Marlúbia Corrêa (Orgs). **Análise de Conteúdo e Análise de Discurso**: reflexões teórico-metodológicas em diferentes vertentes. Alexa Cultural: São Paulo, Edua: Manaus, 2002.

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. Uma breve análise didática dos métodos científicos positivismo, materialismo histórico e fenomenologia. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** jan./jun.2008, v. 13, n. 1, p. 25-35.

SANTHIAGO, Ricardo. Da fonte à História Oral: debates sobre legitimidades. **Saeculum, Revista de História**. João Pessoa-PB, jan/jun. 2008.

SANTOS, João Marcos Leitão. Religião e educação: contribuição protestante à educação brasileira (1860-1911). **Revista Tópicos Educacionais**, v. 17, n 1-3, pp. 115-151, Recife, 2007.

SANTOS, Jocyléia Santana dos. MACÊDO, Maurides. Instituições educativas: histórias (re) construídas. In: **Santos et. al. Histórias educativas: histórias (re) construídas**. Goiânia, editora da PUC Goiás, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed., Campinas-SP, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan-dez de 2005.

SCHUNEMANN, Haller Elinar Stach. A Educação Confessional Fundamentalista no Brasil Atual: Uma análise do sistema escolar da IASD. **REVER: Revista de Estudos Da Religião**, v. 9, 2009.

SÍMBOLOS DE FÉ DE WESTMINSTER – **Confissão de Fé, Catecismo Maior e Breve Catecismo** (São Paulo, Editora Cultura Cristã, 2 ed., 2016).

SILVA, Agnaldo Antônio M. T. Et. al. Educação confessional no Brasil. **Anais do 36º Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, v.1, n. 1., 2019.

SILVA, Tatiane Amanda B. da. **A expansão da educação superior pública nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff**: A interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para o trabalho docente. 2023. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. 385 f.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010.

SPINAK, E. Indicadores cientímetricos. **Ciência da Informação**, Brasília, v.27, n.2, p.141-148, maio/ago.1998.

TEOBALD-LEGALE, Cassia Jaqueline. Primeiros passos em busca da vantagem competitiva: construção da identidade organizacional para pequenas empresas. **Encontro dos Programas de Pós-graduação em Administração**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sistema.emprad.org.br/7/anais/arquivos/80.pdf>. Acesso em: 20/09/2023.

TOCANTINS. **Lei 2.139 de 3 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o sistema estadual de ensino e adota outras providências. Disponível em: <https://www.al.to.leg.br/arquivos/30465.pdf>. Acesso em: 10/09/2023.

TRIVIÑOS, Augusto, N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VALENTIN, Ismael Forte. A Reforma Protestante e a educação. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 19, n. 37 – julho/dezembro 2010.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

ZIOLI, Claudio Ferraz. **A educação missionária no Brasil: da devoção religiosa ao projeto civilizador da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos (1838-1895)**. 2020. 250f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS<sup>16</sup>

CARDOSO, Luísa Sousa Costa. Professora efetiva da rede estadual de ensino, atuando atualmente como bibliotecária. Graduada em Pedagogia **Entrevista concedida a Jerse Vidal Pereira**. Palmas -TO, 19/02/2024.

OLIVEIRA, Maria Helena de Sousa. Professora efetiva da rede estadual de ensino, atuando atualmente como coordenadora. Graduada em pedagogia. **Entrevista concedida a Jerse Vidal Pereira**. Palmas, 19/02/2024.

MOTA, João Batista. Pastor da Igreja Presbiteriana. Atuou entre os anos de 1994 e 1999. Formado em Biologia com Pós-graduação em Ciências Políticas e Estudos Nacionais. **Entrevista concedida a Jerse Vidal Pereira**. Palmas -TO, 09/05/2024.

REZENDE, Sérgio Bernardes. Professor efetivo da rede estadual de ensino atuando na disciplina de História. Atuou entre os anos de 2023 e 2024. Formado em História. **Entrevista concedida a Jerse Vidal Pereira**. Palmas-TO, 22/07/2024.

ROMÃO, Renato Abadio. Pastor da Igreja Presbiteriana atualmente. Formado em Letras. **Entrevista concedida a Jerse Vidal Pereira** Palmas -TO, 27/11/2023.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira. Professora efetiva da rede estadual de ensino, atuando como professora de Língua Portuguesa. Atuou entre os anos 2010-2024. Graduada em Letras. **Entrevista concedida a Jerse Vidal Pereira**. Palmas-TO, 05/09/2024.

SPÍNDOLA MOTA, Alice Agnes. Professora no curso de Jornalismo da UFT. Graduada em antropologia e comunicação social, Mestrado em Desenvolvimento Regional pela UFT e Doutorado em Antropologia pelo ISCTE. Foi aluna do instituto até o ano 2000. **Entrevista concedida a Jerse Vidal Pereira**. Palmas-TO, 06/09/2024.

---

<sup>16</sup> Os arquivos gerados pelas entrevistas bem como os documentos TCLE e Termo de Aprovação da Entrevista estão em posse do pesquisador, tanto na forma impressa quanto em drive virtual.

## **APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ORIENTAÇÕES**

Convidamos o(a) Sr.(Sra) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa: **PERCURSO HISTÓRICO DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: O INSTITUTO PRESBITERIANO EDUCACIONAL E SOCIAL (IPES) EM PALMAS (1994-2023)**, sob a responsabilidade do pesquisador JERSE VIDAL PEREIRA, a qual busca analisar por meio das narrativas dos sujeitos a construção da identidade ao longo do percurso histórico da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social Robert H. Camenish (IPES), em Palmas - TO no período entre 1996 e 2024.

#### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A participação é voluntária e seguirá os seguintes passos: posteriormente ao seu consentimento, a entrevista será realizada individualmente e registrada por celular, por um programa/aplicativo de gravação de voz ou um gravador digital, ou usando o computador, por meio da plataforma Google.Meet, de forma que o participante se sinta confortável com os recursos mencionados. Caso o entrevistado não se sinta à vontade com esse tipo de registro, as falas poderão ser escritas manualmente pelo pesquisador. A renúncia em participar não irá ocasionar qualquer tipo de dano, penalidade ou perda de benefícios. Para base da coleta de dados desta pesquisa, a realização da entrevista contará com, 4 blocos, totalizando, 18 perguntas, com duração de aproximadamente 30 a 60 minutos e com vistas de mudanças para menos ou mais tempo, a depender do critério do participante, e as mesmas serão norteadas por um roteiro organizado, sendo também o local, e data de escolha do entrevistado.

#### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Os riscos que porventura venham a ocorrer para as/os participantes estão relacionados a algum constrangimento percebido durante a execução das entrevistas, visto que poderão apresentar sinais de desconforto, medo e receio de revelar informações. Assim, se esse procedimento vier lhe causar algum tipo de constrangimento, o(a) Sr. (Sr.<sup>a</sup>) não precisará realizá-lo. Os riscos e/ou danos decorrentes de sua participação na pesquisa podem ser: inibição pelo uso do gravador, ou pela plataforma do Google.Meet, constrangimentos ao relatar situações correspondentes a sua vivência diária em sala de aula, ou em ambiente educacional, social, mal-estar, nervosismo, tristeza, ansiedade, cansaço ao responder às perguntas, ou, até reviver experiências impresumíveis como o do resgaste de memórias.

Caso seja identificada pelo pesquisador, a presença de qualquer um desses danos ou mesmo de algum outro aqui não mencionado, a entrevista será imediatamente suspensa e, se possível, realizada em outro horário, quando a/o entrevistada/o sentir-se mais à vontade e em condições de continuar a entrevista, em que as mesmas perguntas serão respondidas somente as que forem adequadas e em comum acordo. Durante o processo de entrevistas, em qualquer momento, se o(a) Sr. (Sr.<sup>a</sup>) sofrer algum dano prejudicial a sua integridade física e/ou psicológica seja ele de cunho físico, psíquico, moral, intelectual ou financeiro o candidato terá direito à assistência médica, psicológica ou de qualquer outra especialidade clínica gratuitamente pelo tempo que for necessário, mesmo que esta tenha retirado seu consentimento, independente do motivo. E o fato será imediatamente comunicado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins- UFT, para adequação ou mesmo

suspensão dessa pesquisa. Destacando ainda que se o Sr<sup>o</sup> tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, será ressarcido, caso solicite. E em qualquer momento, venha sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização.

O(a) Sr.(Sr.<sup>a</sup>) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhum pagamento ou qualquer outro tipo de benefício. Aceitando participar, o(a) Sr. (Sr.<sup>a</sup>) colaborará para o fomento de discussões acerca da temática, e ampliação do quantitativo de trabalhos acadêmicos, bem como contribuindo para as possíveis políticas públicas direcionadas a educação, podendo dar voz as suas vivências e valorização das experiências, sob o recorte da história da educação do qual o (a) Sr. (Sr.<sup>a</sup>) fez parte e compartilhará fatos, emoções e acontecimentos nessa pesquisa.

Em relação aos benefícios, a pesquisa pretende propiciar à/ao participante o conhecimento acerca das práticas educativas desenvolvidas, evolução e políticas públicas para esse grupo, além de conhecer as principais dificuldades, facilidades e desafios enfrentados pelos mesmos, durante o processo de busca pela educação em um contexto diferente da sua realidade de anos anteriores, o período pandêmico, além da interação com novas gerações.

### **AUTONOMIA**

É assegurado ao (à) Sr. (Sr.<sup>a</sup>) independente do motivo e sem nenhum prejuízo desistir de continuar participando desta pesquisa, Mesmo após consentir com sua participação, o(a) Sr. (Sr.<sup>a</sup>) terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da entrevista, terá, também, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e receberá uma cópia deste TCLE, que será produzido em duas vias.

### **SIGILO E PRIVACIDADE**

A confidencialidade dos seus dados será de inteira responsabilidade do pesquisador. Se desejar anonimato de sua identidade ou qualquer tipo informação que a identifique, estas não serão divulgadas. O método proposto será a História Oral Temática, ancorada na triangulação de métodos, que consiste na coleta de dados, por meio de entrevistas que depois serão transcritas, integralmente, pelo pesquisador que devolverá a transcrição de sua entrevista para que o(a) Sr.(Sr.<sup>a</sup>) possa autorizar sua utilização.

### **CONTATO**

Em qualquer fase do estudo para eventuais esclarecimentos, ou críticas de qualquer tipo ou dúvidas sobre as informações prestadas e seus dados, o Sr.(Sr.<sup>a</sup>) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, **Jerse Vidal Pereira**, aluno regulamente matriculado nº 2022238613 – Mestrado Acadêmico em Educação da Amazônia, no Programa PPGE-Universidade Federal do Tocantins/UFT, no endereço: Quadra 304 Norte, Alameda 01, lote 01 a 04. Residencial Mariana, Bloco C, apto 201, e-mail: [jerse.vidal@uft.edu.br](mailto:jerse.vidal@uft.edu.br), Telefone: (63)99257-3730, Plano Diretor Norte, Palmas, Tocantins. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229 4023, pelo email: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br), ou Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O(A) Sr(a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

### **SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

O Sr. (Sr.<sup>a</sup>) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa, **PERCURSO HISTÓRICO DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: O INSTITUTO PRESBITERIANO EDUCACIONAL E SOCIAL (IPES) EM PALMAS (1994-2023)** sob responsabilidade do pesquisador Jerse Vidal Pereira aluno regulamente matriculado sob nº2022238613 – Mestrado Acadêmico em Educação da Amazônia, no Programa PPGE - Universidade Federal do Tocantins/UFT.

Este projeto tem como objetivo analisar por meio das narrativas dos sujeitos a construção da identidade ao longo do percurso histórico da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social Robert H. Camenish (IPES), em Palmas-TO no período entre 1996 e 2024. Será utilizada a pesquisa de campo, com metodologia da História Oral Temática. A pesquisa consiste em ser desenvolvida nas dimensões bibliográfica e documental. A técnica para coleta será por meio de entrevistas e, para registro dos relatos, será feito o uso de gravador de voz, pelo celular, computador ou por algum programa/aplicativo de gravação de voz e/ferramentas digitais (Google.meet). Posteriormente, as entrevistas serão desgravadas e documentadas. O entrevistado terá acesso ao texto integral, resultado da desgravação das entrevistas e, só após sua aprovação ao texto, a pesquisadora poderá utilizar o conteúdo para fins acadêmicos, para esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre seus relatos e caso queira retirar alguma parte do texto, ser-lhe-á concedido esse direito.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito, e autorizo o uso de minha imagem, previsto no Artigo 5º da Constituição Federal (1988), inciso X, e no artigo 20 da Lei nº 10.406, de 2002 do Código Civil Brasileiro, bem como, o que rege a Lei 13.709 de 14 de agosto de 2018 (LGPD) (Documento assinado em duas vias)

Palmas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**Assinatura do (da) participante**

---

**Jerse Vidal Pereira**

*Pesquisador Responsável*

**APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE APROVAÇÃO DA ENTREVISTA**

Eu \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

aprovo o texto da entrevista concedida ao pesquisador JERSE VIDAL PEREIRA, estudante do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE (UFT), pesquisa do projeto: **PERCURSO HISTÓRICO DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: O INSTITUTO PRESBITERIANO EDUCACIONAL E SOCIAL (IPES) EM PALMAS (1994-2023)**, sob a orientação da professora Dra. Jocyleia Santana dos Santos.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Palmas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do entrevistado (a)**

## APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PASTORES

### ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

**TÍTULO:** Percurso histórico de uma instituição educativa: o Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES) em Palmas (1994-2023)

**OBJETIVO GERAL:** Analisar por meio das narrativas dos sujeitos a construção da identidade da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES), em Palmas -TO (1996-2024).

#### **1. Dados pessoais e acadêmicos e profissionais do entrevistado:**

1.1 – Nome:

1.2 – Idade:

1.3 – Formação(ões):

1.4 – Tempo na instituição:

1.5 – Cargo/função:

1.6 – Fale sobre a sua trajetória profissional:

1.7 – Comente sobre a sua história de vida.

#### **2. O percurso histórico do instituto:**

2.1 – O IPES foi fundado em 1994 e estabeleceu convênio com o Estado do Tocantins em 2002. Faça um breve relato de suas memórias e ou conhecimento sobre a história do instituto destas duas fases.

2.2 – Na sua opinião, o que mudou após o convênio com a SEDUC?

2.3 – Comente sobre os momentos que você julga como importantes para a história do IPES em seu percurso histórico.

2.4 – Que memórias e ou conhecimentos você tem sobre a implantação do IPES?

2.5 – Quem foi Robert H. Camenish?

2.6 – Por que o reverendo Robert H. Camenish foi homenageado, tendo seu nome dado ao instituto? Qual sua importância enquanto missionário e difusor da educação presbiteriana no Brasil?

#### **3. Identidade do IPES;**

3.1 - Na sua opinião, o que diferencia o IPES enquanto instituição educativa confessional das demais escolas do Estado?

3.2 – Comente sobre os valores e princípios que norteiam a educação do IPES.

3.4 – Você conhece a educação presbiteriana desenvolvida em outras instituições e lugares?

3.5 – Como é a educação desenvolvida no IPES?

3.6 – Vocês utilizam o Catecismo de Westminster para o estabelecimento da missão do IPES enquanto instituição confessional?

3.7 – Na sua opinião enquanto pastor, quais são os benefícios para a igreja presbiteriana ter uma instituição escolar sob sua tutela?

#### **4. Sugestões do entrevistado.**

4.1- Que sugestões, comentários e ou apontamentos você tem a fazer a respeito do tema discutido na entrevista?

4.2 – Aponte aspectos positivos e ou negativos do trabalho desenvolvidos no IPES.

## APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES E COORDENADORAS

### ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

**TÍTULO:** Percurso histórico de uma instituição educativa: o Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES) em Palmas (1994-2023)

**OBJETIVO GERAL:** Analisar por meio das narrativas dos sujeitos a construção da identidade da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES), em Palmas - TO (1996-2024).

1. Dados pessoais e acadêmicos e profissionais do entrevistado:

1.1 – Nome;

1.2 – Idade;

1.3 – Formação (s);

1.4 – Especialização (s);

1.5 – Tempo na instituição;

1.6 – Vínculo;

1.7 – Cargo/função;

1.8 – Fale sobre a sua trajetória profissional;

1.9 – Prática religiosa.

2. O percurso histórico do instituto:

2.1 – O IPES foi fundado em 1996 e estabeleceu convênio com o Estado do Tocantins em 2002. Faça um breve relato de suas memórias e ou conhecimento sobre a história do instituto destas duas fases.

2.2 – Na sua opinião, o que mudou após o convênio com a SEDUC?

2.3 – Comente sobre os momentos que você julga como importantes para a história do IPES em seu percurso histórico.

2.4 – Que memórias e ou conhecimentos você tem sobre a implantação do IPES?

2.5 – Por que o reverendo Robert H. Camenish foi homenageado, tendo seu nome dado ao instituto? Qual sua importância enquanto missionário e difusor da educação presbiteriana no Brasil?

### 3. Identidade do IPES;

3.1 - Na sua opinião, o que diferencia o IPES enquanto instituição educativa confessional das demais escolas do Estado?

3.2 – Comente sobre os valores e princípios que norteiam a educação do IPES;

3.3 – De que forma são trabalhados os valores e princípios do IPES?

3.4 – Fale sobre a relação do IPES com a SEDUC.

3.5 – Na sua opinião, como a comunidade atendida pelo IPES avalia o trabalho desenvolvido?

3.6 – Como é a educação desenvolvida no IPES?

### 4. Sugestões do entrevistado.

4.1- Que sugestões, comentários e ou apontamentos você tem a fazer a respeito do tema discutido na entrevista?

4.2 – Aponte aspectos positivos e ou negativos do trabalho desenvolvidos no IPES.

## APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA À EX-ALUNA

### ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

**TÍTULO:** Percurso histórico de uma instituição educativa: o Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES) em Palmas (1994-2023)

**OBJETIVO GERAL:** Analisar por meio das narrativas dos sujeitos a construção da identidade da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES), em Palmas - TO (1996-2024).

1. Dados pessoais e acadêmicos e profissionais do entrevistado:

1.1 – Nome:

1.2 – Idade:

1.3 – Formação (s):

1.4 – Especialização (s):

1.5 – Tempo na instituição:

1.6 – Vínculo:

1.7 – Cargo/função:

2. História de vida:

1.8 – Fale sobre a sua trajetória profissional e comente sobre sua história de vida;

1.8 – Em que momento sua trajetória de vida converge com a do IPES;

1.9 – Comente sobre sua prática religiosa.

3. O percurso histórico do instituto:

3.1 – O IPES foi fundado em 1996 e estabeleceu convênio com o Estado do Tocantins em 2002. Faça um breve relato de suas memórias e ou conhecimento sobre a história do Instituto destas duas fases.

3.2 – Na sua opinião, o que mudou após o convênio com a SEDUC?

3.3 – Comente sobre os momentos que você julga como importantes para a história do IPES em seu percurso histórico.

3.4 – Que memórias e ou conhecimentos você tem sobre a implantação do IPES?

3.5 – Por que o reverendo Robert H. Camenish foi homenageado, tendo seu nome dado ao Instituto? Qual sua importância enquanto missionário e difusor da educação presbiteriana no Brasil?

4. Identidade do IPES:

4.1 - Na sua opinião, o que diferenciava o IPES enquanto instituição educativa confessional das demais escolas do Estado no período em que você estudou?

4.2 – Comente sobre os valores e princípios que norteiam a educação do IPES.

4.3 – De que forma eram trabalhados os valores e princípios do IPES no período em que você estudou?

4.4 – Na sua opinião, como a comunidade atendida pelo IPES avalia o trabalho desenvolvido?

5. Sugestões do entrevistado.

5.1- Que sugestões, comentários e ou apontamentos você tem a fazer a respeito do tema discutido na entrevista?

5.2 – Aponte aspectos positivos e ou negativos do trabalho desenvolvidos no IPES.

## ANEXOS

### ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DA UFT

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS -  
UFT



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** NARRATIVAS DE SUJEITOS DO INSTITUTO PRESBITERIANO EDUCACIONAL E SOCIAL (IPES): PERCURSO HISTÓRICO DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DE PALMAS

**Pesquisador:** JERSE VIDAL PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74375023.0.0000.5519

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Tocantins Campus Palmas

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.504.210

##### Apresentação do Projeto:

Este estudo trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, a ser realizada através de revisão bibliográfica e pesquisa de campo e tem por objeto a narrativa dos sujeitos do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES). Numa perspectiva histórico cultural, buscamos tanto narrar o percurso histórico de sua constituição, quanto conhecer as práticas educativas que ocorrem no cotidiano da instituição e que, de uma certa forma contribuem para a construção de sua identidade. Localizado na capital do Estado do Tocantins, e tendo sua fundação em 1996, devido a sua especificidade enquanto instituição educativa confessional, demanda pesquisas no sentido de compreender tanto suas particularidades quanto sua relevância enquanto instituição pedagógica.

Desse modo, as

narrativas a serem obtidas, no âmbito da História oral temática, através de entrevistas com os sujeitos envolvidos, objetivamos compreender a sua identidade bem como traçar o percurso histórico do IPES. Os questionários aplicados por meio do Google Forms também poderão corroborar com as opiniões emitidas individualmente nas entrevistas, de modo a ampliar a compreensão pretendida. Não obstante, a análise dos dados coletados,

tanto os originados das entrevistas e questionários quanto dos documentos

da escola, se dará a partir do confronto com os autores nos quais nos ancoramos, seja aqueles que nos respaldam com a metodologia da história oral, seja os que tratam de instituições

**Endereço:** Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.

**Bairro:** Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090

**UF:** TO **Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3229-4023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 6.504.210

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar por meio das narrativas dos sujeitos a construção da identidade da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES), em Palmas-TO (1996-2024).

**Objetivo Secundário:**

- Narrar o percurso histórico da construção educativa confessional do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES);
- Conhecer as práticas educativas, por meio da memória de professores que atuaram e atuam na unidade de ensino;
- Discutir a relação da igreja com a instituição

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Para ciência por parte dos entrevistados, o TCLE estabelece todos os riscos inerentes, que por ventura venham a ocorrer para os/as participantes e estão relacionados a algum constrangimento percebido durante a execução das entrevistas, visto que poderão apresentar sinais de desconforto, medo e receio de revelar informações. Assim, se esse procedimento vier a causar algum tipo de constrangimento, o participante não precisará realizá-lo.

Os riscos e/ou danos decorrentes de sua participação na pesquisa podem ser: inibição pelo uso do gravador, ou pela plataforma do Google Meet, constrangimentos ao relatar situações correspondentes a sua vivência diária em sala de aula, ou em ambiente educacional, social, mal-estar, nervosismo, tristeza, ansiedade, cansaço ao responder às perguntas, ou, até reviver experiências impensáveis como o do resgate de memórias.

Caso seja identificada pelo pesquisador, a presença de qualquer um desses danos ou mesmo de algum outro aqui não mencionado, a entrevista será imediatamente suspensa e, se possível, realizada em outro horário, quando a/o entrevistada/o sentir-se mais à vontade e em condições de continuar a entrevista, em que as mesmas perguntas serão respondidas somente as que forem adequadas e em comum acordo.

Durante o processo de entrevistas, em qualquer momento, se o (a) entrevistado sofrer algum dano prejudicial a sua integridade física e/ou psicológica seja ele de cunho físico, psíquico, moral, intelectual ou financeiro o candidato terá direito à assistência médica, psicológica ou de qualquer outra especialidade clínica gratuitamente pelo tempo que for necessário, mesmo que este tenha retirado seu consentimento, independente do motivo. O fato também será imediatamente comunicado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins - UFT, para adequação ou mesmo suspensão dessa pesquisa. Destacando ainda que se o participante tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, será ressarcido, caso solicite. E em

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.  
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090  
UF: TO Município: PALMAS  
Telefone: (63)3229-4023 E-mail: cep\_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS -  
UFT



Continuação do Parecer: 6.504.210

qualquer momento, venha sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização.

O entrevistado/entrevistada não obterá nenhuma despesa e também não receberá nenhum pagamento ou qualquer outro tipo de benefício. Aceitando participar, o participante estará colaborando para o fomento de discussões acerca da temática, e ampliação do quantitativo de trabalhos acadêmicos, bem como contribuindo para as possíveis políticas públicas direcionadas a educação, podendo dar voz as suas vivências e valorização das experiências, sob o recorte da história da educação do qual o (a) participante fez parte e compartilhará fatos, emoções e acontecimentos nessa pesquisa.

Em relação aos benefícios, a pesquisa pretende propiciar à/ao participante o conhecimento acerca das práticas educativas desenvolvidas, evolução e políticas públicas para esse grupo, além de conhecer as principais dificuldades, facilidades e desafios enfrentados pelos mesmos, durante o processo de busca pela educação em um contexto diferente da sua realidade de anos anteriores, o período pandêmico, além da interação com novas gerações.

Destaca-se por fim, que a pesquisa apenas será iniciada após a autorização para entrada na instituição pela SEDUC-TO e, principalmente, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Conselho de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil como requisito para obtenção de parecer indicando a procedência correta para estudos das ciências humanas e sociais e a permissão para início da pesquisa.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os itens obrigatórios de acordo com a Norma Operacional 001/2013, item 3.4.

#### **Recomendações:**

não há

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências do parecer anterior foram sanadas.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.  
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090  
UF: TO Município: PALMAS  
Telefone: (63)3229-4023 E-mail: cep\_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS -  
UFT



Continuação do Parecer: 6.504.210

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2190238.pdf	24/10/2023 14:05:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	24/10/2023 13:53:30	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	24/10/2023 13:49:36	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/10/2023 13:42:50	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/10/2023 13:41:04	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito
Outros	Termo_de_aprovacao.pdf	25/08/2023 19:25:48	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_de_pesquisa_SEDUC.pdf	25/08/2023 19:23:08	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito
Outros	Declaracao_de_inicio_de_pesquisa.pdf	25/08/2023 19:16:31	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito
Outros	Declaracao_da_orientadora.pdf	25/08/2023 19:15:32	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_orientadora.pdf	25/08/2023 19:14:45	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito
Outros	Carta_ao_CEP.pdf	25/08/2023 19:12:00	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Compromisso_do_Pesquisador_assinado.pdf	05/08/2023 09:52:57	JERSE VIDAL PEREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 13 de Novembro de 2023

Assinado por:  
**MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES**  
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.  
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090  
UF: TO Município: PALMAS  
Telefone: (63)3229-4023 E-mail: cep\_uft@uft.edu.br

**ANEXO B – PARECER COM AUTORIZAÇÃO DA SEDUC/TO**SECRETARIA DA  
EDUCAÇÃO**TOCANTINS**Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias. S/N  
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910  
Tel: +55 63 3218 1400|1419  
[www.seduc.to.gov.br](http://www.seduc.to.gov.br)**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Fábio Pereira Vaz, Secretário da Educação do Estado do Tocantins, CPF nº 832405431-68, **AUTORIZO** o pesquisador **Jerse Vidal Pereira** CPF nº 857.086.151-68, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Em Educação - PPGE – da Universidade Federal do Tocantins – UFT, a realizar atividades de pesquisa junto a esta Secretaria, inerentes ao projeto de pesquisa ‘Narrativas de sujeitos do Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES): Percurso histórico de uma instituição educativa de Palmas’, sob orientação da Professora a Dr<sup>a</sup>. Jocyléia Santana dos Santos.

Palmas-TO, 16 de maio de 2023.

**FÁBIO PEREIRA VAZ**  
Secretário de Estado da Educação

**ANEXO C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO INSTITUTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



**Ministério da Educação – MEC**  
**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**  
**Universidade Federal do Tocantins – UFT**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**  
**Campus de Palmas**

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ao Comitê de Ética em pesquisas em seres humanos da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, na função de representante legal do Instituto Presbiteriano Educacional e Social Rev. Robert Henry Camenish, informo que o projeto intitulado "NARRATIVAS DE SUJEITOS DO INSTITUTO PRESBITERIANO EDUCACIONAL E SOCIAL (IPES): PERCURSO HISTÓRICO DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DE PALMAS", apresentado pelo pesquisador, Jerse Vidal Pereira, e que tem como objetivo principal analisar por meio das narrativas dos sujeitos a construção da identidade da instituição educativa Instituto Presbiteriano Educacional e Social (IPES), em Palmas -TO (1996-2024), foi analisado e autorizada sua realização, apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo comitê de ética em pesquisas em seres humanos da UFT .

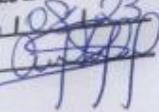
Declaro conhecer as resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, e que esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Palmas, Tocantins, 03 de agosto de 2023.

  
 Ana Maria de M. Figueiredo  
 Secretária Geral  
 Matr. 36196-01

---

Nome da Diretora da Unidade Escolar

**RECEBEMOS**  
 Em 03/08/23  


## ANEXO D – ATA DE REUNIÃO DE 3 DE NOVEMBRO DE 2005

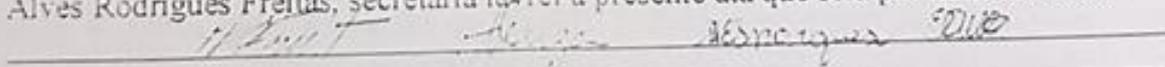
Aos dias três de novembro de 2005, às 18 horas em uma sala de aula do Instituto Presbiteriano Educacional e Social, situado na 706 sul AL 05 AI 09, inicia-se a reunião de pais dos alunos das 3ª séries. A diretora Maria de Lourdes Souza fala que o objetivo da reunião é a entrega do boletim de rendimento escolar do 3º bimestre e tratar de assuntos referente ao andamento da escola. Enfatiza que é de grande importância observar como está o rendimento de cada aluno. A mesma fala das condições físicas da escola e a quantidade de alunos existente em cada turma. Informa que a escola foi denunciada por um pai de aluno, junto a Ouvidoria da Diretoria Regional de Palmas e os reclames foram que as salas de aulas são quentes, sem ventilação e sem iluminação, requerendo a abertura de mais janelas. A escola foi comunicada e após esclarecimentos legais e não havendo entendimento entre os envolvidos a Ouvidoria sugeriu que a escola ouvisse a opinião da comunidade escolar. Alguns pais se manifestam e fazem as seguintes colocações: realmente as salas de aulas são quentes para o numero de alunos existente, mas mediante o valor da contribuição estipulada pela escola, é compreensiva que a mesma não priorize a questão estrutural e sim a Pedagógica e Educacional que é de grande importância e relevância. Alguns pais estão satisfeito com a escola. Em seguida a coordenadora Helia Evangelista relata que o pai denunciante, está fazendo movimento contra a escola, usando até meios não muito ético, a mesma faz a leitura de um bilhete (anexo) distribuído em sala de aula pelo reclamante sem autorização da direção da escola, causando embaraços e dificuldades administrativa. Em seguida sugere-se que alguns pais sejam voluntários para representarem as turmas das 3ª séries na reunião que realizada dia 07, são eles: Aldeides Francisca da Silva, Maria da Graças Morais e Valdirene Câmara Gomes. O presidente do Conselho Deliberativo da escola, Pastor Eurípedes Flogencio de Souza fala da importância da escola na vida de cada criança e que a escola é delas e para elas. Acrescenta que a situação vivida pela escola no momento é muito constrangedora, mas é importante esclarecer que a escola está legalmente dentro dos padrões exigidos por lei. Fala do Projeto existente para construção do novo prédio do IPES, visando um ensino de melhor qualidade. O mesmo expõe a maquete das futuras instalações. Registra-se a presença das representantes da Diretoria Regional de Palmas, Eurídes Cordeiro de Freitas e Rosângela Terreço, que trás uma palavra de apoio a toda escola. Segue-se a entrega dos boletins de rendimento. Encerram-se a reunião às 18h40min. Eu Heronilda Alves Rodrigues Freitas, secretária lavrei a presente ata que será assinada por mim.

*[Assinatura]*  
*[Assinatura]*

## ANEXO E – ATA DE REUNIÃO DOS ALUNOS DA 2ª SÉRIE

### ATA DA REUNIAO DE PAIS DOS ALUNOS DAS 2ª SERIES DO INSTITUTO PRESBITERIANO EDUCACIONAL E SOCIAL REV ROBERT H. CAMENISCH.

Aos dias sete de novembro de 2005, às 17h55min em uma das salas de aula do Instituto Presbiteriano Educacional e Social, situado na 706 sul AL 05 AI 09, inicia-se a reunião de pais dos alunos das 2ª series e pais representantes das turmas de 4ª, 3ª e 1ª séries. A Diretora Maria de Lourdes Souza inicia expondo o objetivo da reunião, que é a entrega dos boletins e uma conversa sobre o rendimento escolar referente ao 3º bimestre, bem como outros assuntos relacionados à aprendizagem do aluno. Em seguida a diretora faz algumas colocações quanto ao tamanho das salas e ao número de alunos previsto em cada série. Após, a mesma informa que no inicio do ano letivo a escola recebeu uma reclamação de um pai, questionando que as salas de aulas são quentes, sem ventilação e sem iluminação, requerendo abertura de janelas. O mesmo não aceitou as justificavas da escola e denunciou a escola junto a Ouvidoria da Diretoria Regional de Palmas. A escola foi comunicada e após esclarecimento legais, a Ouvidoria sugeriu que a escola ouvisse a opinião dos pais. A palavra é franqueada ao plenário. O pai denunciante se pronuncia expondo o porquê de suas alegações, não concorda com as justificativas e pôs em dúvida o laudo técnico apresentado pela Instituição. Alguns pais se manifestam, fazendo as seguintes colocações: de fato as salas são quentes, mas que estão prontos a ajudar na abertura de mais janelas. Colocam que são conscientes que se a escola tivesse condições financeiras já teria resolvido esta questão das salas, mas querem ouvir qual a posição da escola. A diretora expõe que a escola no momento não tem como custear a abertura destas janelas, para isso é necessário à contribuição dos pais. Questionam a parte Pedagógica da escola, mostrando insatisfação quanto a troca constante de professor nessa serie durante este ano. A diretora esclarece o porquê das dificuldades Pedagógicas e que a escola está ciente dos problemas e tem buscado soluções. Após os esclarecimentos, o presidente do Conselho Deliberativo da escola Pastor Eurípedes Florêncio de Souza fala do papel da escola o qual visa proporcionar beneficios e bem estar a sua clientela. Expõe o Projeto de construção do novo prédio do IPES e mostra à maquete das futuras instalações, que só será possível a concretização do mesmo através de parcerias. O mesmo coloca que serão analisadas sucintamente todas as colocações propostas e logo que encerre o ano será feita à reforma mediante contribuição dos pais, uma vez que apenas 10 pais se manifestaram a favor da reforma. Em seguida alguns pais se pronunciam que estão satisfeitos e conscientes da situação da escola e do esforço da mesma em proporcionar um ensino de melhor qualidade. Parabeniza pelo bom desempenho Educacional e enfatiza que o trabalho realizado pelo IPES não deixa a desejar em relação a qualquer escola privada. Encerra-se a reunião as 7h06min com uma oração pelo Pastor Eurípedes. Em tempo, registro-se a ausência dos representantes da Diretoria Regional de Palmas, em virtude de este órgão estar de luto. Eu Heronilda Alves Rodrigues Freitas, secretaria lavrei a presente ata que será por mim assinada.


  
 \_\_\_\_\_

**ANEXO F – RESOLUÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL SOBRE  
CREDENCIAMENTO DA UNIDADE ESCOLAR**



GOVERNO DO ESTADO DO TOCANTINS  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



RESOLUÇÃO Nº 65, DE 26 DE MARÇO DE 2004

Dispõe sobre credenciamento de unidades escolares, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos da educação básica no Estado do Tocantins

O Conselho Estadual de Educação do Tocantins, no uso das atribuições a ele conferidas pelo inciso V do Art. 10 da LDBEN nº 9.394/95, pelo inciso VI do Art. 9º da Lei Complementar nº 08/95.

**RESOLVE:**

Art. 1º O credenciamento de unidade escolar – UE, a autorização para o funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, em qualquer modalidade da educação básica, depende de parecer do Conselho Estadual de Educação e obedecerá ao que dispõe esta Resolução.

**CAPÍTULO I  
DO CREDENCIAMENTO**

Art. 2º Credenciamento é o ato pelo qual se declara que a instituição está apta a funcionar para ministrar os cursos nos níveis e modalidades pretendidos.

Art. 3º O pedido de credenciamento de unidade escolar, pública ou privada, sob forma de processo, será protocolizado na SEDUC, no máximo trinta dias após o início de seu funcionamento.

**Parágrafo único.** A não observância deste prazo implica em responsabilidade da mantenedora perante a comunidade escolar e os órgãos públicos.

Art. 4º O pedido a que se refere o art. 3º deverá atender aos seguintes requisitos:

- ✓ I – ofício ao(à) Titular da Pasta da SEDUC, encaminhado pelo(a) diretor(a) da UE, apresentando o processo de credenciamento;
- ✓ II – ofício ao(à) Presidente do CEE-TO solicitando parecer conclusivo;
- III – dados relativos à UE:
  - a) identificação (nome, endereço, telefone-fax e e-mail);
  - b) relatório de inspeção do NRE (anexo I).

Art. 5º O prédio deverá atender às seguintes condições, comprovadas