



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PPGEDA  
– ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA  
AMAZÔNIA – POLO PALMAS**

**GRACIENE REIS DE SOUSA**

**INSTITUTO PROFISSIONALAGROINDUSTRIAL SÃO JOSÉ:  
ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DE MENORES DESVALIDOS EM DIANÓPOLIS-TO  
(1953-1973).**

**Palmas-TO  
2025**

**GRACIENE REIS DE SOUSA**

**INSTITUTO PROFISSIONAL AGROINDUSTRIAL SÃO JOSÉ:  
ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DE MENORES DESVALIDOS EM DIANÓPOLIS-TO  
(1953-1973).**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Tocantins – Polo Palmas;  
Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Dra. Jocyléia Santana dos Santos  
Coorientador: Dr. César Evangelista F. Bressanin

PALMAS-TO  
2025

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

---

- S725i Sousa, Graciene Reis de.  
Instituto Profissional Agroindustrial São José: assistência e educação de menores desvalidos em Dianópolis-TO (1953-1973).. / Graciene Reis de Sousa. – Palmas, TO, 2025.  
155 f.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação na Amazônia - PGEDA, 2025.  
Orientadora : Jocyleia Santana dos Santos  
Coorientador: César Evangelista Fernadnes Bressanin
1. História da Educação. 2. Instituições Educativas. 3. Instituto de Menores de Dianópolis. 4. Menores desvalidos. 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).**

GRACIENE REIS DE SOUSA

**INSTITUTO PROFISSIONAL AGROINDUSTRIAL SÃO JOSÉ:**

Assistência e educação de menores desvalidos em Dianópolis-TO (1953-1973).

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Tocantins – Polo Palmas, Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógicas e Currículo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia, sob a orientação da Dra. Jocyléia Santana e coorientação do Dr. César Evangelista Fernandes Bressanin.

Data de Aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jocyléia Santana dos Santos, PGEDA/UFT  
Orientadora/Presidente

---

Prof<sup>o</sup> Dr. César Evangelista Fernandes Bressanin - PGEDA/UFT

Coorientador

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Espírito Santo R. Cavalcante Ribeiro - PUCGO/PPHIST

Membro Externo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida - PUCGO/PPGE/UFT

Membro Externo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neila Barbosa Osório - PGEDA/UFT

Membro Interno

---

Prof<sup>o</sup> Dr. RhuenaKelber Abrão - PGEDA/UFT

Membro Interno

Palmas– TO  
2025

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é recordar, com profunda gratidão, todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta significativa etapa da minha vida: o Doutorado em Educação. Primeiramente, dirijo meus agradecimentos a Deus, meu eterno guia, por iluminar meus caminhos, conceder-me discernimento e sabedoria para enfrentar as adversidades, além da saúde e força necessárias para alcançar meus objetivos.

À minha família, expresso meu imenso reconhecimento pelo suporte incondicional e pela força constante. Em especial, à minha querida Mãe, Gracemir Reis, que, mesmo à distância, fez-se sempre presente, compartilhando minhas angústias e sonhos de tornar-me Doutora, com seus sábios conselhos e palavras de incentivo. Igualmente, estendo minha gratidão ao meu Pai, José Marques, e ao meu irmão, Fernando Reis, cuja crença inabalável em mim, suas palavras de acolhimento e motivação foram fundamentais ao longo desta jornada.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Jocyléia Santana, meu sincero respeito e profundo agradecimento por ter me escolhido e acolhido como orientanda, por acreditar no meu potencial e pelas preciosas orientações e indicações de leitura. Sou especialmente grata por sua capacidade de dizer o que eu precisava ouvir no momento certo, por me ensinar a importância e a prática do *networking* através dos congressos e trabalhos desenvolvidos, e por seu cuidado em me apresentar um novo mundo, contribuindo decisivamente para meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu querido Professor, Dr. César Bressanin, dedico minha eterna gratidão por ter estado ao meu lado em todas as etapas deste desafio. Agradeço pelo seu conhecimento incomensurável, pela generosidade em disponibilizar seu tempo a qualquer hora e situação, pelas orientações precisas e pela paciência acolhedora que me permitiram compreender as linhas e entrelinhas desta pesquisa. Seu ensinamento de que "fazer Doutorado não é fácil, mas ao lado das pessoas certas as coisas andam" ecoará sempre. Sem seu apoio essencial e participação ativa, este trabalho não teria sido possível. Muito obrigada por tudo, Professor!

Aos ilustres professores membros da Banca Examinadora – Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Laura Maria Silva Araujo Alves e Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros –, manifesto meu profundo agradecimento por aceitarem participar da avaliação deste trabalho e pela leitura crítica, bem como pelas valiosas sugestões que muito enriqueceram este estudo.

Aos meus nobres colegas de Doutorado, agradeço pelo aprendizado mútuo proporcionado. De forma especial, àqueles que se tornaram verdadeiros amigos, cuja ajuda e

apoio foram indispensáveis para minha conquista. Minha eterna gratidão à minha amiga Carla Bastiani, por ser um porto seguro nos momentos de desespero e angústia, por me ouvir com atenção, por ser luz no meu caminho nesta pesquisa e por sua contribuição direta na construção desta Tese.

Às minhas amigas, tanto as de longa data quanto as que o Doutorado me trouxe – Darlene, Isabela, Kelly, Malu, Mariana e outras companheiras de congressos dentro e fora do Brasil –, agradeço por estarem ao meu lado nos momentos felizes e difíceis, pela troca de experiências, pelo compartilhamento de angústias, medos, alegrias e diversão, e, sobretudo, pela colaboração fundamental neste último ano.

É imprescindível agradecer, sem sombra de dúvidas, a todos os colaboradores e entrevistados que participaram desta pesquisa. Em particular, ao Regino Diniz, dedico minha eterna gratidão; sem sua participação essencial, este trabalho simplesmente não teria acontecido.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, expresso meu reconhecimento pelo apoio e incentivo decisivos que me permitiram desenvolver minha qualificação no Doutorado com toda a tranquilidade necessária. Destaco, ainda, a fundamental oportunidade concedida pelo Campus Porto Nacional, através do afastamento integral, viabilizando meu aperfeiçoamento profissional.

Por fim, agradeço então a todas as pessoas mencionadas – e àquelas que, por um lapso de memória, não foram nomeadas, mas que igualmente estiveram comigo ao longo destes anos, acompanhando a construção e redação de minha Tese. Pois, verdadeiramente, sem os outros, o mundo não teria nenhuma graça, nenhum brilho.

Há tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo.  
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares.  
É tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-la teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos.

TEMPO DE TRAVESSIA, de Fernando Pessoa.

## RESUMO

Esta tese investiga a trajetória do Instituto Profissional Agroindustrial São José (IPASJ), conhecido como “Instituto de Menores de Dianópolis”, localizado no antigo norte goiano, atual sudeste do estado do Tocantins, no período de 1953 a 1973. Inserida no campo da História da Educação, com ênfase nas instituições educativas de caráter assistencialista, a pesquisa parte da inquietação teórica e empírica diante das lacunas existentes sobre o IPASJ na historiografia regional. O objetivo geral foi investigar a história do Instituto Profissional Agroindustrial São José e sua atuação no campo da educação à infância e a adolescência em Dianópolis, no antigo norte de Goiás, hoje sudeste do Tocantins, entre os anos de 1953 a 1973. O percurso metodológico se deu pelas seguintes etapas: primeiro realizado um levantamento bibliográfico (*corpus* escrito-bibliográfico por meio do estado do conhecimento de teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-graduação que se encontram na região Norte do Brasil, o segundo momento foi a organização do *corpus* da Tese, dividido em *corpus* documental (documentos oficiais e iconográficos) e um *corpus* oral embasado em uma pesquisa qualitativa alicerçada na História Oral Temática. A metodologia adotada está ancorada na História Cultural e na História Oral, o corpus foi composto por documentos institucionais deteriorados, encontrados em espaço físico desativado do campus do IFTO em Dianópolis, além de entrevistas com ex-internos e ex-servidores. A análise das fontes revelou tensões entre os discursos laudatórios construídos por idealizadores da instituição e as experiências silenciadas daqueles que vivenciaram o cotidiano da instituição. A tese demonstra que o Instituto foi edificado a partir de uma lógica filantrópica-paternalista, alinhada aos interesses político-econômicos da região. Sua proposta educativa articulava o ensino primário a práticas laborais, sob forte influência de ideais moralistas e higienistas, que marcavam a política de proteção à infância no Brasil do período republicano. A pesquisa também evidencia o caráter ambivalente da instituição, ora vista como espaço de oportunidade, ora como lugar de confinamento e exclusão. A originalidade do estudo reside na abordagem inédita do IPASJ como objeto central de análise, preenchendo lacuna historiográfica significativa na Amazônia tocantinense. As contribuições do trabalho estendem-se à compreensão das instituições educativas como espaços de disputa simbólica e de conformação de subjetividades. A pesquisa reconhece seus limites quanto à escassez de fontes e sugere desdobramentos futuros que ampliem o recorte temporal e aprofundem a escuta de ex-internos. Ao resgatar narrativas reafirma-se a convicção de que escrever a história da educação é, também, um ato de escuta, de empatia e de coragem. Escuta dos silêncios, empatia com as dores e marcas do passado, coragem para interrogar as estruturas que sustentaram e sustentam desigualdades.

**Palavras-Chave:** História da Educação, Instituições Educativas, Instituto de Menores de Dianópolis, Menores desvalidos, Tocantins.

## ABSTRACT

This thesis investigates the trajectory of the São José Agroindustrial Professional Institute (IPASJ), known as the "Dianópolis Juvenile Institute," located in the former northern Goiás region, now the southeastern part of the state of Tocantins, during the period from 1953 to 1973. Situated within the field of History of Education, with an emphasis on educational institutions of a welfare nature, the research stems from theoretical and empirical concerns regarding the existing gaps in regional historiography about IPASJ. The overall objective was to investigate the history of the São José Agroindustrial Professional Institute and its role in early childhood and adolescent education in Dianópolis, in the former northern region of Goiás, now southeastern Tocantins, between the years 1953 and 1973. The methodological approach followed these steps: first, a bibliographic survey was conducted (written-bibliographic corpus through the state of knowledge of theses and dissertations produced in Postgraduate Programs located in the Northern region of Brazil); second, the organization of the thesis corpus, divided into a documentary corpus (official and iconographic documents) and an oral corpus based on qualitative research grounded in Thematic Oral History. The methodology adopted is anchored in Cultural History and Oral History; the corpus consisted of deteriorated institutional documents found in a deactivated physical space on the IFTO campus in Dianópolis, as well as interviews with former students and former employees. The analysis of the sources revealed tensions between the laudatory discourses constructed... by the institution's founders and the silenced experiences of those who lived through the institution's daily life. The thesis demonstrates that the Institute was built upon a philanthropic-paternalistic logic, aligned with the political and economic interests of the region. Its educational proposal articulated primary education with labor practices, under the strong influence of moralistic and hygienist ideals that marked the policy of child protection in Brazil during the republican period. The research also highlights the ambivalent character of the institution, sometimes seen as a space of opportunity, sometimes as a place of confinement and exclusion. The originality of the study lies in the unprecedented approach to IPASJ as the central object of analysis, filling a significant historiographical gap in the Tocantins Amazon. The contributions of the work extend to the understanding of educational institutions as spaces of symbolic dispute and the shaping of subjectivities. The research acknowledges its limitations regarding the scarcity of sources and suggests future developments that broaden the temporal scope and deepen the listening to former inmates. By rescuing narratives, the conviction is reaffirmed that Writing the history of education is also an act of listening, empathy, and courage. Listening to silences, empathy with the pains and scars of the past, courage to question the structures that have sustained and continue to sustain inequalities.

**Keywords:** History of Education, Educational Institutions, Institute for Minors of Dianópolis, Disadvantaged Minors, Tocantins.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Vista parcial dos Arquivos I.....	31
Imagem 2 - Vista parcial dos Arquivos II .....	31
Imagem 3 - Triagem dos documentos encontrados .....	34
Imagem 4 - Triangulação de dados .....	41
Imagem 5 - Mapa da Localização da área de pesquisa.....	77
Imagem 6 - Presença de Goiás no plano Federal.....	80
Imagem 7 - Primeira turma recolhida no Instituto de Menores em 1953.....	81
Imagem 8 - Desenho manual - planta baixa do Instituto de Menores, 1970. ....	82
Imagem 9 - Emenda das Verbas Federais .....	84
Imagem 10 - Casa dos antigos funcionários do Instituto de menores de Dianópolis.....	87
Imagem 11 - Entrada do Instituto de menores de Dianópolis, uma visão ampla de todas as "casinhas". ....	87
Imagem 12 - Segunda residência dos internos do IPASJ "casa de palha" .....	88
Imagem 13 - Imagem aérea do IPASJ .....	89
Imagem 14 - Ofício de Juiz solicitando vaga para "menor" .....	93
Imagem 15 - Trechos do Código de Menores de 1927.....	94
Imagem 16 - Ofício do diretor do IPASJ para o Juiz de Direito expulsando "menor".....	95
Imagem 17 - Ofício do diretor do IPASJ para o Juiz de Direito expulsando "menor".....	98
Imagem 18 - Solicitação de materiais para produção de sapatos. ....	109
Imagem 19 - Produção interna do Instituto .....	110
Imagem 20 - Relatório mensal do IPASJ/1966 .....	111
Imagem 21 - Carta do interno Edson da Silva para sua mãe - lado A (1973).....	112
Imagem 22 - Carta de interno para sua mãe - lado B (1973).....	113
Imagem 23 - Carta de interno para sua mãe (1973) .....	114
Imagem 24 - Carta da mãe de interno para IPASJ (1973).....	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento de Dissertações e Teses .....	26
Quadro 2 - Quadro com as categorias temáticas e tipos documentais.....	34
Quadro 3 - Pessoas entrevistadas que participaram da história do IPASJ.....	39
Quadro 4 - Instituições assistencialistas no estado de Goiás – séc. XX.....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PGEDA	Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
IPASJ	Instituto Profissional Agroindustrial São José
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IPNSG	Instituição Pia Nossa Senhora das Graças
DRE	Diretoria Regional de Educação
HO	História Oral
TLCE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CNAS	Conselho Nacional de Serviço Social
DNCr	Departamento Nacional da Criança
LBA	Liga Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNBEM	Política Nacional de Bem Estar Social
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
CANG	Colônia Agrícola Nacional de Goiás
BR	Brasil
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
JK	Juscelino Kubitchek
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
PNAS	Política Nacional de Assistência Social

## SUMÁRIO

<b>1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Estrutura da Tese.....</b>	<b>23</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Mapeamento das produções sobre instituições educativas para menores desvalidos na região Norte do Brasil.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 O Percurso Teórico-Metodológico da pesquisa.....</b>	<b>29</b>
2.2.1 Fontes, Desafios da Pesquisa e Fundamentação Teórica .....	29
2.2.2 Métodos de Análise (Documental, Oral, Iconográfica) .....	35
<b>3 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DE CUNHO ASSISTENCIALISTA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTORIOGRÁFICA .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 Historiando a Política Assistencialista e Higienista no Brasil: do séc. XVI ao séc. XX.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 Da caridade a filantropia: o abrigo e a educação de menores no final do século XIX ao XX.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 Os instrumentos utilizados para assistir o menor desvalido na sociedade: entre a educação e a correção .....</b>	<b>52</b>
<b>4 ENTRE A MISÉRIA E A ESPERANÇA: A CRIAÇÃO DO IPASJ DE DIANÓPOLIS COMO RESPOSTA À VULNERABILIDADE SOCIAL NO NORTE GOIANO .....</b>	<b>66</b>
<b>4.1 Contexto histórico-político nos rincões goianos: o sertão do antigo norte goiano ..</b>	<b>66</b>
<b>4.2 Os "menores desvalidos", a criação de instituições de caráter assistencialista e a legislação .....</b>	<b>70</b>
<b>4.4 A origem do IPASJ - o 'Instituto de Menores de Dianópolis' .....</b>	<b>77</b>
<b>5. "EDUCAR, INSTRUIR E CAPACITAR" – A HISTÓRIA DO IPASJ.....</b>	<b>85</b>
<b>5.1. "Educar, instruir e capacitar" – a arquitetura espacial nos primórdios do Instituto.....</b>	<b>85</b>
<b>5.2 A Organização e Funcionamento do Instituto .....</b>	<b>91</b>
5.2.1 As regras de ingresso no IPASJ .....	99
5.2.2 Estrutura e organização (Horários, rotinas, trabalho, estudo, refeições... e a vida ia seguindo).....	102
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>145</b>

## 1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

“[...] nossa memória não se apóia na história apreendida, mas na história vivida [...]”Halbwachs, 2004, p. 78-79.

As histórias nos capturam e permanecem em nossa memória por muito tempo. A distinção entre a história contada e história vivida (Halbwachs, 2004) estrutura esta investigação. Enquanto a primeira refere-se às narrativas construídas e difundidas muitas vezes por grupos dominantes, a segunda abarca experiências concretas, nem sempre registradas. Porém ambas são fundamentais, pois moldam identidades, transmitem saberes e organizam a memória coletiva. Logo, esta Tese parte desse pressuposto para investigar uma história ainda pouco explorada: a do Instituto Profissional Agroindustrial São José (IPASJ), conhecido como "Instituto de Menores" de Dianópolis (1953-1973), confrontando as versões oficiais sobre a atuação com as experiências silenciadas de seus ex-internos, ex-funcionários e comunidade.

Se as fontes institucionais o celebram como obra assistencial, a arquitetura do local e as lacunas documentais sugerem outras camadas de sentido, evidenciando a necessidade de escavar além das narrativas hegemônicas. Nesse intento, ao narrar e ouvir histórias compreende-se o passado, ressignifica-se o presente e projeta-se o futuro. Por isso, no campo da História, essa tensão entre experiência e narrativa é aprofundada pelo paradigma indiciário (Ginzburg, 1992) que propõe uma leitura atenta aos vestígios, silêncios e entrelinhas dos documentos. O método permite revelar aspectos implícitos das culturas e práticas sociais, ultrapassando o que intencionalmente registrado (Coelho, 2014).

Desconstruir uma história é, assim, questionar as versões consolidadas, identificar estruturas de poder e dar voz a perspectivas ocultadas. Nesse sentido, Burke (2000) defende que o historiador atua como guardião da memória social, confrontando mitos e representações idealizadas do passado. Ao escrever a história, não apenas se registra, mas se problematiza, garantindo que a diversidade de experiências não seja apagada por narrativas hegemônicas.

Esta Tese diferencia-se por ser a primeira investigação acadêmica a abordar o IPASJ como objeto central de análise, preenchendo uma lacuna nos estudos sobre instituições educativas de caráter assistencialista na região da Amazônia tocantinense. A ausência de trabalhos anteriores sobre o tema não apenas confere caráter inovador à pesquisa, como também demandou uma abordagem metodológica mais plural, que aliou fontes documentais (jornais, registros institucionais e iconografia) e relatos orais. A triangulação de dados

permitiu contrastar as versões oficiais, marcadamente laudatórias, com experiências marginalizadas, resgatando narrativas excluídas dos discursos hegemônicos.

Desenvolvida no âmbito do Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), vinculada à Associação em Rede do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia, Polo Palmas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a pesquisa configura-se como um estudo histórico ancorado em pressupostos teóricos que valorizam a desconstrução de narrativas dominantes. Mais do que reconstituir a trajetória do IPASJ, esta investigação buscou recuperar as vozes e experiências silenciadas por discursos institucionais, alinhando-se a um compromisso ético com a pluralidade de memórias. Esse propósito, contudo, não nasceu de uma escolha abstrata: ele emergiu de encontros concretos. Em 2014, ao assumir como professora efetiva no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), em Dianópolis, deparei-me com as próprias contradições que motivaram o estudo, narrativas que celebravam o antigo "Instituto de Menores", como "obra de grande envergadura social", mas que simultaneamente se teciam sobre silêncios inquietantes.

Foi essa tensão entre memória oficial e lacunas reveladoras que despertou a pergunta fundante: como nasce um tema de pesquisa? Será que o escolhemos, ou ele nos escolhe? Ao articular rigor acadêmico e sensibilidade crítica o trabalho assim gerado não apenas ilumina o passado da instituição, mas questiona estruturas de poder que perpetuam invisibilidades na história regional. O contato diário com a comunidade local, as conversas com ex-alunos e moradores antigos e até os murmúrios em corredores institucionais revelaram fissuras no discurso laudatório. Essas lacunas, somadas à ausência de registros críticos sobre o IPASJ, transformaram-se em um chamado: era preciso desvendar não apenas o que era dito, mas o que havia sido sistematicamente omitido.

Essa inquietação teórica materializou-se, porém, em um cenário físico que parecia ecoar as ambigüidades históricas. Ao ingressarmos no campus do IFTO, imersa nas tantas histórias sobre Dianópolis, senti-me transportada a um passado que a arquitetura local insistentemente evocava. A estrutura do campus, distinta de qualquer outro que já conhecera, impactou-me desde a chegada: pequenos casebres alinhados à entrada, uma pequena capela diante da sede administrativa e, sobretudo, o isolamento geográfico, localizado a 10 quilômetros do centro urbano, o espaço remetia a um hospício ou a uma Casa Grande colonial, símbolo de hierarquias e controles.

Entre casebres e o oratório, percebi que o próprio terreno guardava pistas de um passado não contado. Quem eram os "menores" que habitaram aqueles espaços? Que educação receberam? Que histórias as paredes descascadas e os corredores vazios insistiam

em calar? A arquitetura, mais do que cenário, tornou-se um documento silencioso, desafiando-me a confrontar a narrativa oficial como a materialidade do abandono e da exclusão. Assim, o impulso de investigar este lugar se intensificou quando passei a integrar a Comissão Permanente de Patrimônio Histórico e Cultural do Campus Dianópolis (IFTO). Foi a partir desse envolvimento que surgiram novos questionamentos, especialmente ao ter contato com imagens e narrativas sobre o IPASJ, que por muitos anos antecedeu a presença do IFTO naquele espaço. Contudo, apesar do forte desejo de pesquisa, parece que este tema não me escolheu.

Guardei em meu coração esse objeto de estudo e segui para o Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2016. No entanto, durante o programa, não tive a oportunidade de incluir esse tema tão desejado como proposta para minha Dissertação, pois o Mestrado era na modalidade Profissional e sua linha de pesquisa focava em Métodos e Técnicas de Ensinar e Aprender na Educação Básica. Diante disso, era necessário desenvolver um produto voltado para minha área de atuação, assim optei por criar um protótipo de software para o ensino de História, com o objetivo de avaliar sua funcionalidade nas turmas de Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, *Campus Dianópolis*. O resultado dessa pesquisa foi a Dissertação que teve como título "Rota da Memória: protótipo de software para o ensino de história".

No entanto, o interesse em pesquisar o "Instituto de Menores" não desapareceu. Em 2021, a temática sobre Instituições Educativas ressurgiu, e desta vez, o tema que me escolheu. Durante o processo seletivo para ingresso na segunda turma do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), apresentei como proposta de projeto de Tese a continuidade do trabalho desenvolvido na Dissertação. Após ter sido aprovada no Programa, e ao longo do primeiro semestre, entre uma orientação e outra, surgiu a possibilidade de mudar o foco do tema. Logo, eu poderia me dedicar à história vivida, mas ainda não registrada.

Decidi trilhar o caminho da investigação para narrar a trajetória do IPASJ, essa instituição educativa foi fundada em meados do século XX, no sertão do antigo norte goiano, inserida no contexto geográfico da Região Amazônica. O IPASJ desempenhou um papel fundamental na vida da comunidade local e permanece na memória coletiva como um marco social significativo para a cidade de Dianópolis. Seus idealizadores e parte da população ainda o recordam como um exemplo de educação voltada para menores em situação de vulnerabilidade.

Repleta de memórias e narrativas entrelaçadas por simbolismos e representações, a história do IPASJ suscita questionamentos acerca das especificidades de sua criação, implantação e organização, bem como sobre sua contribuição para a educação na época. Compreender esse percurso foi essencial e me fez refletir sobre os impactos dessa experiência educativa e seu legado na formação social e cultural da região.

Um dos principais fatores que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa foi a ausência de investigações acadêmicas que aprofundassem o estudo sobre instituições educativas voltadas para o assistencialismo e a educação de menores desvalidos na região do antigo norte goiano. Durante a análise, não identifiquei trabalhos que abordassem a educação assistencialista destinada a esses menores no período delimitado entre 1953 e 1973, o que confere a esta Tese um caráter inovador e uma contribuição significativa para a área da História da Educação, tanto no Tocantins como para o antigo norte de Goiás.

Especificamente, este estudo amplia o conhecimento sobre a História da Educação no Tocantins e na Amazônia, suprimindo uma lacuna na literatura acadêmica. As fontes disponíveis sobre o IPASJ ainda são limitadas, pois não há estudos aprofundados ou que apresentem detalhes mais extensos sobre essa instituição. Dessa forma, acredito que esta pesquisa também contribua para o fortalecimento do campo historiográfico sobre essas instituições, permitindo uma compreensão mais ampla de seu papel na formação social e educacional da região.

Essa caminhada teve início com um processo de investigação para compreender a verdadeira natureza daquele espaço. Durante a pesquisa, identifiquei diversos discursos registrados em livros, revistas e jornais da época, os quais servem como fontes fundamentais para a análise histórica. No entanto, percebi que muitos desses registros apresentam um viés de produção elaborado pelos idealizadores do local, influenciando a forma como a história foi narrada.

Uma das entrevistas documentadas em um dos livros traz um relato que evidencia essa construção discursiva:

O Instituto de Menores foi uma obra de grande envergadura social e educacional, fundada no município, atendendo a maior parte dos jovens da zona rural e de famílias carentes. Dianópolis era uma das muitas cidadezinhas atrasadas do norte de Goiás, esquecida pelos seus patrícios do sul. A educação vicejava a passos lentos na zona urbana e estiolava na rural. Os sertanejos confundiam-se com os bugres do sertão. A infância e a juventude caminhavam para a insignificância, sem perspectiva de futuro. O governo estadual e federal nada fazia pelo progresso da região (Hagaús Araújo e Silva (Aires, 2020).

A citação reflete a narrativa e o discurso de seu idealizador e fundador, um dos personagens mais mencionados e enaltecidos nos livros que registram a história do município de Dianópolis – TO. Trata-se do senhor Hagaús Araújo e Silva, um mineiro que se estabeleceu na cidade no final da década de 1940. Aos 22 anos, tornou-se o mais jovem diretor do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) em Goiás, desempenhando um papel central na concepção do Instituto.

Foi ele quem relatou a escolha do espaço para a construção da instituição, apresentando-a como uma grande benfeitoria para a população em situação de vulnerabilidade. As narrativas disseminadas nas produções históricas descrevem o Instituto como um estabelecimento amplamente promovido e reconhecido na região norte goiana, graças à iniciativa de seus idealizadores. Assim, o IPASJ foi referenciado como um internato modelo, idealizado para proteger e assistir a infância pobre e desvalida do antigo norte goiano.

Por meio desses materiais, livros, jornais e entrevistas, obtiveram informações que naquele lugar se constituiu na década de 1950, o Instituto Profissional Agroindustrial São José (IPASJ), o “Instituto de Menores de Dianópolis”, foi inaugurado pelo seu idealizador, Hagaús Araújo Silva. Criado com a finalidade de prestação de assistência social a menores desvalidos, com internamento, instrução primária, aprendizado profissional (voltado para ofícios), e orientação geral para a vida civil.

Logo, a presente Tese se alicerça nas fontes históricas do Instituto Profissional Agroindustrial São José, apresenta por meio dessas fontes uma pesquisa histórica, e compreende a partir dela a construção e desenvolvimento deste instituto, e o modelo de educação aplicado aos menores desvalidos em Dianópolis. Sobre as fontes de pesquisa, Le Goff (1990) destaca a importância minuciosa para compreender os documentos produzidos,

“[...] as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação, deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado” (Le Goff, 1990, p.110).

Nessa perspectiva, para compreender as fontes, é fundamental considerá-las dentro de seus contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. A análise cuidadosa dessas fontes oferece suporte para compreender suas causas e efeitos, além de possibilitar a ocultação de eventos esquecidos. No que se refere ao registro documental, Le Goff (1990) destaca que,

atualmente, esses registros não se limitam mais aos grandes acontecimentos, mas se voltam também para os detalhes da vida cotidiana. Dessa forma, a análise documental deve ir além do seu significado aparente, a fim de evitar a armadilha de uma única narrativa.

Nesse sentido, conforme destaca a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), diante de uma narrativa, é essencial combater o perigo da história única. Seguindo essa perspectiva Foucault (2012),

(...) não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar, fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza (p. 22).

Foucault traz à tona a ideia de que todas as sociedades são permeadas por narrativas dominantes, histórias que se repetem e que, muitas vezes, ganham força e variação com o tempo. Essas narrativas não são apenas contadas, mas também ritualizadas, moldadas por fórmulas e contextos específicos, e acabam sendo transmitidas através das gerações. Ele evidencia como os discursos moldam a memória coletiva e influenciam a construção do conhecimento, sendo fundamentais na manutenção da estrutura social, política e cultural de uma sociedade.

Para descortinar essas memórias e narrar a história do Instituto sob uma nova perspectiva, opta-se por delimitar o período de 1953 a 1973 como marco temporal, focando especialmente nos primeiros 20 anos de funcionamento do IPASJ. Este intervalo é escolhido para representar um momento simbólico para a comunidade local e seus idealizadores, marcando o processo de criação, implementação e consolidação do projeto de assistência aos menores desvalidos no antigo norte goiano. Ao concentrar a pesquisa no IPASJ, entende-se que a instituição, com suas ações de assistência, proteção e educação, se insere no campo da História da Educação, esse ramo da História nos oferece a oportunidade de problematizar os objetivos da educação e contextos históricos.

O título desta Tese, "Instituto Profissional Agroindustrial São José: Assistência e Educação de Menores Desvalidos em Dianópolis (1953-1973)", faz referência ao objeto da pesquisa, uma instituição educativa e assistencial para menores desvalidos, e ao recorte temporal e espacial que delimita o estudo. A temática e o objeto escolhido se inserem no campo da História das Instituições Educativas, que se dedica à investigação das instituições escolares e educacionais, suas estruturas, práticas e dinâmicas ao longo do tempo. O IPASJ, de fato, desempenhou um papel tanto assistencial quanto educativo por 60 anos, entre 1953 e

2013, quando passou por uma transformação e se tornou o Instituto Federal do Tocantins (IFTO) <sup>1</sup>.

O campo da História das Instituições Educativas dedica-se a investigar a relação entre as instituições educacionais e a sociedade que as abriga. Para tanto, analisa as influências culturais, políticas e econômicas que moldaram a educação ao longo do tempo. Dessa perspectiva, este campo de estudo não só contribui para a compreensão da História da Educação, mas também oferece insights fundamentais sobre as transformações sociais e culturais mais amplas, uma vez que examina as instituições centrais nesse processo transformador.

Para Magalhães (2017), contextualizar uma instituição educativa significa considerar os fatores locais e regionais que a cercam, como as características demográficas, as demandas educacionais, as relações de poder e as mudanças sociais ao longo do tempo. A compreensão desses elementos contribui para uma visão mais completa do papel da instituição na comunidade e no desenvolvimento da região. Dessa maneira, ao pesquisar o IPASJ, foi possível explorar questões como sua origem e fundação, pois os livros escritos pelos fundadores estão em todas as partes da cidade. Porém, tive muitas dificuldades em encontrar documentos que revelassem a evolução do processo de ensino e de aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas e a influência na educação de menores desvalidos, órfãos ou abandonados.

Minha pesquisavisa, portanto, aprofundar a compreensão da História da Educação no Brasil, concentrando-se nas instituições educativas da Amazônia brasileira, em especial no Estado do Tocantins. Para tanto, tomo como objeto de estudo o Instituto Profissional Agroindustrial São José, uma instituição assistencialista voltada à infância e à adolescência, implementada em Dianópolis (região do antigo norte goiano, atual sudeste tocantinense) entre os anos de 1953-1973, problematizando a compreensão e a finalidade de sua criação. Nesta Tese, analiso os contextos históricos, sociais e políticos que orientaram sua fundação, com o objetivo de desvendar as contradições e intencionalidades presentes em sua estrutura assistencialista durante o período investigado.

Para isso, busquei verificar com que intuito o IPASJ foi idealizado, quais eram os grupos civis e políticos que se interessaram pela sua fundação e quais os discursos

---

<sup>1</sup>Em 2013, o antigo espaço físico e arquitetônico do Instituto de Menores foi incorporado à Rede Federal de Educação, hoje o espaço abriga o Campus Dianópolis, do Instituto Federal do Tocantins, ofertando além de curso técnico integrados nas áreas de agropecuária e informática, têm-se também os cursos superiores de Bacharelado em Engenharia Agrônoma, Licenciatura em Computação, e Pós-graduação com especialização (Lato Sensu) em Gestão e Tecnologia da Produção Agropecuária.

sustentavam as concepções sobre a educação de menores em situação de vulnerabilidade na região. Mesmo diante da escassez de documentos primários relevantes, como o regimento interno, estatuto e regulamentação da instituição, logrei compreender como o instituto se organizou e funcionava internamente. Essa reconstituição permitiu desvendar o dia a dia dos internos, as práticas institucionais, educativas e formativas, além das regras disciplinares que regiam o cotidiano. Complementarmente, analisei as representações de ex-internos, ex-funcionários e da comunidade dianopolinaa partir de suas memórias. Essa triangulação evidenciou que, embora se apresentasse como espaço educacional e assistencialista, o IPASJ configurou-se, em parte, como lugar de exclusão social e confinamento como demonstro ao longo da Tese.

Diante do objeto, do problema e dos objetivos da pesquisa, muitas inquietações emergiram sobre o Instituto Agroindustrial e Profissional São José como as questões de saúde; o ambiente físico institucional, social, moral e religioso; as questões interpessoais (social, afetivo, intelectual e moral) assistidas; as interações com as atividades padronizadas, hábitos cotidianos e as regras da instituição. De certo, todas estas questões não foram respondidas nesta pesquisa, e outras que não nos inquietava por primeiro, surgiram no percurso investigativo que não se conclui com esta Tese.

Diante dessa problemática, defendo como **argumento de Tese** que pobreza do antigo norte goiano, atual sudeste do Tocantins, na década de 1950 serviu de justificativa para a criação do Instituto Profissional e Agroindustrial São José (IPASJ) em Dianópolis. Sob o discurso de “educar, instruir e capacitar” crianças e adolescentes em vulnerabilidade socioeconômica na região, o instituto propunha salva-los da fome, ociosidade, criminalidade e ignorância. Contudo, sua proposta educativa, de caráter paternalista, disciplinar e profissionalizante, atendia a interesses sociopolíticos e econômicos locais, configurando-se, paradoxalmente, como um espaço de exclusão social e confinamento, como demonstrei ao longo deste trabalho.

Como demonstrei na Tese, para responder a esses questionamentos e validar minha argumentação, norteiei esta pesquisa pelo objetivo de **investigara** história do Instituto Profissional Agroindustrial São José e sua atuação no campo da educação junto à infância e adolescência em Dianópolis, região do antigo norte goiano, atual sudeste do Tocantins, entre os anos de 1953 a 1973. Para tanto, foi necessário, **historicizar** as instituições educativas de caráter assistencialista infanto-juvenis no Brasil e em Goiás, **compreender** o contexto histórico específico de Dianópolis que permeou a construção, implementação e funcionamento do Instituto e **analisar** as narrativas dos ex-internos, funcionários, diretores e membros da

comunidade dianopolina com vivências no IPASJ. Essa triangulação metodológica permitiu desconstruir as versões monolíticas da trajetória institucional consolidadas por uma única narrativa.

Ao eleger o IPASJ como objeto no campo da História da Educação e da História das Instituições Educativas, busquei decifrar os processos internos desse ambiente formativo. Meu propósito, já realizado nesta Tese, foi compreender os elementos culturais, sociais, políticos, pedagógicos, que forjaram sua identidade institucional, chave para analisar o papel dos espaços educativos em contexto social. Tal intento alinha-se à perspectiva de Gatti (2002), para quem instituições educacionais, mesmo em transformação, preservam uma identidade distintiva.

Dessa forma, investigar a história das instituições educativas é fundamental para compreender o papel que elas desempenham na sociedade, como evoluíram ao longo do tempo e se adaptaram às necessidades da sociedade em que estavam inseridas. Pois, conforme Magalhães (2004), a compreensão da realidade institucional exige sua integração interativa em contextos amplos. Por isso, analisei como o IPASJ se relacionou com as circunstâncias históricas do antigo norte goiano (atual sudeste tocantinense), demonstrando como tais dinâmicas influenciaram sua trajetória e adaptação às demandas sociais entre 1953 e 1973.

Essa premissa teórica norteou minha investigação sobre o IPAJ. Como destacam Buffa e Nosella (2005) os estudos sobre instituições educativas transcendem a análise material, abrangendo fatores históricos, políticos, econômico e social, além de processos evolutivos, atores e práticas institucionais. Aplicando essa perspectiva, pude descortinar a história subjacente aos discursos oficiais do Instituto, analisando não apenas sua estrutura física, as também, as dinâmicas entre alunos, professores e administradores, os saberes produzidos e transmitidos, as normas disciplinares e eventos cotidianos.

Concluí, conforme Magalhães (2004), que compreender essa realidade histórica exigiu integrar o IPASJ em suas redes contextuais, examinando as interações entre a instituição, seus agentes, a comunidade dianopolina e o cenário sociohistórico do antigo norte goiano (1953-1973). Essa abordagem, como demonstrei na Tese, revelou seu papel contraditório na sociedade: instrumento de assistência, mas também de exclusão. Fiz esse movimento analítico consciente. Caso contrário, reforçam Nosella e Buffa (2009, p. 27), investigações que negligenciam tais dimensões apagam, “a sociedade que produziu a escola”.

Essa atenção ao contexto social fundamentou minha abordagem documental. Assumi com Jenkins (2004) que a história não admite interpretação únicas, e por isso submeti os acervos do IPASJ a uma análise crítica, considerando que todo documento, emerge de um

contexto histórico específico, carrega visões, interesses e narrativas de sua época, e exige desconstrução de seus vieses e limitações. Essa postura metodológica permitiu múltiplas leituras sobre a memória institucional, variando conforme as perguntas formuladas, as perspectivas adotadas e o cruzamento de fontes.

Ao articular essa prática com a História Cultural, onde, segundo Pesavento (2003, p.34), “escrever a História, ou construir um discurso sobre o passado, é ir ao encontro das questões de uma época”, logo tratei o IPASJ com um microcosmo revelador. Nele, investiguei comportamentos coletivos, sensibilidades, práticas sociais e mediação cultural, pois conforme Fonseca (2008), ao analisar os comportamentos coletivos, os historiadores podem obter um olhar significativo sobre a cultura de uma sociedade em diferentes períodos históricos.

Como define Chartier (1990) a História Cultural identifica como realidades sociais são construídas, pensadas e interpretadas em diferentes contextos. Em minha pesquisa, considerei fundamentais esses esquemas geradores de classificações e percepções, pois, conforme o autor, eles moldam a realidade social e as identidades coletivas. Através da análise de categorias mentais, representações simbólicas e práticas culturais no IPASJ, busquei compreender como os grupos envolvidos atribuíam sentido à sua própria organização social.

Nesse processo já concluído, valorizei ações e concepções de mundo das classes populares dianopolina em seu contexto (1953-1973). Seguindo a perspectiva da História Cultural, isso me permitiu, ampliar o conhecimento histórico sobre o Instituto. Promover diversidade de vozes e desafiar narrativas hegemônicas que estereotipavam esses grupos. Como evidenciado na Tese, essa abordagem enriqueceu minha compreensão ao reconhecer práticas culturais e experiências (Bressanin; Almeida, 2019). Assim, os pressupostos da História Cultural basearam minha investigação, para terem como objeto central, nas palavras de Chartier (1990), identificar como uma realidade social é “construída, pensada, dada a ler” (p. 16).

## 1.1 Estrutura da Tese

A organização estrutural da Tese, desenvolvi seis seções (capítulos). Na **Primeira Seção** intitulada *Aspectos Introdutórios*, apresentei as motivações pessoais e acadêmicas, o processo de definição do objeto, a justificativa da temática, os objetivos e questão norteadora, o argumento central da tese e os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho; na **Segunda**

**Seção, Percurso Metodológico**, expus, o estado do conhecimento mediante mapeamento de teses e dissertações sobre as instituições educativas para menores desvalidos desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação na Região Norte, e o delineamento metodológico e o percurso investigativo adotado; a **Terceira Seção, Instituições Educativas de cunho assistencialista: uma contextualização historiográfica**, dediquei a contextualizar historicamente as instituições assistencialista, analisar o surgimento e desenvolvimento de política de proteção à menores desvalidos (crianças pobres, abandonadas, órfãs , indígenas ou negras) e a examinar a inserção da política higienista no Brasil, abarcando o séculos XVI (colonização) até meados do século XX; na **Quarta Seção, Entre a miséria e a esperança: a criação do IPASJ como resposta a vulnerabilidade social**, foquei sobre o contexto histórico-político do interior goiano. A questão da infância pobre e dos menores desvalidos em Goiás, e a origem do ‘Instituto de Menores de Dianópolis’; na **Quinta Seção"EDUCAR, INSTRUIR E CAPACITAR" – A história do IPASJ**, explorei a arquitetura e funcionamento educativo do Instituto, as narrativas orais e memórias dos ex-internos, ex-professores, ex-diretores, membros da comunidade que vivenciaram o período (1953-1973); por fim na **Sexta Seção (Considerações Finais)** sintetizei as conclusões desta pesquisa, conforme demonstrando ao longo da Tese.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Em resumo, nessa seção apresento as etapas metodológicas percorridas na pesquisa e construção da Tese. Iniciei com um levantamento bibliográfico que resultou no mapeamento de produções acadêmicas sobre menores desvalidos e educação assistencialista, desenvolvidas nas universidades da Região do Norte da Amazônia brasileira. Em seguida expus fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam o estudo, detalhando o caminho investigativo percorrido, desde os passos iniciais e localização dos sujeitos da pesquisa até os desafios enfrentados durante o processo.

### 1.1 Mapeamento das produções sobre instituições educativas para menores desvalidos na região Norte do Brasil

Com o intuito de obter uma visão abrangente da produção historiográfica sobre a infância e educação de menores desvalidos na Amazônia brasileira, e situar meu objeto de estudo no cenário acadêmico regional, realizei um levantamento no banco de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação da Região Norte. Inicialmente, verifiquei títulos e resumos de todos os trabalhos publicados, selecionando aqueles que abordavam temáticas relacionadas à infância e adolescência desvalidado período colonial ao republicano.

Adotei como metodologia o “estado do conhecimento”, que considero ponto de partida essencial para toda pesquisa, pois permitiu orientar os passos investigativos com base na produção intelectual existente sobre o objeto (Morosini; Fernandes, 2014). Esse procedimento forneceu base sólida para analisar fontes, identificou lacunas e omissões temáticas, e revelou tanto abordagens consolidadas quanto silêncios nas pesquisas anteriores. Para tanto, efetuei revisão bibliográfica minuciosa, nas bases do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mapeando produções sobre a história das instituições educativas infatojuvenis nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte do Brasil (2016 a 2021).

Seguindo essa metodologia, pautei o rastreamento documental pelos descritores “História das instituições e infância pobre”, “menores desvalidos”, “Educação na Amazônia”, “assistencialismo”, “proteção” “política de assistência” e “instituições educativas”. Na primeira filtragem identifiquei vinte e nove (29) produções dentro do recorte temporal (2016-2021) e

regional. Após análise dos resumos, restringi o corpus a sete (7) trabalhos disponíveis: quatro (4) dissertações três (3) teses com alinhamento temático direto a esta pesquisa.

De acordo com o mapeamento, nenhum desses estudos mencionava o IPASJ ou a educação assistencialista de menores desvalidos no antigo norte goiano/ Amazônia tocantinense. Essa lacuna historiográfica, evidenciada pelos dados, reforçou a relevância da minha investigação. As sete (7) produções pertinentes encontram-se sintetizadas no quadro abaixo:

**Quadro 1 - Mapeamento de Dissertações e Teses**

<b>Descritor</b>	<b>Autor-Título</b>	<b>Produção</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
Assistência, Instituições educativas e Educação	CALLOU, Maria Lucirene Sousa <b>“Instituição Pia Nossa Senhora das Graças: Assistência e Educação de crianças pobres, órfãos e abandonadas em Belém (1943-1975)”</b>	Dissertação	2016	UFPA
Menoridade, Educação	BARBOSA, Andreson Carlos Elis <b>“Raymundo Nogueira de Faria e a “Ilha da Redenção”: um projeto de vida intelectual dedicada aos “deserdados da sorte” em Belém do Pará – Brasil na primeira metade do século 20”</b>	Tese	2017	UFPA
Meninos desvalidos e Instituições educativas	PINHEIRO, Welington da Costa <b>“O Instituto Orfanológico do Outeiro: Assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)”</b>	Tese	2017	UFPA
Educação de meninas; Práticas educativas; Instituições escolares; História da Educação – Pará.	OLIVEIRA, Camilla Vanessa Chagas Peixoto de. <b>Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903-1960)</b>	Dissertação	2017	UFPA
Educação de meninas indígenas	SILVA, Gercina Ferreira <b>“Instituto Santo Antônio do Prata (1898-1921): Missionários Capuchinhos e a Educação de meninas índias no Município de Igarapé-Açu-PA”</b>	Dissertação	2019	UEPA
Assistência e Proteção	FREITAS, Léia Gonçalves <b>“Políticas de assistência, proteção e</b>	Tese	2019	UFPA

	<b>educação à infância pobre, abandonada e órfã e as ações de prelaçia do Xingu no Município de Altamira-PA (1970-1979)”</b>			
Infância desvalida	SILVA, Iviny Cristina Aguiar da <b>“Educação dos corpos de meninos desvalidos no Instituto Lauro Sodré no Pará Republicano (1890-1920)”</b>	Dissertação	2020	UEPA

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, julho de 2022

Dentre as produções mapeadas, constatei que cinco (05) focalizavam especificamente instituições educativas assistencialistas para menores desvalidos. A primeira dissertação identificada foi de Callou (2016), intitulada “Instituição Pia Nossa Senhora das Graças: Assistência e Educação de crianças pobres, órfãs e abandonadas em Belém (1943-1975)”, examinou as práticas da IPNSG junto à infância pobre belenense. Em síntese, sua análise indica que a instituição surgiu para mitigar mazelas sociais no bairro dos Capuchinhos, expandindo-se posteriormente para acolher órfãos e crianças abandonadas.

Por sua vez, a segunda produção, a dissertação de Oliveira (2017), “Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903-1960)”, que examinei, revelou aspectos cruciais, fundado por missionárias italianas para atender meninas desvalidas, o Instituto utilizava a educação como ferramenta de controle social. As práticas pedagógicas moldavam a conformidade moral, transformando-o em referência educacional belenense, uma “vitrine” da educação feminina paraense que, paradoxalmente, instrumentalizava a formação para fins de disciplinamento social.

A terceira produção analisada é a tese de Pinheiro (2017), sobre o “Instituto Orfanológico do Outeiro: Assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)”. Nesse trabalho constatei que o autor decifra os discursos ideológicos que moldaram a instituição, particularmente suas práticas assistenciais e educativas para meninos órfãos no contexto político-econômico paraense no início do século XX.

Pinheiro (2017) revela dois eixos fundamentais, a inculcação de valores morais, cívicos e nacionalistas visando preparar os meninos para o trabalho. E o disciplinamento rigoroso (normas, condutas, higiene) para moldar corpos e comportamentos, produzindo sujeitos “ordeiros e úteis”. Esses eixos transformaram o Instituto em mecanismo de controle social e formação de mão de obra, projeto educacional intrinsecamente vinculado aos interesses político-econômicos locais, tal como evidenciado na pesquisa.

Além desses casos, analisei a dissertação de Silva (2019, "Instituto Santo Antônio do Prata (1898-1921): Missionários Capuchinhos e a Educação de meninas índias no município de Igarapé-Açu-PA". Constatei que a autora explora o processo educativo de meninas indígenas nessa instituição missionária, demonstrando como a educação funcionou como instrumento ideológico alinhado aos projetos da Era Republicana, moldando corpos e mentes indígenas segundo interesses externos.

Silva (2019) argumenta que o Instituto não se limitava ao ensino formal, ele atuava como ferramenta de controle social para adequar as meninas aos padrões dos missionários, no contexto de projeto civilizatório de integração forçada à sociedade nacional. Essa análise, integrada ao meu corpus documental, reforçou a compreensão de como instituições religiosas no Norte instrumentalizaram a educação para subordinação de populares indígenas, padrão que também identifiquei em outras experiências regionais estudadas.

Concluindo esse corpus analítico, integrei a dissertação de Silva (2020), intitulada "Educação dos corpos de meninos desvalidos no Instituto Lauro Sodré no Pará Republicano (1890-1920)", como última produção alinhada ao meu objeto. Esse estudo focalizou a educação corporal de meninos órfãos em regime de internato durante a Primeira República, evidenciando como discursos médicos-higienistas controlavam comportamentos no Instituto.

Silva (2020) revela que o regime disciplinar moldava corpos para atender padrões comportamentais da elite, utilizando rigidez e controle temporal como ferramentas para inculcar hábitos. Essa dinâmica, como também identifiquei em outras instituições analisadas, visava formar uma classe operária "disciplinada e saudável" em Belém, confirmando que a educação institucional servia à construção de corpos úteis aos interesses produtivos e sociais da governança republicana. Complementando o mapeamento, incluí dois trabalhos teóricos relevantes que, embora não analisem instituições específicas, enriqueceram minha compreensão da educação de menores desvalidos.

Esses estudos forneceram, base teórica sólida sobre processos educativos disciplinares, e insights valiosos sobre práticas de "moldagem" juvenil. Tais contribuições ampliaram as perspectivas sobre a educação assistencialista no contexto histórico regional. A primeira pesquisa, a tese de Barbosa (2017) "Raymundo Nogueira de Faria e a 'Ilha da Redenção: um projeto de vida intelectual dedicada aos 'deserdados da sorte' em Belém do Pará – Brasil na primeira metade do século 20". O estudo examina a inter-relação entre a trajetória intelectual de Faria e seu projeto para jovens marginalizados na Belém do século XX.

Com base no estudo de Barbosa (2017), a colônia reformatória na Ilha de Cotijuba, materializava uma perspectiva internacional de internação compulsória em espaços isolados,

estratégia alinhada ao controle da delinquência juvenil. Como também identifiquei em outras fontes, esse modelo refletia pensamentos modernos sobre educação moral como instrumento de disciplinarização, confirmando padrões recorrentes nas práticas para menores desvalidos que investiguei.

Finalizando esse corpus analítico, examinei a dissertação de Freitas (2019), “Políticas de assistência, proteção e educação à infância pobre, abandonada e órfã e as ações de prelazia do Xingu no Município de Altamira-PA (1970-1979)”. Esse estudo aborda os impactos das ações da Prelaza do Xingu junto à infância vulnerável em Altamira, no contexto migratório intensificado pela construção da Transamazônica nos anos de 1970.

Minha leitura crítica constatou que Freitas (2019) não apenas discute resistências institucionais, mas também demonstra a educação como ferramenta dual, controle social apoio a crianças marginalizadas. Ao articular esse trabalho às demais pesquisas revisadas, verifiquei que, embora compartilhem o pano de fundo assistencialista, revelam processos históricos distintos em diferentes temporalidades, e apontam lacunas significativas em abordagens abrangentes. A escassez de produções focadas em instituições educativas nortistas para menores desvalidos, conforme evidenciado nos dados reforçou a contribuição desta pesquisa para o campo, particularmente na investigação do IPASJ no Tocantins.

## **2.2 O Percurso Teórico-Metodológico da pesquisa**

Meu escopo inicial de pesquisa estava claramente delineado, mas a complexidade dos fatos revelou-se durante a investigação. Historicizar uma instituição educativa como o IPASJ implicou lidar com múltiplas inquietações, destacando-se o desafio central: como estruturar uma Tese que articulasse coerentemente todo o desenvolvimento investigativo?

Ao avançar no trabalho, constatei que o conhecimento sobre o instituto estava fundamentalmente ancorado na localidade local e em documentos dos idealizadores. Essa realidade suscitou uma questão crucial: onde localizar registros oficiais que documentassem a história institucional? A busca por essas fontes transformou-se no cerne metodológico desta pesquisa.

### **2.2.1 Fontes, Desafios da Pesquisa e Fundamentação Teórica**

O primeiro obstáculo concretizou-se no primeiro semestre de 2022, quando contatei a Diretoria Regional de Educação (DRE) de Dianópolis, informaram-me que nenhum documento sobre o "Instituto de Menores" constava em seus arquivos. Essa negativa determinou a reorientação da busca para o próprio IPASJ, estratégia que se revelou fundamental para os achados desta Tese.

A primeira constatação relevante desta pesquisa foi a ausência de um arquivo histórico organizado sobre o IPASJ. Diante da escassez documental, ampliei o escopo investigativo: primeiro consultei o acervo digital do Arquivo Público de Goiás, no Instituto Histórico e Geográfico, onde apenas um registro mencionava a recusa estatal em apoiar a criação do Instituto em 1953. Como segunda estratégia, explorei a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, encontrando no *Jornal de Notícias de Goiás*, menções esparsas ao fundador, porém sem detalhes sobre a trajetória institucional, e duas referências cruciais sobre verbas federais do Ministério da Educação: uma solicitando emenda para construção e equipamentos do Instituto, e outra confirmando seu recebimento. Essas fontes, embora fragmentárias, revelaram pistas sobre mecanismos de financiamento, embora permanecessem insuficientes para reconstruir a história institucional.

Os principais obstáculos enfrentados incluíram a escassez crítica de fontes primárias, o viés inerente às memórias orais e lacunas documentais em registros administrativos. Para contornar essas limitações, adotei estratégias metodológicas específicas, recorri à triangulação de fontes, cruzando documentos residuais com entrevistas, matérias jornalísticas e políticas públicas da época; submeti as narrativas orais à análise crítica de discurso para identificar silêncios e ênfases contextuais.

Diante desses desafios metodológicos, enfrentei sete meses de buscas infrutíferas por fontes específicas sobre o IPASJ, período marcado por desânimo. A reviravolta decisiva ocorreu no final de 2022, quando um professor de História do IFTO, curioso sobre um casebre remanescente do antigo Instituto, então integrado ao campus, resolveu investigar o espaço lacrado. Ao abri-lo, deparou-se com diversas e diversas caixas, contendo documentos e instrumentos do IPASJ em avançado estado de deterioração (Imagens 04 e 05), relíquias esquecidas que revelariam cruciais para minha pesquisa.

Ciente do tema da minha Tese em desenvolvimento, o professor me contactou imediatamente. Iniciamos então uma colaboração acadêmica que transformou o rumo da investigação: a exploração conjunta desses materiais proporcionou acesso a fontes primárias inéditas, permitindo reconstruir aspectos fundamentais da história institucional que antes pareciam perdidos. Essa descoberta fortuita, não apenas sanou lacunas documentais, mas

também relevou como o abandono desses arquivos espelhava o próprio apagamento histórico sofrido pela instituição no contexto regional.

**Imagem 1** - Vista parcial dos Arquivos I



**Fonte:**Arquivo/Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

**Imagem 2** - Vista parcial dos Arquivos II



**Fonte:**Arquivo/Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Após a descoberta crucial, constatei que os arquivos resgatados, mesmo deteriorados e danificados por traças, constituíam fontes históricas de valor inestimável. Logo, segui o princípio de Magalhães (2010), "arrumar o caos é destruir o arquivo" (p. 27), evitando reorganizações que comprometessem autenticidade documental. Essa desordem material, longe de ser um obstáculo, revelava-se testemunho das experiências institucionais, preservando camadas históricas essenciais para compreender o IPASJ em seu contexto, conforme Almeida e Silva (2016) destacam sobre o potencial analítico do caos arquivístico.

Preservei cuidadosamente os documentos em sua organização original, garantindo assim a integridade dos materiais para análise. Essa abordagem permitiu desvendar detalhes únicos da trajetória institucional que uma reorganização artificial teria obliterado. A partir desses princípios, delinee o percurso investigativo desta Tese, transformando a aparente desordem em chave interpretativa para reconstruir a memória do Instituto.

A partir desses documentos, construí um *corpusteórico*-bibliográfico, com referências teóricas e contribuições fundamentais para o estudo. Em seguida, o acesso ao acervo resgatado permitiu-me formar um *corpus* documental essencial, constituído por registros primários produzidos pelo próprio IPASJ. Essas fontes foram determinantes para desvendar as dinâmicas institucionais internas, transformando vestígios materiais em evidências históricas.

O *corpus* documental desta investigação estruturou-se em fontes escritas e iconográficas preservadas pela Comissão Local de Patrimônio Histórico e Cultural do IFTO (*Campus* Dianópolis). Para garantir rigor metodológico, escaneei e triei 130 (cento e trinta) documentos do acervo resgatado, organizando-os por critérios temáticos e cronológicos precisos. Dentre os 130 (cento e trinta) documentos analisados incluem-se: diários de classe, fichas de internos, correspondências oficiais, relatórios, recortes de jornais, cartas de mães, fotografias, atas de reuniões, entrevistas, ofícios judiciais, pedidos de matrícula e de desligamento de menores do internato, além de arquivos particulares e propagandísticos.

Essa diversidade documental permitiu reconstruir a memória institucional mediante a perspectiva da Teoria da História Cultural, tratando cada texto como artefato que codifica práticas sociais. Para tanto, adotei o olhar multidisciplinar preconizado por Le Goff (2013), analisando cada fonte à luz dos fenômenos que influenciaram a sua produção. Nesse processo, segui rigorosamente o princípio de Richardson (1999, p. 230), para quem a análise documental consiste em "uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionadas". Essa abordagem, aplicada ao corpus completo, transformou registros administrativos aparentemente neutros em testemunhas das tensões entre assistência e controle que marcaram a trajetória institucional.

Ao aplicar os princípios metodológicos ao corpus do IPASJ, adotei uma abordagem analítica multinível fundamentada na História Cultural (Chartier, 1990), estruturada em três eixos interconectados: primeiramente, submeti cartas e ofícios a crítica discursiva, decifrando estratégias linguísticas que naturalizavam hierarquias institucionais; em seguida, realizei triangulação sistemática cruzando documentos escritos com testemunhos orais e políticas educacionais, validando padrões recorrentes; finalmente transcendi o significado superficial

dos textos mediante leitura estratigráfica, explorando camadas implícitas para identificar valores sociais e intenções autorais mascaradas.

Essa abordagem exigiu duplo compromisso: o rigor sistemático de Bastardis (2012), implementado através de protocolos comparativos que contrastavam múltiplas versões de eventos para evitar anacronismos; e a crítica da não-neutralidade de Le Goff (2013), que revelou como cada documento, mesmo registros cotidianos, carregava marcas de interesses específicos, como a omissão de conflitos trabalhistas em relatórios que exaltavam a "disciplina" dos internos. Para desvendar essas nuances, articulei temporalidades (conectando correspondências internas a reformas educacionais), confrontei perspectivas (como ofícios direcionais versus depoimentos sobre jornadas exaustivas) e maqueei silêncios documentais (especialmente sobre castigos corporais). Essa metodologia revelou contradições, onde a retórica de "formação moral, encobria demandas por mão de obra gratuita, contradição exposta ao cotejar o documento com relatos orais e registros de produção.

Logo, ao adentrar a fase prática de organização documental, deparei-me inicialmente com múltiplas possibilidades interpretativas. Após dias de manuseio minucioso, concentrei a triagem no recorte temporal definido (1953-1973), constatando que, embora o volume geral de papéis e cartas manuscritas fosse expressivo, os documentos pertinentes eram quantitativamente inferiores ao projetado. Dediquei quatro dias à seleção de materiais (Imagem 3) por décadas, etapa na qual enfrentei o desafio crucial: os documentos, embora armazenados em pastas por ano, estavam desordenados cronologicamente. Superada essa fase, prossegui com a digitalização, realizada sem sequência prévia devido à desorganização original, e em seguida, empreendi a catalogação durante um mês. Esse processo exigiu leitura e análise individual de cada documento antes mesmo da definição das categorias temáticas finais, que só então pude aplicar rigorosamente.

**Imagem 3** - Triagem dos documentos encontrados

**Fonte:** Arquivo/Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Essa jornada materializou o princípio de Certeau (2011) sobre o gesto fundador da História, tudo começa com o gesto de separar, reunir e transformar certos objetos em "documentos". Como complemento analítico, Dosse (2009) fundamentou o valor heurístico desses arquivos tão inacessíveis, permitindo decifrar padrões operacionais do Instituto. Com isso, dentre os materiais que constituíram o corpus desta pesquisa, analisei exclusivamente documentos textuais, seguindo três principais critérios de triagem: **1. Critério cronológico:** exclusão radical de qualquer material posterior a 1973. **2. Critério Temático:** enquadramento estrito nos cinco eixos predefinidos (Organização e funcionamento, Ingresso e Perfil dos internos, Condição de vida e trabalho, Educação e Formação Profissional, Relações de poder). **3. Integridade:** preservação da organicidade dos documentos, mesmo deteriorados.

Dentre todos os 130 documentos catalogados mais a iconografia formulei o quadro analítico abaixo para uma melhor compreensão das fontes documentais encontradas.

**Quadro 2** - Quadro com as categorias temáticas e tipos documentais

<b>Categoria Temática</b>	<b>Tipos documentais</b>	<b>Volume</b>	<b>Status</b>
<b>Organização/Funcionamento</b>	Atas, relatórios de produção, solicitações de recursos	28 docs	Analisados
<b>Ingresso/Perfil dos internos</b>	Fichas de internos, pedidos de matrículas, ofícios	32 docs	Analisados

	judiciais		
<b>Condições de vida e trabalho</b>	Cartas de mães, pedidos de matrícula, ofícios judiciais	24 docs	Analisados
<b>Educação/Formação Profissional</b>	Diários de classe, solicitações de material escolar	22 docs	Analisados
<b>Relações de poder e disciplina</b>	Pedidos de desligamentos, cartas de internos	24 docs	Analisados
<b>Documentos fora do recorte (1974+)</b>	Correspondências administrativas tardias	15 docs	Descartados
<b>Iconográficos</b>	Fotografias dos internos, da Insituição arquitetura, jornais	45 itens	Analisados/ descartados (40)

Fonte:Elaboração da Pesquisadora, 2025.

Para garantir rigor metodológico organizei os documentos (Quadro 2) por critérios temáticos e cronológicos, desse total, 115 (cento e quinze) documentos textuais e 45 (quarenta e cinco) itens iconográficos, sendo 5 (cinco) analisados e 40 (quarenta) descartados, enquanto 15 foram descartados por extrapolarem o recorte temporal definido (1953-1973). Logo, as categorias elencadas para as análises foram: **Organização e funcionamento do Instituto** (28 documentos) analisei, atas, relatórios de produção e solicitações de recursos. Para **Ingresso e Perfil dos internos** (32 documentos), examinei fichas de internos, pedidos de matrículas e ofícios judiciais. As **Condições de Vida e Trabalho** (24 documentos) incluíram cartas de mãe, registros de frequência de funcionários e solicitações de merenda. Já a **Educação e Formação Profissional** (22 documentos) abrangeram diários de classe e pedidos de material escolar. Por fim, em **Relações de Poder e Disciplina** (24 documentos), estudei cartas de internos e pedidos de desligamentos. Os documentos descartados (15) correspondiam a correspondências administrativas pós-1973, fora do escopo cronológico.

### 2.2.2 Métodos de Análise (Documental, Oral, Iconográfica)

Nesta pesquisa, o *corpus* oral desempenhou papel central para desconstruir narrativas hegemônicas sobre o IPASJ. Com base nos documentos resgatados, selecionei entrevistados-chave cujas vivências permitiram ampliar a história institucional, materializando o princípio de

Thompson (1992, p.44) "a história oral lança vida para dentro da própria história". Essa abordagem humanizou a análise ao trazer à tona aspectos negligenciados nas fontes escritas, especialmente conflitos e resistências cotidianas.

Apesar de dispor de livros de matrícula com nomes de ex-internos (1953-1973), o maior desafio foi localizar esses protagonistas. Minha reinserção no IFTO após 5 (cinco) anos tornou-se estratégia involuntária; reencontros com colegas facilitaram a divulgação da pesquisa, e um contato crucial emergiu, um ex-interno que se apresentou espontaneamente após uma conversa informal. Esse "elo humano" foi decisivo para acessar 10 (dez) depoentes que vivenciaram o período, conforme ilustrado no quadro 3 (três) da seção metodológica.

Em busca por protagonistas, essencial para escrever uma "história dentro da História" (Alberti, 2005, p. 156), materializou-se nas narrativas orais que coletei. Os depoimentos de 7 ex-internos e 5 ex-funcionários do IPASJ foram decisivos para ampliar e humanizar a análise histórica. Suas vivências trouxeram à tona aspectos invisibilizados nos documentos oficiais, como práticas informais de resistência e violências simbólicas não registradas em relatórios.

Ao analisar o perfil socioeconômico desses atores, segui Saviani (2007): compreendi que suas trajetórias refletiam não apenas condições materiais da região (1953-1973), mas também os projetos pedagógicos paradoxais do Instituto. Por exemplo, 80% dos ex-internos entrevistados eram filhos de lavradores analfabetos do interior goiano, dado que cruzei com as políticas assistencialistas da época, revelando como o IPASJ replicava desigualdades ao invés de superá-las, sob o discurso de "formação profissional".

Por essas razões, utilizei as narrativas orais de ex-internos e ex-funcionários do IPASJ como ferramenta central para reconstruir e desconstruir a "história única" institucional. Essas memórias coletadas mediante entrevistas semiestruturadas deram voz a sujeitos marginalizados, revelando dimensões ocultas do papel socioeducativo do Instituto entre 1953-1973.

Essa abordagem expressou o conceito de Halbwachs (2006) sobre memória coletiva; as narrativas não eram meros relatos individuais, mas construções sociais moldadas pelas relações de poder no IPASJ. As lembranças divergentes sobre práticas disciplinares, por exemplo, expuseram hierarquias institucionais que permeavam o cotidiano, evidenciado como versões de diretores e internos desnudavam assimetrias estruturais.

Complementarmente à fundamentação teórica, minha opção pela História Oral, seguindo Alberti (2004), partiu precisamente da sua capacidade de recuperar invisível documental. Ao aplicar essa metodologia, registrei percepções subjetivas sobre eventos cotidianos silenciados nos arquivos oficiais do IPASJ. Essas entrevistas não apenas

enriquecerem dramaticamente a análise, mas foram cruciais para comprovar como a instituição transformava crises locais em mecanismos sutis de controle social, uma contribuição decisiva para sustentar a tese do meu trabalho sobre o paradoxo assistencial-disciplinar.

Para garantir o rigor nessa empreitada, adotei a História Oral, conforme delineada por Meihy e Holanda (2007). Isso significou que estruturei meu trabalho com uma hipótese clara e um recorte temático bem definido desde o início, orientando meticulosamente as perguntas feitas aos colaboradores durante as entrevistas. O processo exigiu testar essas hipóteses com insistência ao longo das narrativas, buscando evidências robustas que pudessem apoiar ou refutar minhas suposições iniciais sobre o funcionamento interno do IPASJ e seu paradoxo. Foi essa abordagem sistemática que, efetivamente, me permitiu ouvir e dar voz aos sujeitos até então invisíveis nos registros formais, compreendendo em profundidade a perspectiva daqueles que vivenciaram e co-construíram a história da instituição.

A relevância desse resgate é amplificada quando considero, com Trebitsch(1994) que a História Oral desempenha um papel fundamental na preservação de memórias negligenciadas pela história oficial, frequentemente centrada em perspectivas dominantes, Ao coletar relatos pessoas de indivíduos que vivenciaram o IPASJ, muitos deles pertencentes a grupo cujas vozes são tradicionalmente marginalizadas nas narrativas institucionais, busquei reequilibrar as representações históricas e construir uma visão mais completa e inclusiva do passado assistencial-disciplinar.

Minha escolha metodológica fundamentou-se no poder da narrativa como expressão interpretativa da experiência, conforme destacado por Portelli (1996). Ao registrar e analisar os depoimentos percebi que narrar não era apenas recordar fatos, mas reinterpretá-los criticamente, um processo essencial para desvendar camadas do cotidiano do IPASJ. Essa abordagem alinhou-se perfeitamente com Branco (2020), cuja defesa das fontes orais como elementos cruciais para preencher lacunas documentais reforçou meu propósito, capturar perspectivas ausentes nos registros oficiais, enriquecendo significativamente a reconstrução histórica da instituição.

Nessa reconstrução, adotei a História Oral Temática orientada por Alberti (2004), priorizando o lugar social das entrevistas e o significado singular de suas vivências. Selecionar colaboradores que participaram ativamente a história do IPASJ, como docentes, funcionários e internos/alunos, permitiu-me acessar não apenas informações, mas a historicidade concreta moldou suas trajetórias (Ferreira, 2000). Esses depoimentos tornaram-

se alicerces para compreender como a instituição operava em seu tempo e espaço específicos, transcendendo a mera cronologia.

Nesse percurso, a memória emergiu como categoria central de análise, tal como definida por Nora (1993), força motriz que antecede e dita a escrita da história. Guiado por Thompson (1992), encarei as narrativas não como verdades absolutas, como objetos a serem "escavados", desvendando camadas de subjetividade para revelar contradições e resistências silenciadas.

Optei pela técnica de entrevista semi-estruturada como instrumento central para minha coleta de dados em História Oral, fundamentando-me em Triviños (1987). Essa escola permitiu conciliar o rigor necessário com questionamentos ancorados nas hipóteses da pesquisa sobre o IPASJ, com a flexibilidade essencial para acolher nuances e experiências imprevistas narradas pelos colaboradores. A semi-estrutura foi decisiva, pois garantiu o foco no paradoxo assistencial-disciplinar que investigava, sem cercear as interpretações subjetivas que enriqueceram a análise.

Assegurei os fundamentos éticos da pesquisa submetendo rigorosamente o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Resolução nº 466/2012, obtendo aprovação em março de 2023 (CAEE: 65660822.3.0000.5519). Esse compromisso transcendeu a formalidade, adotei medidas concretas para proteger os colaboradores, respeitando rigorosamente o protocolo da História Oral que, quando autorizado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preserva a identidade nominal dos depoentes como parte integrante do seu testemunho histórico, incluindo a devolução das transcrições para validação e o sigilo de informações sensíveis. Esses cuidados foram cruciais em temas envolvendo práticas disciplinares, exigindo constante equilíbrio entre fidelidade histórica e proteção da dignidade dos participantes.

Guiado por Alberti (2005), defini critérios claros para seleção dos colaboradores priorizando sua posição no grupo social do IPASJ e o significado histórico de suas vivências entre 1953 e 1973. Busquei intencionalmente ex-internos, ex-funcionários, ex-professores e membros da comunidade dianopolina com ligação comprovada com o objeto. Contudo, enfrentei desafios práticos significativos na localização de idosos com perfil adequado, especialmente aqueles residentes fora de Dianópolis ou em condições de saúde vulneráveis. Essa busca meticulosa, aliada ao cruzamento com fontes documentais, resultou em 10 participantes cujos perfis, detalhados no Quadro 1, representam vozes essenciais para compreensão do fenômeno estudado.

**Quadro 3 - Pessoas entrevistadas que participaram da história do IPASJ**

Nº	Nome	Posição que ocupou	Cidade onde vive atualmente	Tempo vivido no IPASJ
01	Piedade	Ex-interno Ex-Tutor Ex-Vice-diretor	Dianópolis	25 anos
02	Gomes	Ex-interno	Dianópolis	5 anos
03	Carvalho	Ex-interno	Dianópolis	39 anos
04	Felix da Silva	Monitor/agricultura	Dianópolis	35 anos
05	Silva	Ex-interno Chefe de disciplina Professor	Conceição do Tocantins	5 anos
06	Teixeira	Zelador Monitor	Dianópolis	35 anos
07	Araújo	Professora	Dianópolis	8 anos

Nº	Nome	Posição que ocupou	Cidade onde vive atualmente	Ano que vivenciaram o início do IPASJ
08	Balbino	Comunidade	Dianópolis	1954
09	Bonfim	Comunidade	Dianópolis	1955
10	Cruz	Comunidade	Dianópolis	1960

Fonte: A autora (2024).

A construção da história do IPASJ apoiou-se fundamentalmente nos depoimentos dos 10 (dez) colaboradores listados no Quadro 1, cujas vivências diretas foram essenciais para compreender a realidade institucional. Encontrá-los, contudo, revelou-se um desafio complexo, meu primeiro contato significativo deu-se em agosto de 2023, quando o professor Wilson do IFTO me apresentou a Piedade. Esse primeiro colaborador tornou-se uma peça-chave por sua trajetória única. Ingressou como interno e aposentou-se como vice-diretor, e sua entrevista emocionante, com relatos que o levaram às lágrimas durante quase duas horas, revelaram não apenas memórias íntimas do cotidiano do IPASJ, mas também indicou dois nomes potenciais para a pesquisa.

Apesar das indicações de Piedade, não consegui localizar os dois colaboradores sugeridos, enfrentando um período angustiante de 8 (oito) meses onde encontrava apenas ex-integrantes fora do recorte temporal (1953-1973). A virada ocorreu quando Regino Diniz, ex-aluno do IFTO, residente de Dianópolis, sabendo da minha pesquisa de Tese, fez um levantamento de algumas pessoas que viveram no IPASJ durante o período do meu recorte temporal, e com isso ofereceu-separa acompanhar-me nas visitas. Em apenas um dia e meio, conseguimos realizar 5 (cinco) 0 entrevistas cruciais com ex-internos e servidores, além de 3 (três) membros da comunidade dianopolina que testemunharam o período estudado. O décimo colaborador, ironicamente um dos primeiros internos do IPASJ, foi encontrado em Conceição do Tocantins, fechando o ciclo de buscas com um testemunho fundacional.

Em todo o processo, assegurei o caráter voluntario e ético da participação, todos os colaboradores foram informados de seu direito de recusa ou retirada de consentimentos a qualquer momento, sem penalidades. Essa flexibilidade ética foi particularmente relevante diante da carga emocional dos relatos, como demonstrado na entrevista de Piedade (2023), reforçando meu compromisso com a dignidade dos participantes acima de quaisquer necessidades metodológicas.

Para capturar a complexidade do IPASJ, estruturei o roteiro de entrevistas em três eixos temáticos interligados: o primeiro voltou-se às memórias individuais dos ex-internos, explorando suas experiências cotidianas e o impacto em suas trajetórias após deixarem o instituto, o segundo concentrou-se nas percepções de professores e diretores, decifrando suas práticas pedagógicas e gestão do paradoxo assistencial-disciplinar, e o terceiro investigou a memória coletiva da comunidade de Dianópolis, analisando como os eventos institucionais ecoaram no tecido social local. Essa segmentação garantiu que cada grupo contribuísse com perspectivas únicas sobre o mesmo fenômeno histórico, enriquecendo a tessitura analítica.

Na produção dos dados, adotei a Triangulação proposta por Denzin (1978) e Stake (2005; 2011) como eixo metodológico central. Triangulei sistematicamente fontes (confrontando depoimentos orais com documentos oficiais do IPASJ e jornais locais), tempos (cruzando vivências de diferentes décadas dentro do recorte (1953-1973) e sujeitos (analisando convergências e conflitos entre os relatos dos três eixos temáticos). Essa abordagem multifocal permitiu não apenas validar as interpretações iniciais, mas ampliar a compreensão das contradições institucionais que sustentavam minha tese sobre o mecanismo de controle social.

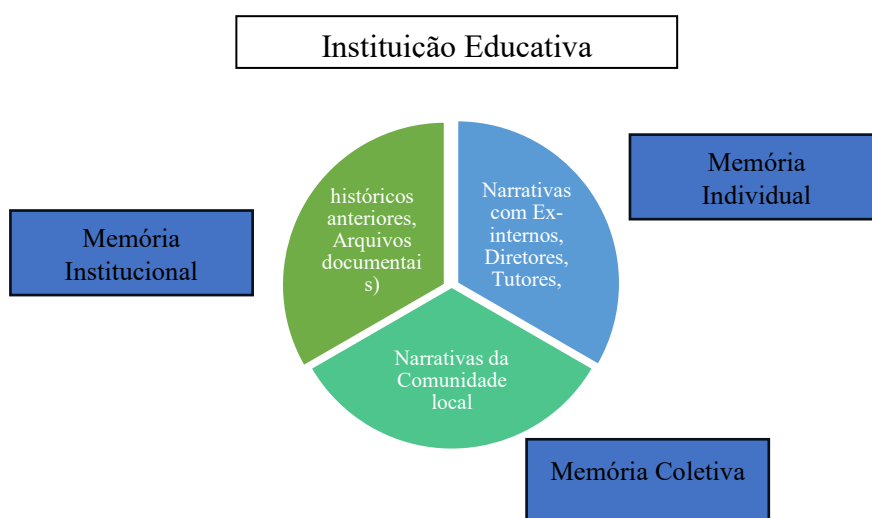
Para transformar esse corpus em análise, segui as três propostas por Gomes (2010), na preparação e reunião de dados, transcrevi na íntegra as dez (10) entrevistas, preservando

marcas da oralidade e contextos emocionais; na avaliação de qualidade, submeti as narrativas a uma pré-análise cruzada com fontes documentais, mapeando silêncios aquívisticos e ênfases discursivas; e na elaboração de categorias, desenvolvi eixos analíticos consistentes a partir do diálogo entre teoria e dados empíricos. Esse processo reflexivo, ancorado na triangulação de dados, conferiu solidez interpretativa aos resultados que corroboraram para minha Tese.

Para fundamentar minha análise, adotei a triangulação de dados conforme proposta por Denzin e Lincoln (2005), combinando metodologias distintas para investigar o mesmo fenômeno, o paradoxo assistencial-disciplinar do IPASJ. Essa abordagem multi-métodos integrou três dimensões complementares (históricos anteriores, memórias orais, e arquivos documentais), cruzando-as sistematicamente, confrontei as narrativas dos colaboradores com registros institucionais (ofícios, atas, relatórios) e fontes históricas secundárias (teses, dissertações, estudos locais), buscando convergências, contradições e silêncios que validassem ou complexificassem as interpretações, conforme ilustrado na imagem 4 (quatro).

Essa estratégia mostrou-se vital para a pesquisa em História da Educação, conforme Minayo (2010), ao permitir apreender a realidade institucional por múltiplas perspectivas. Por exemplo, quando relatos orais sobre práticas disciplinares informais contradiziam os relatos oficiais, investiguei estudos prévios de instituições congêneres para contextualizar tais dissonâncias, já memórias comunitárias foram cotejadas com obras públicas sobre o IPASJ. Esse cruzamento sistemático minimizou os vieses e revelou camadas ocultas das relações sóciohistóricas.

**Imagem 4 - Triangulação de dados**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Conforme demonstrado na Imagem 4, que estrutura as três dimensões de fontes desta pesquisa: históricos anteriores, memórias orais e arquivos documentais, a triangulação configurou-se como abordagem metodológica central para reconstruir a trajetória do IPASJ. Seguindo Bressanin, (2021), essa integração sistemática de fontes heterogêneas foi decisiva para capturar a multidimensionalidade da instituição, superando visões parciais ao articular memória institucional, individual e comunitária num mesmo plano analítico.

Na síntese final, as zonas de sobreposições do diagrama guiaram minhas conclusões, na intersecção entre memória institucional e individual, desvendei impactos das políticas nos corpos dos internos, no cruzamento com a memória comunitária, elucidei a percepção social do IPASJ, e no núcleo central de convergência das três dimensões, decodifiquei o paradoxo assistencial-disciplinar, exigindo sempre concordância de múltiplas fontes ou explicação contextual para divergências, assegurando robustez empírica às interpretações e conforme a lógica da Imagem 4.

Integrando os conceitos de Minayo (2008) e Magalhães (1999) à estrutura analítica já estabelecida, desenvolvi uma abordagem que priorizou a objetivação do fenômeno estudado, conforme destacado por Minayo. Para evitar incursões de juízos de valor, adotei três princípios interligados: reconheci criticamente a complexidade do paradoxo assistencial-disciplinar do IPASJ; utilizei técnicas rigorosas de coleta (triangulação conforme Imagem 4); e analisei o material de forma contextualizada, cruzando sistematicamente teorias com dados empíricos. Essa postura permitiu que as contradições emergissem organicamente das fontes, não de minhas pré-concepções.

Tal rigor dialoga diretamente com Magalhães (1999), cuja defesa da síntese organizada entre fontes diversas fundamentou minha reconstrução da história institucional. Ao integrar históricos anteriores, memórias orais e arquivos documentais, operacionalizando nas três fases analíticas (confronto, contextualização e síntese), identifiquei padrões recorrentes em perspectivas isoladas (arcabouço normativo, experiência vivida e percepção comunitária).

Essa integração metodológica, ancorada na triangulação e na objetivação minuciosa, não apenas validou a tese como revelou como o IPASJ se transformou dialeticamente com seu contexto histórico, onde normas formais, práticas informais e pressões sociais coexistiam no tecido da assistência-disciplinar, conforme preconizado por Magalhães (1999) em sua visão de instituição como organismo dinâmico.

### **3 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DE CUNHO ASSISTENCIALISTA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTORIOGRÁFICA**

Minha investigação sobre o IPASJ insere-se criticamente na história da educação brasileira, revelando como a estruturação das instituições educativas reproduziu mecanismos de exclusão. Ao analisar arquivos e memórias do período de 1953-1973, constatei que mesmo instituições assistenciais como esta, teoricamente voltadas para populações vulneráveis, perpetuavam lógicas perversas: a oferta educacional, embora formalmente universalizante, operava na prática como instrumento de hierarquização social, privilegiando interesses das elites locais sob o véu da filantropia. Essa dinâmica, longe de ser acidental, ecoava a matriz excludente identificada em minha revisão historiográfica, desde o império, a educação brasileira direcionou-se prioritariamente às classes abastadas, negando à população pobre não apenas acesso, mas reconhecimento como sujeito de direitos.

#### **3.1 Historiando a Política Assistencialista e Higienista no Brasil: do séc. XVI ao séc. XX**

Nesta subseção reconstruo a trajetória histórica das políticas assistencialistas e higienista voltadas a menores desvalidos<sup>2</sup> no Brasil, com foco na “educação” de crianças pobres, sejam elas abandonadas, órfãs<sup>3</sup>, indígenas e negras. Para contextualizar o IPASJ (1953-1973), adotei o recorte desde o século XVI até meados do século XX, demonstrando como essas políticas, moldadas por dinâmicas socioeconômicas específicas de cada época, institucionalizaram mecanismo de controle social que transformaram a assistência em dispositivo disciplinar.

Minha investigação demonstrou que as instituições para menores desvalidos no Brasil colonial emergiram da ação jesuítica, estabelecendo um dualismo estrutural, enquanto escolas elementares ministravam instrução básica a indígena e pobres em vilarejos, os jesuítas fundaram colégios para atender à formação religiosa e à instrução superior dos filhos das camadas mais privilegiadas da sociedade (Rizzini e Rizzini, 2004). Essa arquitetura educacional, implantada entre os séculos XVI-XVII, cristalizou desde os primórdios coloniais

<sup>2</sup>O termo desvalido é utilizado para se referir aos enjeitados, expostos, órfãos, crianças pobres, recolhidos, abandonados, aqueles considerados sem valia, desprotegidos, desamparados, enfim, os também denominados “desvalidos da sorte” ou “deserdados da sorte” (Caldeira, 2016).

<sup>3</sup>O termo órfãos e/ou abandonados atrelada às crianças, não era comum encontrar esse termo nesse período específico da história, na historiografia sobre menores desvalidos, o termo utilizado até meados do século XIX, era “exposta” ou “enjeitada” e, em menor proporção, “desamparada”, que caracterizava tal situação. Nesse sentido, enjeitadas ou expostas, eram àquelas crianças recém-nascidas abandonadas nas portas das igrejas, das casas de família com melhores condições, nas ruas ou, mais comumente, na “roda dos expostos”, que fora importada da Europa (Valdez, p. 60 2004).

a educação como instrumento de estratificação social, padrão que se reproduziria nas políticas assistenciais posteriores.

Paralelamente, constatei que a dinâmica colonial do século XVII acelerou duas faces da vulnerabilidade infantil, a orfandade de crianças indígenas, vitimadas por epidemias e conflitos, e o abandono sistemático entre famílias portuguesa, impulsionado pela expansão demográfica e pressões econômicas (Torres, 2008). Embora essa prática remontasse a tradições antigas, como atestam registro no Código de Hamurábi (2000 a.C.) sobre exclusão de crianças deficientes ou ilegitimidade, sua manifestação brasileira foi singular: normas socioculturais naturalizavam o desamparo como resposta funcional às contradições de uma sociedade escravocrata e hierárquica, onde a proteção à infância sempre se subordinou a imperativos de controle social.

Ao analisar as justificativas históricas para o abandono infantil, retomo a contribuição seminal de Marcílio (2006), cuja investigação revela como a tradição canônica medieval tolerava essa prática por meio de uma paradoxal racionalidade religiosa, pois

[...] até século XIII, a tradição canônica tolerou o abandono. Evitar o infanticídio ou o aborto eram algumas justificativas encontradas para a aceitar a rejeição dos filhos. Afinal, a criança abandonada teria a oportunidade de não morrer sem o batismo e, ainda, devolvendo a Deus – por intermédio do abandono – o filho que não queriam. Afinal era ele o grande responsável por sua existência. Além disso, ao abandonar seus filhos, esses pais poderiam estar contribuindo para estimular e desenvolver as atitudes cristãs de caridade entre aqueles que os encontrassem e os recolhessem para criá-los. Essas virtudes, de amor ao próximo e de misericórdia para com o outro – a maior de todas virtudes – foram muito valorizadas na época (Marcílio, 2006, p.47).

Interpreto essa passagem como chave para compreender a naturalização do desamparo, a sacralização do abandono transformava um ato de exclusão em gesto piedoso, criando uma economia moral que invisibilizava violências estruturais, contudo, minha pesquisa demonstra que no Brasil colonial dos séculos XVII-XVIII, objeto central desta seção, as dinâmicas eram radicalmente diversas. Enquanto na Europa medieval predominavam lógicas teocêntricas, em território brasileiro o abandono massificado de crianças, respondia a pressões materiais da empresa colonial, a exploração econômica acelerada, os fluxos migratórios desordenados e a violência escravagista produziam vulnerabilidade familiar extrema (Oriente, 2004).

Nesse cenário, constatei um contraste geográfico revelador, nas zonas rurais, onde persistiam estruturas comunitárias indígenas e luso-brasileiras, crianças "enjeitadas" (termo da época), eram frequentemente integradas como filhos de criação, solução que as análises de registros paroquiais mostraram ser viável pela própria lógica da grande propriedade. Já nas

idades portuárias em explosão demográfica, como Salvador e Rio de Janeiro, a combinação entre escravização, mercantilização da vida e desagregação social convertia abandono em epidemia silenciosa. Diante desse colapso, as Santas Casas de Misericórdia (modelo lusitano transplantado por D. João II em 1498) emergiram como solução paradoxal, sua expansão no século XVIII respondia à crise, mas reproduzia a lógica assistencial que analiso nesta tese.

Conforme evidenciado por Marcílio (2016) e Lacaz (2000), a retórica da "fraternidade" mascarava um projeto de controle social, enquanto acolhiam órfãos urbanos, vítimas da estrutura escravocrata que financiava as elites, essas instituições operavam como dispositivos de normalização. Essa economia moral, que transformava caridade em governabilidade, tornou-se o eixo estruturante das políticas para menores desvalidos que reconstruí nesta seção.

As Santas Casas de Misericórdia, fundadas no Brasil a partir de 1545 (Rio de Janeiro) e 1549 (Salvador), estruturaram a assistência colonial brasileira com uma contradição fundamental, enquanto ofereciam abrigo e educação a órfãos, doentes e "desvalidos" conforme Souza (1996) excluía explicitamente os escravizados, cuja proteção legal cabia aos senhores. Sua expansão pelo território revelou mecanismos de poder complexo, ao atender viúvas, doentes e crianças enjeitadas (inclusive com sepultamento de indigentes), a retórica de caridade servia às elites municipais, que viam na instituição, segundo Torres (2008), instrumento para "salvação espiritual" dos desamparados e legitimação de seu controle social. Transformavam assim gestos piedosos em capital político. Essa dinâmica articulava-se às Ordenações Manuelinas (1521), por meio de uma pirâmide de responsabilidades: 1. Família, 2. Comunidade, 3. Câmaras Municipais, 4. Santa Casa. Esse esquema transferia ao poder religioso os custos humanos do projeto colonial.

Diante das dificuldades financeiras das Câmaras Municipais para sustentar crianças abandonadas, mesmo com a "finta dos expostos" (um imposto especial criado exclusivamente para sustentar as crianças), as Santas Casas assumiram o acolhimento via Roda dos Expostos nos séculos XVIII. Constatei que esse mecanismo, embora originário da Europa, adquiriu contornos particulares no Brasil, sob o discurso de "salvar vidas" (Marcílio, 1993). Minha análise revelou seu duplo propósito, enquanto redimia crianças abandonadas, reestruturava a força laboral pobre, afastando-a de comportamentos marginalizados como prostituição e vadiagem (Leite, 1997). Assim, a Roda operava como tecnologia de regulação social, paradoxo que identifiquei como matriz das políticas assistenciais brasileiras, inclusive no IPASJ do século XX.

A implantação da Roda dos Expostos no Brasil (Salvador-1726; Rio de Janeiro e Recife posteriormente) evidenciou, em minha análise, seu caráter especialmente urbano, a concentração populacional e a urbanização acelerada nessas cidades agravaram o abandono infantil, forçando confrarias locais a buscarem soluções coletivas para um problema antes tratado no âmbito privado. Paralelamente, constatei uma dinâmica distinta no meio rural, conforme Mesgravis (1975) os expostos eram integrados como agregados familiares nas propriedades, absorvidos pela estrutura produtiva. Essa diferença explica por que o abandono só se tornou questão social relevante nas vilas a partir do século XIX, contraste que demonstra como o fenômeno foi moldado pelas estruturas econômicas regionais.

Ao investigar as causas do aumento de enjeitados, desvendei o paradoxo moral da sociedade colonial, embora os valores cristãos defendessem a vida como sagrada, o mesmo código moral, especialmente a condenação do adultério feminino, estigmatizava crianças ilegítimas e suas mães. Como Mesgravis (1975) salienta, essa rigidez transformava 'deslizes inevitáveis' em pecados inapagáveis, gerando a contradição que analise, a religião condenava o abandono, mas ao marginalizar suas vítimas, fomentava sua prática.

Ao analisar as justificativas para a Roda dos Expostos, confronto a interpretação de, Marcílio (2016. p.72) com as contradições históricas que constatei:

[...] “garantir” o anonimato do expositor, evitando-se, na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. Alguns autores atuais estão convencidos de que a toda serviu de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos de controle da natalidade.

Interpreto essa passagem como a cristalização de um pacto hipócrita, enquanto salvaguardava a honra das elites, transformava o abandono em mecanismo de controle reprodutivo das mulheres pobres, tese que dialoga diretamente com Torres (2008, p. 105):

O comportamento feminino austero era uma regra para a população branca, ficando a mulher sujeita à condenação moral da sociedade [...] O reconhecimento público da paternidade de um filho bastardo era um ato constrangedor [...] ao abandono poderiam estar ligados à morte repentina dos pais [...] grande mortalidade de mães no parto [...] a gravidez e o parto clandestino, seguidos do abandono da criança [...] o fator econômico poderia levar ao abandono [...] para uma família estruturada, mas de poucos recursos, o nascimento de uma criança com problemas físicos ou mentais [...].

A pesquisa demonstrou que essa "proteção" mostrava-se perversa desde seu cerne, as crianças de famílias abastadas (fruto de relações ilegítimas) eram depositadas na Roda para

preservar reputações, enquanto os filhos dos pobres enfrentavam condições brutais. Conforme D'Almeida (2019), os índices de mortalidade nas Rodas, entre 50% e 70% nos primeiros dias, desmentiam a retórica salvacionista, expondo o verdadeiro custo humano desse modelo assistencial. Assim, decodifiquei a Roda como Tecnologia biopolítica (Foucault, 1975), ao gerenciar corpos indesejados por meio de triagem entre "salváveis" (encaminhados a amas) e "descartáveis" (mortos pela negligência institucional).

Diante das taxas de mortalidades alarmantes nas Rodas, o suposto protocolo "organizado" de acolhimento, descrito por Venâncio (1997) com sua triagem por médicos e juizes, revelava-se uma farsa burocrática. Constatei que, sob a aparência de sistematização (registro de nomes, encaminhamentos a amas de leite e criadeiras), operava uma máquina de negligência, a sobrevivência dos expostos dependia de fatores aleatórios como a disponibilidade de amas externas, não de zelo institucional.

Mesmo após saírem das Rodas, foi percebido que as crianças permaneciam em vulnerabilidade, o período com amas até sete (7) anos, estendendo-se a doze (12) em alguns casos, conforme Marcílio (2016) não garantia desenvolvimento adequado. Apesar do auxílio financeiro da Santa Casa, as condições precárias e a alta mortalidade infantil persistiam, evidência crua de que o modelo, embora teoricamente assistencial, consolidava na prática o mesmo paradoxo entre controle e abandono do IPASJ. A análise demonstrou que, ao completar 7-12 anos nas casas das criadeiras, os expostos enfrentavam um limbo jurídico e afetivo, o perfilhamento (Mérigar, 2019), permitia que famílias biológicas os reivindicassem a qualquer momento, inviabilizando vínculos estáveis. Marcílio (2016) constatou que 92% permaneciam como "afilhados" ou agregados, categoria que, sob a aparência de acolhimento, legitimava sua exploração laboral como contrapartida à moradia.

Diante da incapacidade das Santas Casas reassumi-los, a Roda dos Expostos buscava famílias que os aceitassem como aprendizes, solução precária, como Marcílio (2016) documentou como última barreira contra a marginalização nas ruas, onde eles acabavam envolvidos em prostituição ou mendicância.

Quando a Roda falhava em reinserir os expostos, transferi a responsabilidade aos Juizes de Órfãos, que assumiam o encargo de cuidar dessas crianças até que atingisse a maioria, essa transição que refletia ser sintoma da falência assistencial colonial. Constatei que esses juizes, embora encaminhassem crianças para famílias ou ofício conforme Marcílio (2010) operavam dentro de lógicas perversas de gênero, meninos eram direcionados a profissões produtivas (ferreiros, marinheiros) enquanto meninas iam para serviço doméstico ou Casas de Recolhimento sob o discurso de "preservar honra e castidade".

Interpreto essa divisão como tecnologia de controle biopolítico, ao moldar corpos infantis para funções socialmente úteis (Moraes, 2021), o Estado convertia assistência em adestramento laboral e moral. Essa engenharia social, onde meninas aprendiam subserviência e meninos, ofícioexploratórios, antecipava o paradigma disciplinar que analisei no IPASJ, por meio das memórias orais, em ambos os casos, a "proteção" mascarava a produção de força de trabalho subalterna.

Logo, os internatos femininos colonial funcionavam como máquinas de controle, sob o pretexto de "preparar para o casamento", cerceavam corpos e sexualidades para preservar hierarquias patriarcais. Essa engenharia de gênero, onde meninas aprendiam subserviência doméstica enquanto meninos dominavam ofícios produtivos, cristalizava a educação como instrumento de manutenção do *status quo*. Com a crise do escravismo percebi que as políticas assistenciais sofreram uma virada estratégica, a criação de oficinas, conforme Abreu & Martinez (1997), expandiu o atendimento a órfãos e pobres não por humanismo, mas para formar trabalhadores "livres" e "disciplinados".

### **3.2 Da caridade a filantropia: o abrigamento e a educação de menores no final do século XIX ao XX.**

Minha síntese historiográfica revelou que o período pós-1880 redefiniu radicalmente a assistência a menores no Brasil, a transição da caridade religiosa para a filantropia higienista foi um projeto político de controle social, impulsionado pela urbanização acelerada e pelo colapso do escravismo. Conforme fundamentei em Marcilio (2016) e Gonçalves (1987), o Estado brasileiro instrumentalizou o aparato das Santas Casas, convertendo a "Roda dos Expostos" em ferramenta de higienização urbana sob novo paradigma.

De acordo com Marcilio (2016) e Nascimento (2006), essa ruptura optou-se sob o paradigma da "filantropia higiênica", o foco deslocou-se da salvação da alma para o biopoder sobre corpos infantis. Na Casas de Expostos, médicos substituíram religiosos, e métricas de saúde (taxas de mortalidade, condições sanitárias) tornaram-se indicadores de eficiência, evidenciando como a ciência legitimou novas formas de intervenção estatal sobre os pobres. Essa metamorfose, sustento em minha tese, pois criou as bases para o modelo do IPASJ ao converter crianças em objetos de políticas de "regeneração social" mediante a aliança entre filantropos, médicos e Estado.

O marco fundado da política filantrópica brasileira para órfãos e abandonados foi o ano de 1855. A criação dos Asilos de Educandos transformou as Misericórdias em instituições de proteção infantil, baseando-se numa concepção de desigualdade natural que legitimava hierarquias sociais (Marcilio, 1998). Constatei que esse modelo, onde a filantropia "auxiliava" os incapazes de acessar bens materiais (Fonseca, 2009), operava como sofisticado mecanismo de controle social.

Ao examinar a transição para século XX, desvendei como a própria noção de "infância" sustentava essa estrutura. Etimologicamente associada à ausência de fala ("infans"), a criança era vista como ser incompleto a ser moralizado, visão de Ariès (1981) confirmou ao mostrar a indistinção entre mundos infantil e adulto, exceto pela estatura. Essa construção social fundamentou políticas que convertiam educação em adestramento, padrão que o IPASJ herdaria ao profissionalizar menores sob o discurso de "regeneração".

A evolução do conceito de infância parte de Ariès (1978), constatei que até o século XVIII, crianças eram vistas como "adultos em miniatura", sem distinção social ou jurídica clara. Essa indistinção ecoava no Brasil colonial através do Código Filipino, que fixava maioridade aos 12 anos (meninas) e 14 (meninos) conforme Leite (1997), e na visão jesuítica documentada por Del Priore (1991), que alternava entre a docilidade infantil (12 anos) e a percepção do adolescente como "perigoso".

Ao examinar a virada do século XIX, identifiquei como Rousseau e Locke fundamentaram a nova noção de infância como fase de inocência a ser protegida (Heywood, 2004), base ideológica que, preparou o terreno para as políticas filantrópicas analisadas anteriormente. Essa reconstrução social da infância como "ser incompleto" (Silveira, 2000) converteu-se em instrumento de controle, padrão que o IPASJ herdaria ao justificar sua pedagogia disciplinar sob o véu da proteção.

Ao analisar as transformações do final do século XIX, demonstrei que a industrialização e urbanização desencadearam na Europa um movimento paradoxal, enquanto ampliavam a exploração infantil, geravam discursos estatais de "proteção à infância", intervenção que visava menos ao bem-estar infantil que ao controle da força de trabalho futura.

Essa contradição materializa-se na passagem seminal de Rizzini (2011, p.23), que cito integralmente por revelar o cerne da mudança, pois, "a criança deixa de ser objeto de interesse, preocupações e ação no âmbito privado da família e da igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado". Interpreto essa transição como a medicalização da assistência, ao estatizar a infância, convertia-se vulnerabilidade em

objeto de políticas higienistas. A mesma autora desvela o projeto subjacente ao ideal da "semente do futuro":

[...] quando se afirmava que na criança estava o futuro da nação, entendeu-se que era mais importante "moldar" para manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos pela demanda de produção industrial capitalista (Rizzini, 2011<sup>a</sup>, p. 144).

Essa análise ecoa em Carvalho (2011), cujo estudo sobre a educação republicana confirmou minhas conclusões, a escola era "arma perigosa" para as elites, exigindo redefinição como instrumento de dominação. No IPASJ, como demonstrei nas memórias orais analisadas, essa lógica reapareceria sob o véu da profissionalização, prova de que o paradigma disciplinar sobreviveu intacto ao século XX.

Minha pesquisa desvendou o projeto modernizador da Era Republicana como um paradoxo, enquanto se propunha a salvar crianças por meio da tríade saúde-educação-nação (Santos, 1985), na prática operava uma higienização seletiva. Sustento que essa "convergência identitária" era, na verdade, um dispositivo biopolítico para eliminar "entraves à civilização", analfabetismo, doenças e costumes colônias que Boarini (2006) apontou como obsessões das elites.

A citação de Marcílio (2006) sobre a "pequena preocupação pública com a saúde infantil" revela a ironia do discurso higienista, sua ênfase em "proteger e amparar" escondia o verdadeiro objetivo, que analiso como a produção de hierarquias sociais. Essa fissura torna-se explícita na passagem crucial de Marcílio (1993, p.56); "a primeira [criança rica] era alvo de atenções [...] para dirigir a sociedade. Já a segunda, inserida nas 'classes perigosas' [...] deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante". Decodifiquei essa dualidade como núcleo do paradigma excludente, enquanto os filhos das elites eram preparados para comandar, os "menores" pobres eram adestrados como força laboral.

A análise do termo "menor" e das políticas correspondentes parte da constatação de Lodoño (1991). Originalmente, no final do século XIX, essa palavra designava apenas a faixa abaixo da maioria legal. Contudo, conforme mostro na Tese, o termo adquiriu rapidamente uma forte conotação pejorativa, tornando-se indissociável da marginalização social. Esses jovens, frequentemente em situação de pobreza extrema, vulnerabilidade e exclusão, eram associados à delinquência, ao trabalho infantil exploratório e à mendicância. A visão dominante da época, que eu identifico claramente nas fontes. Os enxergava como uma ameaça à ordem, legitimando assim políticas essencialmente repressivas e de controle social.

Essa construção do "menor-problema" não foi, contudo, uma invenção estatal imediata. Rizzini (1989: p.24) demonstra que,

(...) antes de se tornar um 'problema' para o Estado, o menor já era para os médicos, juristas e educadores, que em busca de soluções para resolvê-lo, levantaram dados, organizaram estatísticas e analisaram a questão sob vários aspectos, particularmente sob o ângulo da criminalidade e do abandono.

Essa citação é crucial para minha argumentação, pois evidencia que a problematização dessas crianças e adolescentes partiu inicialmente de elites técnicas e intelectuais. Elas instrumentalizaram dados estatísticos, focando predominantemente na criminalidade e no abandono, pavimentando o caminho para a intervenção estatal que se seguiria. Impulsionados por esse diagnóstico, médicos higienistas e juristas das primeiras décadas do século XX, conforme aponta Marcílio (1993), elevaram a internação de menores abandonados e infratores à condição de questão nacional. Essa medida era vista como "a" solução para o "problema social" que esse segmento representava. Havia uma crença subjacente, que minha pesquisa desnuda, de que ao interná-la seria possível "corrigi-lo", moldá-lo e ampará-lo, transformando-os, no futuro, em cidadãos "úteis" à nação, um ideal claramente vinculado a projetos de ordem e progresso.

Nesta Tese, consolido a análise foucaultiana sobre institucionalização como expressão do controle social, partindo do princípio de que na perspectiva de Michel Foucault (1987), a internação em instituições configura um dispositivo disciplinar típico da sociedade moderna. Como fundamento desta visão, destaco que tal sociedade opera através da vigilância contínua e do controle dos corpos, buscando torná-los produtivos e dóceis às normas vigentes. Nesse contexto, interpreto as instituições total como mecanismos de poder capazes de; regular minuciosamente comportamentos, monitorar ações cotidianas e moldar subjetividades conforme padrões sociais.

Enfatizo que, para Foucault, essa prática visa predominantemente grupos considerados "desviantes", como os "menores" em situação de marginalização. Articulo esta visão com sua crítica contundente: a institucionalização não é assistência neutra, mas tecnologia de poder enraizada nas relações sociais, frequentemente gerando efeitos negativos aos institucionalizados. Essa lógica dialoga diretamente com Gondra (2008, p.75), cuja assertiva incorporo criticamente, "a idéia de civilizar e disciplinar a população estava diretamente relacionada com a redefinição de percepções sociais a respeito da 'caridade', da 'pobreza' e da 'mendicância'.

Minha Tese confirma que a rede institucional educacional brasileira foi marcada por uma heterogeneidade fundamental. Concordo com Shueler (2009) ao destacar que sua construção assumiu "modelos e formas diferenciadas" conforme as finalidades do ensino e o público-alvo, não configurando um processo "uniforme, homogêneo ou contínuo" nacionalmente. Essa diversidade, em minha análise, é capturada de forma precisa por Magalhães (2004, p. 58), para quem tais instituições resultam de "uma combinatória de finalidade, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extra-sistêmica".

Ao cruzar essas perspectivas, percebo claramente em minha investigação que, além das escolas tradicionais (elementares, secundárias e superiores), outras instituições emergiram como ferramentas cruciais. Identifico que elas serviram como instrumentos modelares para promover os ideais de civilização tão caros às elites políticas e intelectuais da época, elites que, como ressaltado nesta Tese, disputava entre si projetos distintos para a nação e a formação do povo (Shueler, 2019).

Dentro de mosaico institucional, minha Tese atribui relevância aos asilos e internatos para a infância. Constato que eles proliferaram pelo país, criados e disseminados por um leque diversificado de agentes, desde indivíduos e grupos até associações leigas e religiosas, igrejas e os próprios poderes públicos. O lema "educar para civilizar", observo, transcendia as esferas governamentais, ecoava como uma missão social mais ampla. Nesse sentido, incorpora percepção de Filho (1999, p.16) de que " a instituição escolar teria vindo ocupar um vazio no processo de socialização", um vazio que, em minha interpretação, essas instituições asilares também buscaram preencher, atuando como agentes de socialização e controle.

### **3.3 Os instrumentos utilizados para assistir o menor desvalido na sociedade: entre a educação e a correção**

À luz das evidências documentais que a década de 1920 representou um ponto crucial na cristalização do termo "menor" como categoria social estigmatizada. Constato que a preocupação com crianças em situação de desamparo, embora presente em diversos setores, foi instrumentalizada sob uma lógica de controle, para amplos segmentos da sociedade e do Estado, essas crianças eram percebidas não como vítimas, mas como "ameaça social", potenciais delinquentes que exigiam intervenção. Morelli (1996) fundamenta essa percepção em meu trabalho, evidenciando como, a partir dessa visai securitária, proliferaram projetos e

instituições baseados na repressão e no isolamento. Interpreto essa abordagem como uma resposta direta ao pânico moral das elites, o controle dos "menores" via internação em instituições segregadoras foi defendido como necessário para a modernização do país, recebendo amplo aval governamental. Essa política, em minha avaliação, operava sob a falsa dicotomia de "assistir" corrigindo, onde a correção disciplinar se sobrepunha à proteção integral.

Entendo que essa guinada repressiva não pode ser dissociada do contexto macroestrutural. As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por profundas transformações no capitalismo mundial, que impactaram diretamente o Brasil. Como articulo com base em Morelli (1996, p. 49), "[...] essas mudanças produziu-se em meio a incansáveis debates sobre as funções do Estado e, também, pelas reivindicações trabalhistas diante do agravamento dos problemas, provocados pela Revolução Industrial". Minha pesquisa vincula essa turbulência socioeconômica às políticas para a infância: a aceleração industrial e urbana gerou miséria, trabalho infantil exploratório e visibilidade da "infância desvalida", intensificando tanto as demandas por controle social quanto as lutas por proteção.

É nesse cenário contraditório que situo a atuação fundamental dos sindicalistas, um contraponto crucial analisado em minha Tese. Concordo com Lopes e Silva (2007) ao destacar seu papel combativo, diante das condições degradantes de trabalho que atingiam inclusive crianças, os sindicalistas pressionaram vigorosamente por legislação protetiva. Vejo nessa mobilização uma frente de resistência ao modelo puramente correcional. Suas lutas, focadas em proibir a exploração infantil e garantir acesso à educação, representaram uma concepção alternativa de assistência, baseado em direitos, não em estigma.

Portanto, caracterizo a década de 1920 como um período de intensa efervescência e disputa discursiva sobre a infância abandonada (Overné, 2008). Minha investigação revela a coexistência conflituosa de dois projetos: 1. O projeto hegemônico de controle: Ancorado no estigma do "menor-delinquente" e materializado em instituições correccionais/segregadoras apoiadas pelo Estado; 2. O projeto emergente de proteção social: Impulsionado por movimentos como o sindical, que denunciavam as causas sociais do abandono e reivindicavam políticas públicas de saúde, educação e garantia de direitos. Essa tensão estruturante, entre educação como ferramenta de emancipação versus correção como instrumento de controle social, define, em minha interpretação, o cenário complexo no qual o IPASJ surgiu e atuou.

Diante dessa disputa entre projetos de controle correcional e proteção social, minha pesquisa analisa como o próprio conceito de assistência foi reconfigurado institucionalmente.

Constato com Lopes e Silva (2007) que a concepção de caridade, antes restrita à beneficência privada e à sociedade civil, passou a incorporar gradativamente a responsabilidade do Estado como ator central. Interpreto essa transição como parte do processo mais amplo de estatização das políticas sociais, impulsionado pelo reconhecimento da insuficiência das ações fragmentadas antes às complexas demandas urbanas e industriais.

Essa transformação materializou-se, conforme demonstra Morelli (1996), na criação de novos dispositivos legais. Afirmo que superaram-se as práticas meramente assistencialistas, como os auxílios financeiros às Santas Casas ou nutrizes, que se limitavam a suprir as necessidades básicas sem qualquer sistema de supervisão ou acompanhamento estruturante. Vejo nessa ruptura a gênese de um paradigma institucional mais intervencionista.

Foi nesse contexto de redefinição do papel estatal que situo um marco decisivo, conforme documentação analisada, em dezembro de 1923, com o Decreto nº 16.272, criou-se no Rio de Janeiro o primeiro Juizado de Menores do Brasil (Souza, 2020). Minha tese atribui dupla relevância a este órgão: 1. Simbólica: Primeira instituição estatal exclusiva para "crianças abandonadas, física e moralmente"; 2. Operacional: Responsável por casos de abandono, risco e delinqüência juvenil, encarnando na prática a tensão entre assistência e controle já discutida.

Concordo criticamente com Rizzini e Rizzini (2004) ao afirmar que sua criação respondeu a demandas sociais por intervenção estatal efetiva. Concluo, porém que o Juizado não representou mera vitória do projeto protetivo, sua própria estrutura, focada em "menores abandonados e delinqüentes", reproduziu a lógica estigmatizante analisada na seção anterior, institucionalizando a ambigüidade entre "amparar" e "vigiar". Essa ambigüidade operacional seria central na atuação do IPASJ.

Esta Tese situa o Código de Menores de 1927 como desdobramento lógico do paradigma analisado anteriormente, materializado no Juizado de 1923, que fundia assistência e controle social. Constato com Carrera (2014) que foi este Código Mello Mattos (batizado em homenagem ao seu autor, pioneiro juiz de menores da América Latina) que institucionalizou juridicamente a categoria de "menores". Analiso este marco legal como a consolidação nacional de uma lógica já em operação no Rio de Janeiro, Mello Mattos a frente daquele Juizado, desenvolveu abrigos e escolas, mas sua atuação, reconhecida internacionalmente, operava dentro do mesmo paradigma ambíguo que agora se estendia ao país via Decreto 17.943 (código aprovado em 1927).

Essa dualidade manifestava-se na aplicação do Código. A Agência do Senado (Westin, 2015) destaca seu propósito protetivo ao coibir trabalhos infantis perigosos, enfrentando

resistências sociais. Concordo, mas ressalvo em minha análise que essa "proteção" escondia um mecanismo de vigilância, o mesmo juiz que defendia creches atuava como agente moralizador, categorizando crianças pelo critério de "moralidade". Essa contradição operacional foi fundamental para meu argumento.

A crítica de Veronese (1999) é central para desvendar essa ambigüidade estrutural, a legislação enfatizava a correção de comportamentos considerados antissociais com uma abordagem punitiva e de controle, em vez de considerar as causas mais profundas das questões sociais. Logo, comprovo essa tese no próprio artigo 1º do Código:

art. 1 - O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código.

Esse dispositivo legalizou a estigmatização prévia, ao equiparar pobreza ("abandonada") e delito ("delinqüente"), o texto transformou diferenças socioeconômicas em categorias criminais. Os 231 artigos subseqüentes, de acordo com Oliveira (2005), sintetizavam décadas de discursos higienistas e jurídicos, mas a hegemonia da área jurídica no processo, explica a primazia da linguagem punitiva sobre o social. Reconheço o paradoxo central do Código de 1927, sintetizado por Marcílio (2015) em entrevista ao Senado: embora tenha sido "revolucionários" ao impor pela primeira vez a obrigação estatal de cuidar de abandonados e reabilitar delinqüentes, sua aplicação reproduziu a lógica estigmatizante. Concordo coma autora quando diz que no Brasil "há uma distância muito grande entre a lei e a prática [...] não conseguiu garantir que as crianças sob a tutela do Estado fossem efetivamente tratadas com dignidade".

Concordo com Oliveira (2005) que essa lacuna era estrutural, mesmo inovador no papel, o Código operacionalizou-se exclusivamente sobre a infância pobre, categorizada como "ameaça social" ou "menor em situação irregular". Analiso essa focalização como a perpetuação do viés correcional, medidas como internações em reformatórios e judicialização precoce priorizaram o controle repressivo (para neutralizar a " influência negativa") em detrimento de políticas de desenvolvimento integral.

Essa matriz persistiu mesmo sob novas configurações políticas. Durante a Era Vargas (1937-1945), observei que o discurso oficial valorizava infância e educação profissionalizantes, mas minha investigação confirma com Oliveira (2005) a continuidade dos mecanismos perversos; a hegemonia dos discursos jurídico-penais, a criminalização da pobreza infantil, e a influência do ideário higienista. Nesse contexto conluo que as leis

nacionais criadas, embora inovadoras ao reconhecer a pobreza como fator de vulnerabilidade, mantiveram o cerne problemático analisado no Código de 1927. Como destaque com base em Oliveira (2005), ao vincular "proteção" à prevenção de "impactos negativos no futuro", essas políticas reforçavam a visão da criança pobre como risco social a ser gerido.

Logo minha análise parte de 1937, quando profundas mudanças econômicas e políticas mundiais impactaram diretamente o Brasil, pavimentando o caminho para a ditadura do Estado Novo. O pretexto do "golpe comunista", o Plano Cohen (30 de setembro de 1937), culminou no fechamento do Congresso por Vargas em 10 de novembro. Apoiado pelos militares, ele outorgou uma nova Constituição. Nesse contexto turbulento, observei como a questão da infância abandonada, já agravada pelo acelerado crescimento urbano e seus desequilíbrios ganharam destaque no texto constitucional. O problema persistia de forma latente, as cidades viam crescer o número de crianças em situação de abandono, delinquência, doença - os "deserdados da sorte" (Oliveira, 2005).

A Constituição de 1937 deixou claro, o compromisso assumido pelo Estado com essa infância vulnerável. Os artigos 125 e 127 são reveladores desse posicionamento. O artigo 125 estabelecia:

A educação integral da prole é dever primeiro e direito natural dos pais, e o Estado não deverá ser estranho a esse dever. [...] o ensino [...] destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado (Brasil, 1937).

Já o artigo 127 determinava:

A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades. O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral. Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole (Brasil, 1937).

Analisando esses dois dispositivos, percebo nitidamente o viés paternalista que o Estado adotou. O texto constitucional posiciona o governo como interventor e provedor, refletindo uma resposta às pressões da industrialização e urbanização aceleradas. Percebo que tais artigos representaram uma significativa transformação na abordagem estatal, sinalizavam um novo entendimento sobre a necessidade de amparo e proteção integral à criança, especialmente às das classes desfavorecidas e abandonadas, colocando explicitamente o bem-estar delas como responsabilidade pública, conforme aponta Overné (2008). Contudo, ao

cruzar essa leitura com a crítica de Marcílio (1993), uma nuance importante emerge. Essa aparente proteção argumenta a autora, também serviu para representar a infância pobre como um objeto a ser disciplinado e controlado pelo Estado e suas instituições, revelando o caráter ambivalente nas políticas da época.

Ao analisar a mesma conjuntura de 1937, observei que a promulgação da Lei nº 378<sup>4</sup>, coincidiu com a Constituição do Estado Novo, que apresentou indícios concretos de organização do ensino profissional. Especificamente, destaco como o artigo 129 dedicou atenção ao "ensino pré-vocacional voltado às classes menos favorecidas" (Brasil, 1937). Esta foi de fato, a primeira Constituição brasileira a mencionar explicitamente os ensinos técnico, industrial e profissionalizante, conforme atesta o próprio texto:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Constituição Federal, 1937).

Essa ênfase constitucional não ocorreu por acaso, ela refletia e reforçava uma profunda desigualdade estrutural. Conforme Candido, Jucá e Silva (2019) apontam o ensino pré-vocacional para as classes menos favorecidas visava essencialmente prepará-las para o trabalho imediato, sem oferecer uma formação intelectual mais ampla. Essa dualidade educacional, formação humanística para uns, treinamento prático para outros, me parece intrínseca ao projeto do Estado Novo. Essa leitura corroborada por Gursky Jr (2000, p.91), que analisa o papel estratégico da educação naquele período:

O Estado Novo (10/10/1937) havia trazido consigo um novo entusiasmo a respeito da filosofia da educação. A instrução pública, naquele momento, fora vista como instrumento de coesão social, fator de construção da nacionalidade, assim como de formação do cidadão produtivo e patriota. O seu pretensioso pensamento racional e científico assumiu o papel de preceptor do povo e das crianças, marcado pelo discurso ideológico e pela menoridade social. A educação é quase uma religião cívica, que seria a principal responsável pela obra de regeneração das massas populares e pela organização do trabalho livre. Com o crescimento urbano e industrial do Estado Novo procurou-se, através da educação, o equacionamento da questão urbana e a estruturação de "esquemas de controle" que viabilizassem o disciplinamento das populações resistentes, quer na vadiagem, na anarquia, ou em

---

<sup>4</sup>A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional "do ensino profissional, de todos os ramos e graus" (Art. 37) (Portal do Ministério da Educação – [www.portal.mec.gov](http://www.portal.mec.gov)).

outros pensamentos políticos e ideológicos, contrários à nova ordem que se implantava.

Compreendo, portanto, que o foco na educação profissionalizante tinha duplo propósito, fortemente atrelado ao projeto de modernização autoritária. Por um lado, como destacam Drminscek (2008) e Martiniak (2012), o Estado reconhecia a importância estratégica da educação qualificada para o desenvolvimento industrial e assumia a responsabilidade de expandir o ensino básico e profissional para suprir a demanda por mão de obra, inclusive incentivando, como previa o artigo 129, a criação de escolas de aprendizes pelas próprias industriais. Por outro lado, esse modelo servia claramente como um mecanismo de controle social e alinhamento ideológico, na linha do que Gursky Jr descreve, instrumentalizando a educação para consolidar a nova ordem.

Ao refletir sobre a historiografia da educação profissional, observo que Cunha (2000) aponta lacunas significativas nesse campo específico no Brasil. Contudo, destaco que Valle (2015) oferece uma perspectiva importante, apesar dessas lacunas, a educação profissional tem raízes profundas, remontando ao período colonial, quando o ensino de ofícios era dirigido principalmente a escravos, órfãos, mendigos e outros grupos vulneráveis. Nesta análise, Romanelli (1996), sintetiza que foi realmente na década de 1930 que ocorreu a verdadeira estruturação legal do ensino técnico-profissional, com as Leis Orgânicas voltadas para os ramos industrial, comercial e agrícola.

Nesse mesmo período varguista, conforme destaco a partir de Rizzini (1995), assistimos à institucionalização de políticas mais definidas de proteção à infância, marcada pela crucial distinção entre "menor" e "criança". Foi nesse contexto que, sete anos após o Código de Menores, surgiu o Conselho Nacional de Serviço Social (CNAS) pelo Decreto-Lei nº 525 de 1938, órgão que, visava centralizar e coordenar ações públicas para mitigar os efeitos da pobreza e da miséria.

Percebi que a medicina e a higiene foram pilares fundamentais na construção dessa nova abordagem estatal sobre a infância. Os higienistas, como analiso, enfatizavam a proteção das crianças contra riscos físicos e mentais, associando pobreza e abandono ao comprometimento do desenvolvimento. Diante disso, não me surpreende que a educação, especialmente a primária e a profissionalizante, como aponta Costa (2017), tenha sido eleita pelo Estado como o principal instrumento para preservar as crianças desassistidas e reduzir o analfabetismo, fortalecendo assim a instrução pública.

Compreendo que esse projeto educacional estava intrinsecamente ligado ao ideal maior do Estado Novo de construir uma nação ordenada, disciplinada e unificada. Nessa perspectiva, conforme argumenta Overné (2018), crianças abandonadas eram percebidas

como uma ameaça potencial à ordem e ao progresso almejado. Finalmente, concluo com Camara (2013) que o regime buscou ativamente forjar e difundir uma representação específica da infância, uma imagem de força, saúde, bom comportamento e, sobretudo, livre dos estigmas da pobreza e do atraso, alinhada aos seus próprios ideais.

Ao analisar o período, compreendo a educação como um aparelho estratégico frente às tensões da industrialização e urbanização aceleradas. Como destaca Martiniak (2012), o crescimento de mão de obra ociosa e de populações vulneráveis (mendigos, desocupados, menores delinquentes) gerava percepção de ameaça social. Nesse cenário, percebo que a educação foi instrumentalizada como via de mobilidade e equalização social, alinhando-se ao projeto capitalista e ao ideal de nação forte, unificada, ordenada e disciplinada que o Estado Novo buscava consolidar.

Contudo, essa análise revela que esse sistema educacional era intrinsecamente dualista. Andreotti (2006) demonstra essa distinção, enquanto o ensino secundário servia às elites, o ensino técnico profissionalizante era direcionado às classes menos favorecidas, visando explicitamente formar mão de obra qualificada para a indústria emergente. Essa segmentação reforçava as hierarquias sociais sob o discurso do progresso. Dentro dessa lógica, vejo que o investimento na educação profissional cumpra uma dupla função, conforme aponta Martiniak (2012), suprir a demanda por trabalhadores e atuar como mecanismo de assistência e disciplinamento para conter a pobreza urbana e os "menores". Foi nesse espírito que surgiu o Departamento Nacional da Criança (DNCr) em 1940 (Decreto de Lei nº 2.024), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde.

Embora oficialmente coordenasse "todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência" (Costa, 1940) e se baseasse em preceitos médicos e higiênicos, minha interpretação do estudo de Rizzini (1995) revela um objetivo mais amplo e intrínseco, criar "viva consciência social da necessidade de proteção à díade materno-infantil [...] desenvolver estudo, organizar estabelecimentos, conceber subsídios às iniciativas privadas de amparo as mães e filhos e exercer fiscalização" (p.138). Percebi, portanto, no DNCr não apenas um órgão assistencial, mas um instrumento de promoção ideológica e controle social alinhado ao projeto nacional.

Ao analisar a evolução das políticas assistenciais, observo que o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado em 1941, representou um marco no controle institucional da infância "problemática". Como destaca Souza (2020), seu escopo inicial limitava-se ao Rio de Janeiro, atuando como órgão regulador do financiamento e das diretrizes técnicas para instituições que atendiam menores vulneráveis ou em conflito com a

lei. Guimarães (2017) complementa essa visão, acrescentando que o SAM buscava prevenir a "convivência com ambientes marginais" através de intervenções judiciais e administrativas. A abrangência de suas funções fica clara na descrição de Rizzini (1995):

a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinqüentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares; b) proceder à investigação social e ao exame médico-psico-pedagógico dos menores desvalidos e delinqüentes; c) abrigar os menores, à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento; e) estudar as causas do abandono e da delinqüência infantil para a orientação dos poderes públicos; f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas (p. 277).

Para além da estrutura burocrática descrita por Souza (2020) como "orientador técnico", o SAM operava como um dispositivo de controle social. Como argumentam Perez e Passone (2010), essa atuação estatal reiterava a estigmatização dos "menores" como "desvalidos" e "delinqüentes", legitimando intervenções corretivas.

Paralelamente, em 1942, surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA), iniciativa emblemática de Darcy Vargas. Contextualizo que sua criação imediata vincula-se à Segunda Guerra Mundial, oferecendo apoio às famílias de soldados brasileiros, conforme detalha Similli (2018). Contudo, minha análise com base em Rosemberg (2001) indica que a LBA transcendeu seu propósito inicial, tornou-se ferramenta do Estado Novo para manter popularidade por meio de políticas assistencialistas, especialmente após o conflito. Guimarães (2017) confirma essa expansão, destacando seu redirecionamento para a primeira infância (0-6 anos).

Aqui, considero crucial contrastar o alcance nacional dessas políticas com sua implementação regional. No antigo norte goiano (atuais Tocantins e norte de Goiás), a presença da LBA foi marcada por ações pontuais e assistencialistas, como distribuição de cestas básicas e campanhas de puericultura, porém com a cobertura limitada e infraestrutura precária, refletindo assimetrias do interior brasileiro (Batista, 2010). Portanto, embora DNCr, SAM e LBA tenham se tornado referências em assistência à maternidade e infância, especialmente em saúde e ações sociais, conforme ressaltado no texto, esses órgão distanciaram-se do foco educacional inicialmente proposto nas constituições varguistas, priorizando um modelo assistencialista que servia aos interesses políticos do regime.

Quanto a trajetória do SAM e, 1942, observo uma dupla transformação significativa, sua vinculação ao Ministério da Justiça consolidou seu viés correcional-repressivo, enquanto

sua expansão nacional em 1944<sup>5</sup>, conforme Oliveira (2005), ampliou drasticamente seu alcance. Souza (2020) apresenta uma interpretação contraditória dessa expansão, argumentando que o órgão abandonou o controle social para adotar um caráter puramente assistencial, passando a "atender em todo país os menores desvalidos e transgressores da lei, auxiliando-os sob todos os aspectos" (p.76).

Contudo, essa aparente mudança não eliminou a lógica de controle. Percebi que o Estado, ao assumir o papel de regulador via instituições como abrigos e casas de correção, intervencionava na vida dos "menores" sob o véu da assistência, impondo normas e disciplina para moldar comportamentos. Essa função correcional disfarçada fica explícita na citação de Cunha (2005):

O ensino profissional para os desvalidos era visto por essas correntes de pensamento como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva. Enquanto pedagogia preventiva propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças ou jovem cujo destino era "evidente" o trabalho manual, de modo de evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências das ruas (p. 24).

Compreendo que essa passagem desnuda o verdadeiro propósito de ensino profissional no contexto do SAM, um instrumento biopolítico que usava a qualificação técnica como ferramenta de controle moral e supressão de "desvios". Essa política educacional segregadora, como destaca Romanelli (1991), foi sistematizada pelas Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946). Elas cristalizaram a dualidade já observada, o ensino secundário/normal formava as "elites condutoras", enquanto o profissional destinava-se explicitamente aos "filhos dos operários, menores desvalidos e menos afortunados" Portanto, que a expansão do SAM e a legislação educacional consolidaram um projeto nacional de engenharia social, onde a "assistência" ao pobre era, na realidade, a institucionalização de sua marginalização via educação instrumentalizada.

Ao analisar a educação profissional pós-Estado Novo, destaco a crítica aguda de Pires (2014), mesmo durante a expansão industrial, o ensino técnico manteve resquícios coloniais ao oferecer "conteúdos mínimos para as populações pobres" (p.101), compreendo que essa modernização aparente consolidou na verdade um projeto segregador, formação precarizada

---

<sup>5</sup>De acordo com Nogueira Filho, "em 1944, o SAM contava com 33 educandários, sendo quatro oficiais, estes somente para o sexo masculino. Uma década depois, pelo processo de expansão nacional, os estabelecimentos particulares "articulados" com o SAM eram em número de 300, porém, em situação irregular, pois não havia nenhum vínculo contratual com o Serviço (1956, p.199).

para as classes subalternizadas, em perfeita continuidade com o modelo dualista citado anteriormente.

Com a redemocratização em 1946, observei uma contradição fundamental na nova Constituição. Embora Maximiliano (1954) a descreva como retomada da "evolução democrática [...] interrompida (p.422), baseando-se na Carta de 1934, minha análise revela a persistência do mesmo viés assistencialista nas políticas infatojuvenis. Questiono como esse suposto renascimento democrático impactaria a educação e a proteção social, se mantinha as mesmas estruturas excludentes?

Percebo que a resposta está na própria natureza das reformas. Como Silva (2011) pontua a Constituição de 1946 não alterou substancialmente o sistema de ensino, apenas "pregou a descentralização" (p.2). Romanelli (1991) complementa que o anteprojeto da LBDEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), embora baseado em "princípios liberais", gerou intensos debates sobre a obrigatoriedade educacional, um sinal claro, da resistência em universalizar direitos.

Os dados da década seguinte confirmam meu ceticismo. Romanelli (1991) expõe o cenário desolador, apenas 26% da população entre 5-19 anos era escolarizada. Diante desse abismo, Perez e Passone (2010) sintetizam a ironia histórica: "O ramo do ensino técnico prevaleceu sobre as demandas do ensino primário [...] sendo que esta última é que arregimentaria as condições mínimas para qualquer regime democrático" (p.660). Portanto, a democracia nascente perpetuou a lógica varguista, priorizou a formação de mão de obra sobre a emancipação cidadã.

Ao acompanhar a expansão do SAM na década de 1950, constatei uma contradição significativa, embora o Decreto-Lei n 6.865 de 1950 determinasse a abertura de "postos de atendimento aos 'menores' desvalidos e infratores" por todo país (Oliveira, 2005, p.49), minha pesquisa revela que essa rede não alcançou o norte goiano a tempo. Conforme Santos (2022), os serviços concentraram-se exclusivamente na capital goiana, onde perpetuavam a lógica correcional sob o discurso protetivo. Essa lacuna é evidenciada pela ausência de registros documentais ou estudos sobre a atuação do SAM no interior de Goiás. Foi precisamente nesse contexto vazio assistencial que, já em 1953, surgiu o IPASJ em Dianópolis, exemplificando como a interiorização ocorreu por meio de modelos institucionais questionáveis independentes da estrutura federal.

Percebo que as mudanças continuaram em 1953, no mesmo ano em que o IPASJ inicia seu trabalho, o governo cria o Ministério da Saúde, que herdou as premissas higienistas do extinto DNCr. Conforme Perez e Passone (2010), essa nova estrutura consolidou práticas

“assistencialistas, higienistas e repressivas” com o apoio internacional, mantendo, portanto, o viés controlador. O cenário global, contudo, apontava para uma ruptura: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) representou, nas palavras de Marcílio (1998), uma “profunda revolução” ao estabelecer a criança como “prioridade absoluta e sujeito de Direito. Analiso esse documento como um contraponto crítico ao modelo brasileiro vigente, especialmente quando a Declaração enfatizava a proteção contra “exploração e abuso”, práticas que nossas instituições assistenciais frequentemente reproduziam.

Nesse clima de tensão entre avanços internacionais e estruturas locais arcaicas, a aprovação da LDBEN em 1961 (Lei 4.024) surgiu como resposta ambígua. Embora Martiniak (2014) a celebre por definir “a finalidade da educação”, minha leitura do texto legal revela persistência da dualidade:

Manteve a estrutura educacional organizada da seguinte forma: ensino pré-primário, escolas maternas e jardins de infância; ensino primário com duração de 4 anos, podendo ser acrescidos mais 2 anos para programas de artes aplicadas; ensino médio, subdividido em dois ciclos (ginasial de 4 anos e colegial de 3 anos), ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); e ensino superior (Brasil, 1961, p. 15).

Compreendo que essa estrutura perpetuava a segregação educacional, corroborando a crítica inicial de Pires (2014) sobre “conteúdos mínimos para populações pobres”. Mazur (2020) reconhece seu valor como “esforço inicial” pela universalização, mas conclui que a LDBEN manteve seu paradoxo, prometia acesso amplo enquanto cristalizava mecanismos de exclusão.

Para Moura (2007), a LDB de 1961 representou uma virada ao integrar pela primeira vez “a formação profissional à educação propedêutica” (p, 142). Contudo, percebo que essa inovação foi abruptamente interrompida pelo golpe de 1964, que instaurou uma ditadura civil-militar com profundos impactos nas políticas infantojuvenis, como destaca Rodrigues (2021), esse regime autoritário instrumentalizou ferramentas estatais para controle repressivo, violando direitos humanos e afetando diretamente a educação.

Nesse contexto, compreendo que o IPASJ personificava o modelo vigente, baseado na arcaica Doutrina da Situação Irregular (1927) - prevista no Código de Menores de 1927, e que ficou em vigor até 1968 - que reduzia o menor à condição de objeto passivo, e conforme Andrade e Lira (2021), essa lógica legitimava institucionalizações com pseudoproteção assistencialista, na verdade disciplinar e antigarantista.

A ruptura veio com a extinção do SAM pelas Leis 1712/4513 de 1964, substituído pela Política Nacional de Bem-Estar Social (PNBEM). Aqui, minha interpretação dialoga com Santos (2017), sob o discurso de "bem-estar", as Forças Armadas converteram a assistência infantil em mecanismo de segurança nacional. Logo, a infância pobre foi recategorizada como ameaça, exigindo "controle social" para alinhamento aos valores da elite dominante, perpetuando, sob nova roupagem, a mesma lógica de exclusão que marcara o SAM.

Ao analisar a FUNABEM como executor da PNBEM, percebo a contradição inerente a seu projeto, embora propagasse o amparo a crianças vulneráveis, com oferta de educação profissional, alimentação e segurança (Miranda, 2020), minha pesquisa confirma que operava como mecanismo de controle social. Compreendo que seu discurso "bem-estarista" mascarava a lógica já denunciada por Santos (2022), retirar jovens de "ambientes de risco" significava, na prática, removê-los do convívio comunitário para institucionalização massiva. Essa política expandiu-se através das FEBEMs estaduais, conforme Oliveira (2005). Aqui, identifico a perpetuação do modelo centralizado nas capitais, tal como ocorrera com o SAM em Goiás, agora sob nova roupagem administrativa.

O contexto autoritário aprofundou-se com a Constituição de 1967. Como destaco a partir de Vieira (2007), ela consolidou a aliança entre projeto político repressivo e desenvolvimento capitalista. Nesse quadro, a educação transformou-se em ferramenta utilitarista. Germano (1990) demonstra sua subordinação à produção industrial, enquanto Silva (2018) expõe o paradoxo cruel, a mesma Carta que reduziria para 12 anos a idade laboral "estimulava a ocorrência de crianças [...] no mundo do trabalho" (p.20). A reforma da LDB em 1968 (Lei 5.540) coroou esse processo. Minha avaliação é que, ao focar no ensino superior ("Reforma Universitária"), o regime negligenciou propositalmente o ensino básico, confirmando o descompasso entre retórica desenvolvimentista e a realidade educacional das majorias, já apontado nos governos anteriores.

Ao acompanhar as transformações educacionais da década de 1970, confirmo a tese de Fonseca (2009), as reformas mantiveram-se atreladas ao projeto desenvolvimentista do regime militar, adotando a 'Administração por Objetivos' como ferramenta de alinhamento entre educação e metas econômicas-políticas. Percebo que essa lógica priorizava eficiência e controle, elementos que cristalizaram-se na LDB de 1971 (Lei 5.692/71), marco que transformou radicalmente nosso sistema educacional.

A nova LDB revela sua natureza paradoxal, enquanto Silva (2018) aponta seu viés economicista ao instituir a "profissionalização obrigatória no 2º grau (p.23) para formar mão de obra industrial, sua estrutura organizacional apresentava mudanças significativas:

[...] uniu o antigo Ensino Primário com o Ensino Ginásial, eliminando o exame de admissão, formado o 1º Grau (obrigatório) e transformou o antigo Ensino Colegial em 2º Grau (compulsoriamente profissionalizante).

[...] o 1º Grau passaria de quatro para oito anos de duração (obrigatório aos alunos de 7 aos 14 anos), enquanto o 2º Grau teria a duração de três anos (dos 15 aos 17 anos). Este segmento da Educação, nos termos da nova lei, contava ainda com a Pré-escola a partir dos 4 anos de idade (p.22).

Compreendo que essa reestruturação operacionalizava o projeto utilitarista, ao fundir ciclos e estender a obrigatoriedade, criava-se um canal contínuo para formação técnica massificada. Contudo, minha avaliação dialoga com Sousa (2023) e Oliveira (2022) ao reconhecer avanços formais, a eliminação de isenções escolares e a ampliação do acesso foram conquistas importantes, ainda que implementadas sob um regime autoritário. Portanto, reforma de 1971 encapsula a contradição do período, avanços quantitativos na escolarização convivendo com um projeto pedagógico restritivo, onde a crítica humanística foi suplantada pelas demandas imediatas do capital industrial, confirmando assim o diagnóstico inicial de Fonseca sobre a educação como instrumento de gestão tecnocrática.

No entanto, ao examinar minuciosamente a LDB de 1971, constato que seu artigo sobre a educação infantil "crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas" (Oliveira, 2002, p.108), representou um avanço formal inegável. Entretanto, compreendo que essa conquista convivia com um paradoxo, enquanto ampliava o acesso, operava sob uma lógica perversa que Guimarães (2017) expõe em seus estudos sobre as políticas para crianças pobres.

Logo, confirmo que o discurso da "educação compensatória", dominante na década, revelava o cerne do problema. Como Kramer (1982) demonstra, essa abordagem patologizava a pobreza ao propor "compensar deficiências" culturais das classes subalternizadas, reforçando assim o estigma que pretendia superar.

Nesse cenário, reafirmo a crítica de Silva (2018), "o Estado não tinha como princípio [...] proteger as crianças [...] mas sim proteger a sociedade desses sujeitos excluídos" (p.20). Percebi, portanto que o assistencialismo funcionava como mecanismo duplo, preenchia lacunas da ausência estatal, mas simultaneamente perpetuava ciclos de dependência, mantendo intacta a estrutura excludente que marcara todo período autoritário.

## **4 ENTRE A MISÉRIA E A ESPERANÇA: A CRIAÇÃO DO IPASJ DE DIANÓPOLIS COMO RESPOSTA À VULNERABILIDADE SOCIAL NO NORTE GOIANO**

Nesta seção, reconstruo o cenário histórico-político que possibilitou a criação do IPASJ. Concentro-me especificamente na estruturação da assistência à infância desvalida no antigo norte goiano, região então conhecida como "corredor da miséria" nas décadas de 1950-60. Nela demonstro como a extrema vulnerabilidade social, marcada pela pobreza estrutural, catalisou iniciativas locais como o Instituto Profissional Agroindustrial São José (IPASJ).

Ao examinar o arcabouço legal vigente, identifiquei como a legislação nacional sobre instituições de recolhimento influenciou diretamente suas práticas assistências. Compreendo que o IPASJ emergiu como uma resposta orgânica a essas carências, apropriando-se da educação profissional como ferramenta de transformação social. Seu propósito central, era romper o ciclo de exclusão regional ao oferecer alternativas concretas de formação a crianças marginalizadas.

### **4.1 Contexto histórico-político nos rincões goianos: o sertão do antigo norte goiano**

Neste recorte espacial, concentro-me no sertão do antigo norte goiano, especificamente em São José do Duro, popularmente chamada "o Duro"<sup>6</sup>, atual Dianópolis-TO. Como demonstra Alves (2009) esta região constituía o que se denominava entranhas do sertão, posteriormente reconhecida como berço histórico-cultural e batizada de "Princesa do Sertão".

Minha abordagem ao termo "sertão" fundamenta-se em sua polissemia conceitual. Guimarães Rosa (1967, p.413) já alertava que "o sertão tem muitos nomes", compreendo-o aqui como categoria do imaginário coletivo. Amparo-me em Janaína Amado (1995) quando afirma ser o sertão "uma referência institucionalizada sobre o espaço no Brasil" (p.145), transformando-se em: categorial dinâmica, forma de pensamento social e um constructo cultural colonial.

Analiso com Apolinário (2009) como essa noção foi ressignificada no período colonial. Estereotipada como terra de ninguém, espaço desordenado e hostil, distante dos valores civilizatórios. Esta representação justificou políticas de controle que reverberariam nas instituições locais como o IPASJ.

---

<sup>6</sup>O Duro – como era chamada localizava-se no antigo sertão goiano, descrita como “região problema” e abandonada pelas autoridades. Um lugar “oculto na geografia do Estado de Goiás”, um estado apesar de toda a sua relevância histórica era considerado periférico no contexto nacional (Alves, 2009).

Ao examinar a polissemia do termo "sertão", concordo com Nísia Trindade (1998) que o define como espaço interiorano, agreste e despovoado, dicotomia consolidada durante a colonização, primeira na cisão Europa-América, depois na divisão Litoral-Sertão. Entretanto, para esta pesquisa, adoto especificamente a dimensão geopolítica proposta por Alves (2009), "área de acesso difícil, transporte e comunicação impossíveis" (p.22).

Compreendo que essa condição material moldou o imaginário social sobre o norte goiano, não como categoria analítica, mas como espaço estigmatizado por isolamento, presença indígena e poder coronelista. Minha reconstituição documental confirma essa representação negativa, os próprios idealizadores do IPASJ justificavam a intervenção pela pobreza extrema de uma região descrita como "oculto na geografia do Estado" (Alves, 2009, p.22).

Recorro a Palacin (1990) as raízes desse abandono, pois após o colapso dos núcleos urbanos auríferos nos séculos XVII-XVIII, restaram vilas com economia de subsistência. O relevo acidentado e a distância da capital (300 km ao sul) criaram um vácuo governamental. Identifico nessa conjugação de fatores, herança econômica, barreiras naturais e marginalização política, configurando o cenário perfeito para a emergência de instituições locais como resposta à falência estatal.

Ao explorar o norte goiano, constato que suas condições geológicas foram determinantes, o bioma cerrado, como solos pobres e estiagem prolongada (Estevam, 1997), inviabilizava agricultura intensiva e dificultava a ocupação humana. Logo, o isolamento natural alimentou um sentimento de abandono político, agravado pela carência de estradas e incentivos governamentais.

Reconstruo com Freitas (2015) as raízes dessa fragilidade econômica;

[...] economia goiana, restrita à agricultura de subsistência, produzia poucos excedentes, que eram comercializados nos arraiais e currutelas disseminados pela vastidão dos sertões. As atividades pastoris eram também limitadas, pois as distâncias e as dificuldades de transporte cerceavam empreendimentos de maior vulto (p. 82).

Essa citação desvela o nó estrutural. O legado minerador dos séculos XVIII-XIX degenerou em economia periférica, incapaz de gerar excedentes ou densidade demográfica. Palacin e Moraes (2008) corroboram esse diagnóstico ao descrever o estado como "isolado, pouco povoado, quase integralmente rural" (p.133) nas décadas de 1900-50. Nesse período houve a consolidação de um cenário perverso, tais como: latifúndios improdutivos e terras

ociosas ampliaram a disparação norte-sul que Feitosa (2011) denuncia, contexto que exigiria respostas institucionais como o IPASJ.

Ao contextualizar os anos 1930, reconheço no governo Vargas um divisor de águas, a transição para o modelo urbano-industrial amplificou as desigualdades regionais, exigindo novas estratégias geopolíticas. Minha análise confirma que a "A Marcha para o Oeste" (1937-1945) foi o cerne dessa resposta política que Pádua (2007) definiu como: "a ocupação do Planalto Central, buscando ocupar áreas vazias do território, e ao mesmo tempo, articular meios de transporte, visando à abertura de escoadouros para a produção nacional" (p. 626).

Compreendo seu duplo objetivo, enquanto projeto desenvolvimentista oferecia incentivos fiscais e terras para ocupar o "vazio demográfico" do norte goiano, como instrumento político, fragilizava as oligarquias locais que Arrais (2016) descreve como "coronelismo imperante". Eis o paradoxo que destaco, a mesma política que prometia integração nacional reforçava estruturas centralizadoras, concentrando poder no Executivo federal.

A implantação prática, conforme Oliveira (2018) revela contradições, os incentivos à ocupação aceleraram a fronteira agrícola, mas reproduziram padrões periféricos de desenvolvimento. Concluo que esse movimento criou as condições históricas para iniciativas locais como o IPASJ, resposta institucional às novas vulnerabilidades geradas pela própria expansão estatal.

Ao implementar sua estratégia geopolítica, Vargas nomeia Pedro Ludovico como interventor em Goiás, uma ruptura deliberada com as oligarquias locais<sup>7</sup>. Constato que Ludovico operava uma dupla missão, conforme Dias, Miziara e Lameirão (2021), "colonizar o sertão goiano através da modernização" e "capturar o Oeste" (p.11). Minha reconstituição demonstra que essa agenda materializou-se em dois eixos: 1. Integração física (transportes, Goiânia, CANG- Colônia Agrícola Nacional de Goiás); 2. Inserção econômica nacional via aliança pós-1930.

Apesar desses esforços, percebi que a efetiva integração do norte goiano só ocorreu entre 1940-1950 com a BR-153. Heizer (2018) destaca que o estado então intensificou propaganda migratória, atração de colonos nacionais e estrangeiros que deveriam ocupar o território, porém sem a infraestrutura social correspondente. Nesse contexto de integração precária, a inclusão do norte goiano na Amazônia Legal (1953) revela outra contradição,

---

<sup>7</sup>De acordo com Dias, Miziara & Lameirão (2021), desde a proclamação da República, o estado de Goiás era governado alternadamente por duas famílias principais: os Caiado e os Bulhões, gerando mudanças significativas na política estadual com a colocação de Pedro Ludovico Teixeira no poder.

programas da SPVEA (Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia)<sup>8</sup> criada para "promover desenvolvimento econômico e social" (Mahar, 1978) jamais compensaram o abandono histórico caracterizado na seção anterior.

Apesar da inclusão na Amazônia Legal em 1953, o norte goiano permanecia enclausurado no isolamento histórico. É nesse cenário de abandono persistente que Dianópolis recebe o IPASJ, iniciativa que interpreto como resposta direta ao que Alencar (2003) descreveu como "a região mais atrasada do Goiás", um "corredor da miséria" que manchava a "consciência nacional" (p.125). Consegui identificar fatores estruturais que perpetuavam esse ostracismo: solos inférteis, barreiras geográficas, distância de mercados e ausência crônica de incentivos. Este coquetel perverso, já diagnosticado anteriormente, condenava a região ao subdesenvolvimento econômico.

Quando o desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek (JK) retoma as políticas de integração a partir de 1960, reconheço sua ambição no Plano de Metas (Programa de governo que tinha como intuito a aceleração e modernização do país em um período curto de tempo), mas também sua contradição essencial. Conforme Abreu (1994), embora Brasília tenha gerado investimentos em infraestrutura que "beneficiaram regiões circunvizinhas", seu impacto no norte goiano foi marginal. A colonização promovida por Vargas e JK consolidou na prática duas Goiás: uma integrada (sul/centro), outra condenada à periferia eterna, cenário que tornou o IPASJ não apenas necessário, mas inevitável.

Ao analisar o impacto do golpe de 1964 em Goiás, constato repercussões profundas no tecido político e econômico. Constato que a intervenção militar fortaleceu elites agrárias alinhadas ao regime, enquanto sufocava lideranças progressistas e movimentos sociais, especialmente os que ousavam desafiar a concentração fundiária. Esse ambiente repressivo, aprofundou o controle ideológico que já caracterizara o Estado Novo.

Economicamente, existe um paradoxo, embora o regime acelerasse a modernização do estado com estradas e mecanização agrícola (integrando Goiás às rotas nacionais), Cardoso (1975) e Furtado (1987) revelam a face perversa desse "progresso". Logo, o crescimento beneficiou apenas latifundiários, agravando conflitos rurais e marginalizando comunidades, exatamente como ocorrera nas políticas desenvolvimentistas anteriores, porém agora com repressão institucionalizada.

---

<sup>8</sup>De acordo com Mahar (1978), a SPVEA foi criada em 1953 e tinha como propósito coordenar e implementar políticas e projetos de desenvolvimento na Amazônia Legal, incluindo o norte de Goiás. A superintendência atuava em diversas áreas, como agricultura, pecuária, infraestrutura, educação e saúde, buscando estimular o crescimento econômico e a ocupação da região. Faziam parte da SPVEA os 09 (nove) Estados e Territórios Federais (Pará, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Goiás, Território do Acre, Território do Amapá, Território do Rio Branco-Roraima, Território do Guaporé-Rondônia).

Nesse contexto, observo a reciclagem das estratégias amazônicas, a criação da SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) em 1966, conforme Cardoso e Müller (1997) mantiveram os incentivos fiscais e investimentos em infraestrutura da fase anterior. Essa continuidade comprova minha tese central: independente do regime, as políticas para regiões periféricas perpetuavam modelos extrativistas que demandariam respostas locais como o IPASJ para mitigar seus custos sociais.

Embora as obras de infraestrutura tenham reconfigurado às dinâmicas de povoamento do norte goiano, o progresso materializou-se como um espelho das contradições, uma modernização geográfica que não rompeu com a exclusão socioeconômica histórica. Ferreira (2008) corrobora essa leitura ao reconhecer que as vias fundamentais para integração nacional foram incapazes de superar os problemas estruturais enraizados. Portanto, uma expansão seletiva, beneficiando bolsões privilegiados enquanto perpetuava a precariedade na maioria do território.

#### **4.2 Os "menores desvalidos", a criação de instituições de caráter assistencialista e a legislação**

Ao investigar os "menores desvalidos" no contexto goiano, deparo-me com um paradoxo histórico, enquanto o abandono infantil era epidêmico no Brasil colonial, os registros sobre Goiás sugerem uma realidade distinta. Minha análise da obra seminal de Valdez (2004) confirma essa singularidade:

Os viajantes que passaram pela Província registraram dados sobre a pobreza, sobre o concubinato que gerava um grande número de crianças ilegítimas, sobre as doenças que atingiam a infância, sobre as crianças indígenas e alguns poucos sobre as escravas. Também lançaram alguns olhares sobre as roupas, a aparência e os costumes da infância goiana. Em relação ao abandono não registraram nada que aludisse ao fato de que essa era uma prática comum (p. 115).

Compreendo que a ausência documental não equivale necessariamente à inexistência do fenômeno, a província enfrentou crises econômicas que certamente impactaram a infância. Contudo, constato que a historiografia regional negligencia sistematicamente essa temática, tornando a pesquisa de Valdez (2004), "Filhos do Pecado, Moleques e Curumins", um farol isolado no deserto acadêmico.

Nesse vácuo interpretativo, proponho uma leitura crítica, a escassez de registros sobre abandono pode refletir limitações das fontes (viajantes, relatórios oficiais) mais que a

realidade social. Como a própria Valdez (2004) adverte: "o abandono não é mencionado em outras fontes [...]" (p.116). Portanto, que o "excepcionalismo goiano" requer cautela, não como mito idílico, mas como convite à desconstrução das narrativas dominantes sobre a infância desvalida no Brasil.

Assim, confirmo a singularidade goiana, enquanto a prática da Roda dos Expostos se difundia nas principais regiões do país, Goiás não a adotou, não por ausência de abandono, mas por um padrão distinto que Marcílio (1998), demonstra ao analisar o Centro-Oeste, que o abandono no estado não se deu pela pobreza e muito mesmo por questão de honra, o abandono de crianças apresentava uma característica distinta: ocorria nas portas das casas de particulares, o que dispensava a necessidade de instalar uma roda.

Percebo essa prática como uma adaptação cultural que dispensava instituições formais. Contudo, Valdez (2004) revela o reverso dessa aparente solução caseira, muitas crianças eram 'separadas de seus pais de forma não voluntária' em pseudoadoções. Aqui, desvelo o mecanismo perverso que Marcílio (1998) identificou em escala nacional, a prática da adoção era difundida no Brasil até meados da pós-abolição, sendo incomum encontrar famílias que não tivessem filhos de criação. Isso se manifestava em circunstâncias específicas, como crianças negras ou indígenas<sup>9</sup> sendo acolhidas pelas famílias das elites para realizar trabalhos domésticos, situação que frequentemente encobria a exploração laboral de crianças, logo o "modelo goiano" não eliminou o abandono, apenas o metamorfoseou em relações de dominação dissimuladas sob o véu da caridade familiar.

Ao analisar a virada do século XIX em Goiás, Souza e Costa (2021) diz que o Estado passou a enxergar a criança abandonada como "ameaça ao bem-estar social", incorporando a visão higienista que patologizava a pobreza. Os relatórios das províncias, revelam a contradição essencial, essa retórica alarmista coexistia com negligência estatal concreta no acolhimento à infância pobre. Compreendo que nesse vácuo insitucional, a Igreja Católica emergia com discurso paternalista, apresentando 'obras de caridade' como solução única. Constatado, portanto, que a manutenção de instituições correcionais com verbas públicas - único investimento estatal mencionado por Sousa e Costa (2021), comprova meu diagnóstico central, o Estado operava menos para proteger do que para controlar os corpos indesejados das 'classes perigosas'.

---

<sup>9</sup>Valdez (2004) diz que, de acordo com a convicção cristã, as crianças negras eram adotadas com o propósito de serem criadas "como filhas", enquanto que a adoção dos indígenas não ocorria de maneira amigável; em geral, eles eram alvo de aprisionamento.

Segundo Pilotti e Rizzini (1995), a igreja foi a pioneira no papel de cuidar das crianças, ela teve o papel pioneira no acolhimento em instituições de crianças, não apenas como abrigo, mas como agência de controle moral da pobreza. Contudo, destaco uma virada crucial no final do século XI, a crescente secularização da filantropia, com a participação ativa de não-leigos, que transformaria profundamente o assistencialismo goiano no alvorecer do século XX.

Valdez (2004, p.17) oferece a chave interpretativa para esse fenômeno paradoxal, mesmo com 'abandono em menor grau' na região, surgiam instituições dedicadas a 'recolher órfãos e pobres com a intenção de formá-los para a moral e o trabalho'. Compreendo essa expansão como resposta a pressões nacionais, o Estado brasileiro, na segunda metade do século XIX, passara a replicar o modelo de internatos correccionais, primeiro por meio de iniciativas imperiais nas décadas de 1870, depois por meio de colônias agrícolas e asilos públicos/privados que, em Goiás, assumiram feições particulares.

Ao examinar as primeiras instituições goianas, deparo-me com um caso emblemático do paradoxo assistencial que venho analisando. Dois estabelecimentos homônimos, ambos 'Colégio Isabel', expressando projetos distintos de controle social. O primeiro, fundado em 1876 e mantido pela Província com doações, destinava-se meninas 'desvalidas' ou 'órfãs'. Como Valdez (2004) demonstra, seu fracasso precoce revela a contradição central que já identificara, permaneceu ativa apenas um ano, pois apesar de atender um número mínimo de meninas, a província não conseguiu arcar com os custos da manutenção, evidência gritante do abismo entre retórica protetiva e investimento real que marcaria todo o período.

A segunda instituição (1871), também imperial, expõe outra faceta perversa, destinada a indígenas do vale do Rio Araguaia, operava sob lógica distinta, seu projeto declarado de educar e evangelizar (Barros e Filho, 2014) escondia, como demonstra Rizzini (2004) desvela um programa assimilacionista subjacente: "visando a sua adequação aos usos da civilização e a formação de trabalhadores úteis à Nação" (p.1).

Percebo aqui a dupla face do intervencionismo estatal, enquanto órfãos brancas recebiam assistência precária e efêmera, crianças indígenas eram alvos de engenharia social violenta sobre o véu da civilização. Essa distinção racializada expõe como o modelo institucional do século XI já reproduzia hierarquias sociais profundas, convertendo 'caridade' em instrumento de controle e domesticação de corpos indesejados.

A chegada da Companhia de Aprendizes Militares em 1877 revela uma nova faceta do projeto civilizatório que venho desmontando. Barros e Filhos (2014) descrevem seu duplo propósito, 'formação de soldados e educação das classes menos favorecidas'. Mas uma leitura

cruzada com Valdez (2004) expõe o cálculo político subjacente, visando utilizá-los no serviço militar. Isso se mostrava bastante conveniente para resolver questões sociais, já que ao educar os meninos órfãos ou de baixa renda, não era preciso recrutar outros para integrar os batalhões já existentes. Evidência de como a assistência se convertia em mecanismo de recrutamento precoce.

Aqui se radicaliza a lógica utilitarista já denunciada nos colégios Isabel, se antes meninas e indígenas eram 'civilizados', agora meninos pobres eram militarizados como solução econômica para o Estado. Barra (2011) confirma essa expansão do controle social ao mencionar o direcionamento educacional para "crianças livres, pobres, vadias [...] colonos e seus respectivos filhos" (p.24). Percebo nesse espectro ampliado a consolidação de um padrão, a cooperação imperial-provincial não visava emancipação, mas a fabricação de corpos dóceis para servir aos interesses do império.

Ao adentrar o século XX, constato que Goiás consolidou o modelo assistencialista, agora ampliando em escala e diversidade institucional. Minha documentação revelou uma rede de entidades especializadas, cada qual com metas particulares, mas unificadas pelo objetivo comum de 'cuidado e assistência aos menores desvalidos' que já caracterizara iniciativas com os Colégios Isabel. Conforme sistematizo no quadro abaixo, destacavam-se:

**Quadro 4 - Instituições assistencialistas no estado de Goiás – séc. XX**

<b>Instituição</b>	<b>Ano defundação</b>	<b>Cidade</b>	<b>Objetivo</b>
Asilo São Vicente de Paulo	1909	Cidade de Goiás	Tinha como foco a saúde (abrigava doentes, independentes da idade ou órfãos)
Orphanato São José	1922	Cidade de Goiás	Tinha como prioridade a assistência a órfãos pobres.
Preventório Afrânio de Azevedo	1943	Goiânia	Assistência e educação aos filhos de doentes (lepra/hanseníase)

---

Fundação Menores Abandonados (FAMA)	Abrigo de Abandonados	1949	Goiânia	Abrigava crianças abandonadas com intuito de fornecer educação voltada para os ofícios.
-------------------------------------	-----------------------	------	---------	---

---

**Fonte:** Elaboração própria (2024), tomando como referência Ferreira e Carvalho (2012)

Sintetizo aqui o levantamento do histórico das instituições criadas e implementadas no Estado de Goiás entre o final do século XIX e meados do século XX, revelam um projeto assistencialista onde essas instituições assumiram papéis ambíguos que nominalmente salvaguardavam vulneráveis, mas operacionalizavam o disciplinamento de corpos marginalizados. E apesar das particularidades de cada entidade, todas ecoavam o mesmo modelo civilizatório.

Rizzini e Rizzini (2004) corroboram essa leitura ao demonstrarem que o fenômeno nacional dos internatos, inclusive em Goiás, jamais foi neutro. O recolhimento de crianças e adolescentes, especialmente a partir do século XIX, tornou-se uma das principais formas de assistência oferecida pelas instituições, tanto para filhos de famílias abastadas quanto para os pobres. Percebo nessa universalização aparente a chave do mecanismo, ao tratar desiguais como iguais sob a lógica do enclausuramento, as instituições naturalizavam hierarquias sociais.

Contudo, conforme Faleiros e Faleiros (2008), as instituições privadas e semi-oficiais voltadas para o cuidado dos pobres tinham, muitas vezes, um objetivo velado: favorecer as classes altas, transformando os primeiros em trabalhadores subalternos a serviço dos segundos. Essa prática refletia um movimento mais amplo de institucionalização, que visava controlar e disciplinar as classes mais vulneráveis.

A trajetória das instituições educativas de recolhimento, como os internatos, no Brasil, remonta a um longo processo de regulamentação legal, com raízes profundas no século XIX e se estendendo até o século XX. Essas instituições surgiram em resposta a questões sociais emergentes, especialmente ligadas ao acolhimento e à educação de menores desvalidos ou em situação de vulnerabilidade social, sendo fortemente marcadas pelo contexto político, econômico e cultural de cada período. Essas instituições eram regulamentadas por uma série de legislações que buscavam normatizar a educação e o cuidado oferecidos aos menores, muitas vezes dentro de uma lógica de disciplinarização e preparação para o trabalho subalterno.

Ao examinar a legislação que regulamentou essas instituições, percebo a cristalização de um projeto maior: a institucionalização da infância marginalizada como instrumento de moldagem moral e econômica. Rizzini (2004) oferece um marco revelador, a Lei 1830 que combatia a 'ociosidade' por meio da 'educação moral e religiosa e do ensino de ofícios manuais'. Compreendo essa lei como a formalização do paradoxo que venho desmontando: salvação aparente que encobria controle social.

A necessidade disciplinar atravessou o século XIX, ecoando no Código Penal de 1890. Esse código introduziu a responsabilidade estatal sobre menores infratores e abandonados, estabelecendo estabelecimentos correccionais para recolhê-los (Faleiros, 2008). O Estado operacionalizava a engrenagem burocrática do controle. Esses dispositivos inauguravam não apenas uma cultura institucional, mas uma tecnologia de poder que transformaria a assistência em máquina de domesticação de corpos indesejados.

Ao adentrar o século XX, desvelo como a Lei de 1927 - primeiro Código de Menores, cristalizou o projeto de institucionalização da infância que venho rastreando desde o Império. Como Gondra e Schuller (2008) corroboram essa legislação não apenas 'regulamentava o recolhimento de menores, mas formalizou o modelo correccional-educativo que analisei nos Colégios Isabel, ampliando seu papel do Estado na gestão de corpos indesejados. Essa engrenagem burocrática atingiria seu ápice em 1942 com o SAM. Sá (2006) demonstra como o serviço centralizou as instituições de recolhimento, convertendo-as definitivamente em aparelhos de disciplina.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 4.024/1961) nesse contexto revela-se paradoxal, enquanto Romanelli (2014) reconhece seu intento modernizador ao 'regular educação em internatos'. Percebo aqui a essência do mecanismo da qual faço uma crítica no capítulo anterior, sobre a reciclagem permanente do controle social, onde mesmo reformas progressistas como a LDB fracassaram em romper com a lógica da domesticação pedagógica que alimentara o SAM e o Código de Menores.

Reconheço os avanços formais da LDB de 1961, a educação de menores em situação de vulnerabilidade – incluindo órfãos, crianças pobres e adolescentes em conflito com a lei – continuou a ser pautada por um viés assistencialista e corretivo, característico de uma sociedade que ainda via a infância marginalizada como um "problema social" a ser contido (Marcílio, 2006). Essa continuidade revela a resistência das estruturas disciplinares mesmo em marcos legais supostamente progressistas.

Ao examinar o Código de Menores de 1979 (Lei nº 6.697/79), desmonto seu discurso de 'humanização', embora Pereira (1995) aponte sua tentativa de substituir o modelo repressivo

por 'assistência, profissionalização e disciplina', as FEBEMs mantiveram a lógica perversa do recolhimento institucional que critiquei no SAM. Percebi aqui a essência do ciclo que venho desvelando desde o século XIX, cada reforma legal recicla o controle social sob novos rótulos, transformando direitos em privilégios condicionais à docilidade dos corpos.

Embora reconheça o Código de 1979 como tentativa de humanização, minha Tese demonstra sua incapacidade de romper com o paradigma da 'situação irregular' que tanto critiquei, onde o menor permanecia objeto de intervenção, não sujeito de direitos. Essa contradição, contudo, revela-se historicamente fértil, vejo nesse código a semente dos debates que floresciam no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990<sup>10</sup>, marco que finalmente superou a doutrina da marginalização em favor da proteção integral.

Ao analisar a evolução normativa das últimas décadas, percebo o ECA como verdadeira ruptura epistemológica. Sua fundamentação no artigo 227 da Constituição de 1988 materializou o que venho defendendo desde a seção 2, a substituição da lógica correcional - ainda que presente em 1979 - pela proteção integral. Essa transformação, representou a primeira convergência efetiva entre teoria de direitos e políticas para infância vulnerável no Brasil.

Entre as principais inovações introduzidas pelo ECA, percebo sua potência transformadora, a reintegração familiar e comunitária em detrimento do recolhimento institucional (Pilotti; Rizzini, 2000), representava a negação concreta do paradigma da 'situação irregular'. Essa guinada normativa, contudo, exigia mecanismos operacionais que só emergiriam com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004. Como demonstra Irigaray (2006), ao propor o ' fechamento progressivo dos internatos tradicionais, que ainda mantinham características asilares' e implementar serviços comunitários, a política materializava finalmente o que o ECA anunciara teoricamente.

Sintetizo assim o percurso normativo analisado, a transição da doutrina da 'situação irregular', que legitimou por décadas o modelo repressivo e segregador para o paradigma da proteção integral consagrado pelo ECA representa um deslocamento epistemológico radical. Esta guinada histórica ao eleger os vínculos familiares e comunitários como eixo central, não apenas inverteu a lógica institucionalizante, mas redefiniu a própria noção de cidadania infanto-juvenil no Brasil.

---

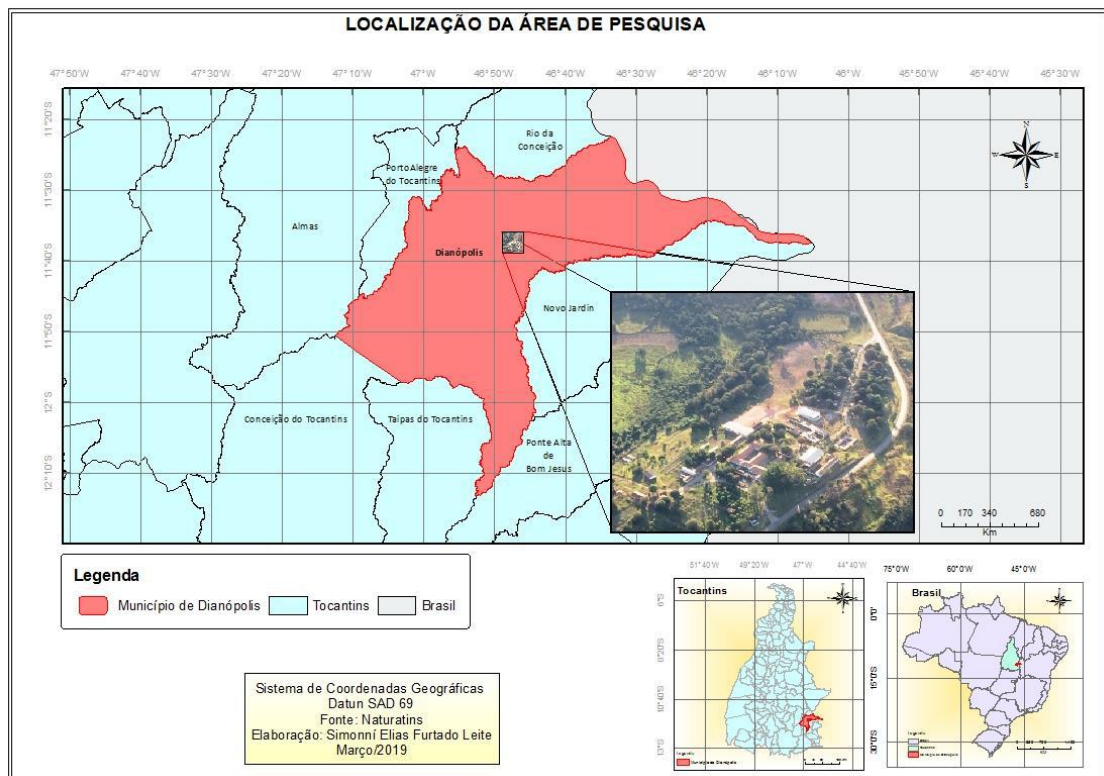
<sup>10</sup>Mesmo não estando dentro do recorte temporal, citamos o ECA de 1990 para enfatizar a evolução das leis estabelecidas quanto a temática abordada (Nota da autora).

#### 4.4 A origem do IPASJ - o ‘Instituto de Menores de Dianópolis’

Ao investigar as instituições do norte goiano (1950-1970), constato seu papel vital no enfrentamento da vulnerabilidade extrema que marcava o sertão. Percebi que a pobreza estrutural, a carência de serviços básicos e as profundas desigualdades sociais na região, especialmente em Dianópolis, demandavam respostas urgentes para crianças e adolescentes desamparados.

Nesse cenário, destaco a singularidade do Instituto Profissional Agroindustrial São José (IPASJ) frente a outras iniciativas locais. Contrariando o modelo predominante de ordens religiosas e grupos comunitários, percebi que o IPASJ surgiu como projeto institucional articulado, com foco inovador na profissionalização agroindustrial como eixo emancipatório. Sua localização em Dianópolis não foi acidental, compreendo-a como uma escolha estratégica para intervir no epicentro da vulnerabilidade sertaneja. Esta decisão reflete o diagnóstico agudo das carências regionais que fundamentaram sua criação, aspecto essencial para desvendar as dinâmicas históricas e sociais do antigo norte goiano.

**Imagem 5 - Mapa da Localização da área de pesquisa**



**Fonte:** Naturatins, Elaboração Simonni Elias. 2019.

A imagem 5 que antecede esta análise cartografa o território central da minha investigação. Dianópolis, município fundado em 1859 no sudeste tocantinense. Ao decifrar este mapa, constato como a cidade sintetiza as contradições regionais, detentora de rico patrimônio histórico, mas também palco da miséria estrutural que batizou a região de "corredor da pobreza" no século XX.

Minha reconstituição histórica revela que foi nesse cenário geográfico específico que Hagahús Araújo, aos 22 anos, assumiu a direção regional do Serviço de Assistência a Menores (SAM), órgão vinculado ao Ministério da Justiça, e logo em seguida fundou o Instituto Profissional Agroindustrial. Recém chegado ao norte goiano (atual Tocantins), Araújo criou a instituição para acolher menores entre 5 e 17 anos que viviam em condições de extrema pobreza no "corredor da pobreza", área marcada carências socioeconômicas que atingiam grande parte da população local.

Ao reconstituir a história do IPASJ, compreendo que sua essência é indissociável da trajetória de seu fundador, Hagahús Araújo. A análise da biografia *Hagahús Araújo: Uma Lição de Cidadania* revela como seu percurso singular moldou a instituição que se tornaria marco no combate à vulnerabilidade no norte goiano. Sua formação em Patos de Minas (MG) oferece pistas fundamentais. Desde a juventude na Estação Experimental do Ministério da Agricultura, percebi como o contato direto com as carências rurais constituiu solo formativo para sua futura atuação. Nesse período germinaram princípios que posteriormente fundamentariam o projeto pedagógico agroindustrial do IPASJ, resposta concreta às realidades sertanejas.

Essa formação prática e engajamento social convergiram, para a fundação do IPASJ, instituição que se tornaria farol no atendimento à infância vulnerável do sertão goiano. Compreendo sua criação como materialização do ideal de cidadania de Araújo, uma proposta pedagógica singular que integrava acolhimento crítico no interior brasileiro nos anos de 1950. Em reconstituição cronológica, o despertar dessa vocação ocorreu em 1949, quando Araújo, integrando um grupo de jovens, foi convidado pelo SAM para aplicar técnicas agrícolas no Rio de Janeiro. Essa experiência seminal representou seu primeiro contato direto com crianças invisibilizadas, despertando, testemunho que, aos 22 anos (1950), assumiu naturalmente a direção da Casa de Internação de Aragarças - GO, instituição-chave para o modelo que posteriormente replicaria em Dianópolis.

A passagem de Hagahús por Aragarças revela uma ruptura consciente. Após um ano à frente da Casa de Internação, solicitou seu desligamento em clara rejeição aos métodos punitivos vigentes. Compreendo essa decisão como repúdio ao paradoxo assistencialista-

disciplinar, instituições que sob o discurso de "ressocialização" perpetuavam violência institucional por meio de regimes disciplinares desumanizantes. Essa experiência catalisadora, reorientou seu percurso. Ao retornar ao Rio de Janeiro, atuou na Fundação Abrigo Cristo Redentor<sup>11</sup>, esse período se transformou em solo fértil para conceber fundamentos do IPASJ. Foi nesta encruzilhada biográfica que germinou seu projeto pessoal, uma instituição transcenderia os modelos correccionais ao integrar acolhimento e emancipação, antítese direta do sistema que repudiara em Goiás.

Ao investigar a escolha de Dianópolis para sediar o IPASJ, confronto um dilema historiográfico: iniciativa filantrópica genuína ou estratégia política? Embora essa questão permaneça em aberto, minha análise da trajetória de Hagahús Araújo aponta pra um fator decisivo - sua imersão na realidade do norte goiano após transferir-se para a região nos anos de 1950. Como atesta sua biografia, foi o contato direto com a pobreza sertaneja que cristalizou seu propósito fundamental: promover autonomia para crianças invisibilizadas no "corredor da pobreza".

Em 1952, ao deixar a Fundação Abrigo Cristo Redentor, percebi sua ruptura prática com o assistencialismo vigente. Apesar dele relata que seu modelo implantado seria uma instituição que não deveria se sustentar pela caridade pública, mas sim por um sistema autossustentável, não foram encontrados nenhum documento que de fato comprovasse sua idéia. Apesar disso seu ideal educativo repousava sobre dois pilares essenciais: 1. Repúdio à violência institucional, que testemunhara em Aragarças; 2. Integração curricular entre educação formal e profissionalização concreta.

Ao selecionar o terreno para o IPASJ, constatei que sua geografia materializava o projeto pedagógico, as terras planas e férteis, irrigadas pelo córrego 'Doido' com suas cachoeiras energéticas, configuraram um laboratório vivo para educação agroindustrial. Compreendo essa escola como síntese prática da autossustentabilidade que defendera desde o Rio, onde os recursos naturais se convertiam em ferramentas educativas.

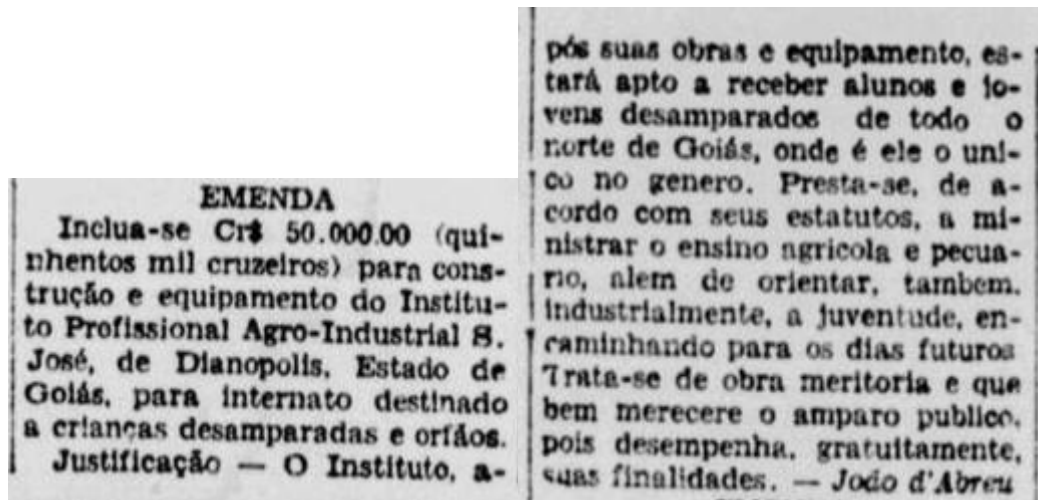
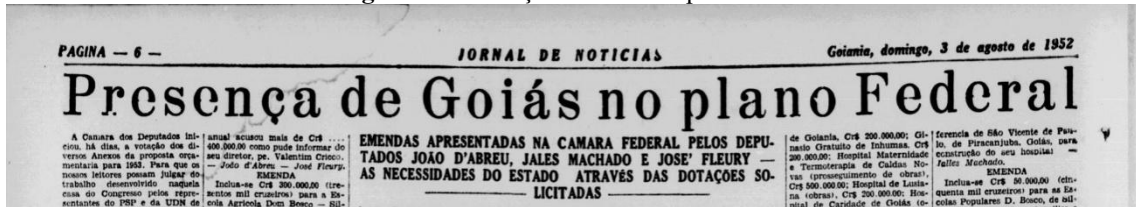
A análise documental revelou que essa coerência conquistou apoio comum. Enquanto a comunidade abraçava a iniciativa, como o compromisso político do Deputado João d'Abreu, sensibilizado na reunião inaugural, propôs em apenas 30 dias emenda parlamentar de 500 mil cruzeiros (1952) para infraestrutura. Como atestam as narrativas de Silva (2024) e Piedade (2023), ambos relatam que "quando o dinheiro do Deputado João d'Abreu chegou acelerou o

---

<sup>11</sup>A Fundação Abrigo Cristo Redentor era uma instituição filantrópica dedicada ao acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Rio de Janeiro.

processo de construção do Instituto". Logo, essa ação não foi um mero financiamento, mas validação institucional de um modelo que desafiava o assistencialismo tradicional.

Imagem 6 -Presença de Goiás no plano Federal



Fonte: Jornal de Notícias de Goiás, 1952.

Apesar do contingenciamento da emenda parlamentar de 1952 - fato registrado na biografia de Hagahús Araújo, embora sem traço no Diário Oficial - revelou a resiliência do projeto: o IPASJ iniciou atividades em 1953 mesmo sem recursos públicos. Compreendo essa conquista como demonstração prática da autossustentabilidade, demonstrando a determinação férrea de seus fundadores diante das adversidades sertanejas. Logo, o modelo institucional revela sua tríplice missão: 1. Acolhimento residencial para órfãos e vulneráveis de Dianópolis e região; 2. Formação integrada entre educação formal e profissionalização agropecuária; e 3. Capacitação produtiva alinhada ao desenvolvimento local.

Ao consolidar o modelo do IPASJ, popularmente cunhado "Instituto de Menores de Dianópolis", estruturo sua singularidade: um projeto que transcendeu o assistencialismo convencional ao articular acolhimento residencial com formação produtiva. Constatado que sua manutenção inicial, custeada pelos fundadores e posteriormente por verbas parlamentares conquistadas por meio de hábeis articulações políticas, reflete a tese de autossustentabilidade. Logo, percebi que os registros institucionais revelavam um funcionamento meticuloso. Acolhiam crianças de quatro (4) a doze (12) anos, permitindo permanência até os 18 anos,

estrutura que se materializou em 1953 com os primeiros 18 internos. A fotografia histórica (imagem 8) que documenta esse grupo pioneiro, simboliza mais que um marco fundacional, e ele é testemunho visual da concretização de um ideal pedagógico no sertão dianopolino.

**Imagem 7** - Primeira turma recolhida no Instituto de Menores em 1953.



**Fonte:** Acervo do Museu de Dianópolis.

Incorporo ao corpus documental esta fotografia (Imagem 7), pertencente ao acervo do Museu e Biblioteca Municipal de Dianópolis, como peça visual e essencial na história do IPASJ. Embora minha pesquisa tenha identificado escassez de registros textuais sobre o instituto, compreendo que imagens como esta, nas palavras de Burke (2000) "são especialmente valiosas na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns" (p. 99). Elejo essa iconografia como fonte primária para decifrar a materialidade histórica da instituição, preenchendo lacunas onde documentos inscritos são quase inexistentes.

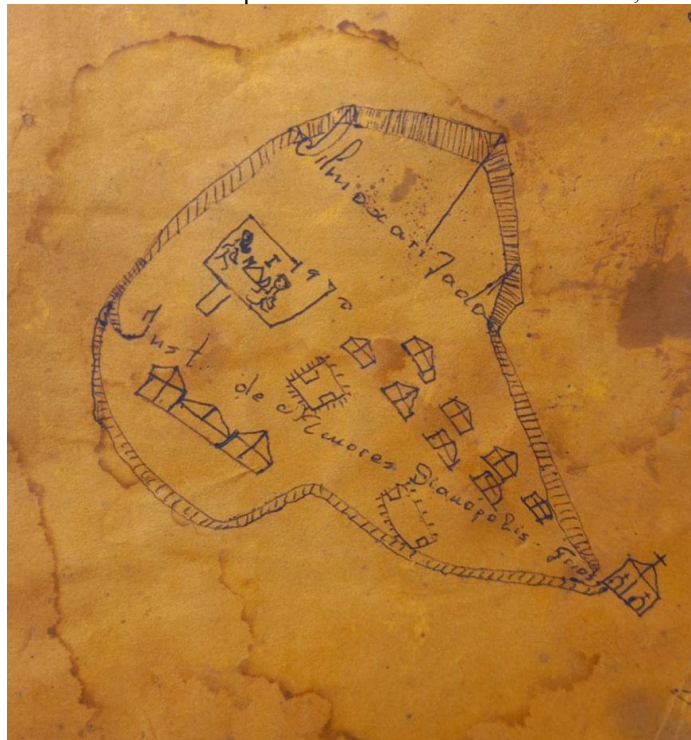
A imagem 7 revela a gênese material do IPAS, a sede inaugural, construção precária de palha de buriti, corporifica a simplicidade dos recursos iniciais. Diante dessa estrutura, identifiquei dezoito (18) meninos alinhados - é a primeira turma de internos - cujo vestuário padronizado (bermudas e camisas claras) e cortes de cabelo militarizados sugerem influência dos modelos correcionais. Percebo ainda que a ausência de calçados e

predominância fenotípica negra (apenas dois meninos aparentam não integrar ao grupo) reflete fielmente o perfil étnico-racial dos "desvalidos" sertanejos, confirmando os padrões demográficos regionais documentados por Alves (2009) para o norte goiano de 1950.

A análise socioespacial confirma que a região funcionava como verdadeiro 'corredor da pobreza', isolamento geográfico da capital e índices críticos de miserabilidade geraram altíssima vulnerabilidade familiar, especialmente entre grupos étnico-raciais historicamente marginalizados. Ao decifrar a imagem 7, identifiquei nesse cenário os primeiros espaços institucionais, tais como: o rancho de palha de buriti ao fundo que corporizava a precariedade inicial, servindo simultaneamente como residência direcional, sala de aula, escritórios e dormitório coletivo.

Constato que essa multifuncionalidade arquitetônica materializa o ethos fundacional do IPASJ, mesmo em condições extremas, como atestam os registros fotográficos, a instituição estruturou-se progressivamente, das construções precárias de 1953 evoluiu para infraestruturas que acolhiam dignamente menores, tutores e diretores.

**Imagem 8** - Desenho manual - planta baixa do Instituto de Menores, 1970.



**Fonte:** Acervo do Museu Memorial do IFTO, campus Dianópolis.

Ao decifrar a planta baixa manual (Imagem 8), identifiquei a materialização física do projeto pedagógico do IPASJ, o esboço revela:

1.**Organização espacial estratégica** com construções distintas dentro do perímetro territorial;

2.**Capela como núcleo simbólico** atestando a dimensão espiritual integrada à formação;

3.**Fidelidade arquitetônica** que comprovei in loco em 2024 - estruturas preservadas, mas operando como agentes educativos silenciosos.

Essa permanência material fundamenta minha interpretação segundo Escolano (2002), o espaço escolar constitui um 'texto pedagógico' onde 'a distribuição de ambientes [...] revelam concepções sobre ordem e disciplina'. Compreendo que cada traço nesse desenho corporifica intencionalidades formativas, a arquitetura como dispositivo ativo na construção da cidadania sertaneja.

Ao examinar a planta baixa de 1970, compreendo que o depoimento de Silva (2024) - último entrevistado e "peça que faltava no tabuleiro" - ilumina dimensões ocultas da materialidade institucional. Meu encontro com em Conceição do Tocantins (junho/2024) revelou-se fundamental, como um dos 18 meninos da Imagem 7, ele desvela a fase heróica do IPASJ:

Nós moramos dois anos nessa chopana de palha. Inclusive, nós ainda participamos da construção do instituto, dos principais prédios do instituto. Aí foi escolhido o local em 56. Em 55, 56 começaram a construção do instituto em 56, se não me engano. Esses primeiros internos fizeram a construção do prédio que existia lá (Sr. Silva, 2024).

Minha análise cruza a arquitetura e memória. A narrativa de Silva (2024) confirma que o alojamento precário (1953-1956) abrigou simultaneamente "os 18 internos, Hagahús, sua esposa, um pedreiro e um técnico agrícola", realidade que transcende a mera descrição física da planta. Percebo aqui a essência do projeto, a construção coletiva não foi apenas erguer paredes, mas edificar o próprio conceito de cidadania por meio do trabalho. Essa simbiose entre espaço e ação humana, redefine a noção de instituição, moldada por decretos, mas pelo suor dos excluídos que a materializaram.

Ao cruzar as perspectivas de Rizzini (2004) e Faleiros (2008), que vinculam educação de menores desvalidos a "práticas laborais disciplinadoras" nos séculos XIX-XX, com o depoimento de Silva (2024), compreendo que o ISPAJ operava um paradigma pedagógico singular. Constató que os internos subvertiam a condição de meros assistidos, eles eram agentes ativos na construção física e simbólica da instituição que os abrigava.

Essa imbricação entre espaço e formação revela-se essencial para decifrar o desenvolvimento institucional. Enquanto a participação dos menores na alvenaria corporizava o trinômio assistência-instrução-profissionalização, a liberação de recursos financeiros em 1958 (imagem 9) representou inflexão crucial. Interpeto que esse financiamento não foi mero aporte material, mas validação política do modelo pedagógico que transformava o trabalho em instrumento de emancipação, antítese da mera disciplinarização criticada pelos autores.

Imagem 9 - Emenda das Verbas Federais

**Verbas Federais para Goiás no Orçamento Geral da União**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
 Subvenções Ordinárias

Escola de Bordados Santo Antônio — Goiânia — Cr\$ 30.000,00;	Escola Doméstica de Goiânia — Goiânia — Cr\$ 50.000,00;	Escola Doméstica Dona Ernestina — Pirenópolis — Cr\$ 100.000,00;	Escola Técnica de Comércio — SENAC — Catalão — Cr\$ 160.000,00;
Escola de Enfermagem Cruzeiro do Sul — Rio Verde — Cr\$ 20.000,00;	Escola Doméstica Instituto Heráclito Moraes — Motrinhos — Cr\$ 34.000,00;	Escola Normal e Ginásio S. Rita de Cássia — Rio Verde — Cr\$ 120.000,00;	Escolas Reunidas D. Bosco — Iporá — Cr\$ 100.000,00;
Escola de Enfermagem S. Vicente de Paulo — Cr\$ 20.000,00;	Escola Evangélica do Rio Branco — Veadeiros — Cr\$ 20.000,00;	Escola Normal Regional de Aurilândia — Cr\$ 40.000,00;	Externato S. José da Escócia — Goiandira — Cr\$ 30.000,00;
<b>Brasília Incorporadora S.A.</b>		Escola Paroquial Sr. do Bonfim — Pirenópolis — Cr\$ 70.000,00;	Fundação de Assistência Social — Anápolis — Cr\$ 60.000,00;
Concessionária da NOVACAP para venda de lotes em Brasília.		Escola Paroquial N. S. A. badia — Buriti Alegre — Cr\$ 60.000,00;	Fundação do Instituto Professor Agro-Industrial S. José — Dianópolis — Cr\$ 500.000,00;
Não espere mais compre hoje mesmo o seu lote e deixe o tempo trabalhar a seu favor.		Escola Paroquial de Rio Verde — 10.000,00;	Fundação S. José dos Tocantins — Niquelândia — Cr\$ 300.000,00.
Avenida Anhangüera, 104		Escola Paroquial — bairro S. Bento — Corumbá de Goiás — Cr\$ 50.000,00;	(Amanhã publicaremos a relação dos ginásios subvencionados com verba ordinária).
1.º Andar — Telefone 12-87 e 1943 — Goiânia		Escola Rural Santo Antônio — Goiânia — Cr\$ 160.000,00;	

Fonte: Jornal de Notícias de Goiânia-Goiás, 31 de dezembro de 1958.

Embora minha pesquisa tenha identificado a ausência de registros detalhados sobre a aplicação dos recursos financeiros, percebi claramente através dos depoimentos colhidos, que esse financiamento foi absolutamente crucial para a continuidade das obras. Ao cruzar essas evidências, constatei que a conjugação entre o esforço dedicado dos internos e a chegada oportuna dos recursos externos formou, de fato, a base da infraestrutura que permitiu ao Instituto consolidar seu projeto assistencialista/educativo voltado para menores em situação de vulnerabilidade. Portanto, esta análise conclui que, mesmo com lacunas documentais, a contribuição dos recursos externos, somada ao empenho interno, foi um pilar incontestável para a construção da capacidade institucional que sustentou a missão do IPASJ.

## **5. “EDUCAR, INSTRUIR E CAPACITAR” – A HISTÓRIA DO IPASJ**

Nesta última sessão, disserto sobre a cultura escolar nos primeiros vinte anos do Instituto de Menores (1953-1973), apresento como operava na prática o lema instituído pelos idealizadores — “educar, instruir e capacitar” —, além de ser descrito o cotidiano dos menores internos, suas relações com os demais colegas, os processos de prática de ofícios e a educação dentro do espaço institucional. A sistematização desta sessão foi tecida a partir das categorias de análise elencadas nas entrevistas com os internos, professores e diretores que atuaram no período do recorte temporal, bem como membros da comunidade externa que vivenciaram esses primeiros anos.

### **5.1. “Educar, instruir e capacitar” – a arquitetura espacial nos primórdios do Instituto**

Para compreender a arquitetura espacial, é fundamental partir da tríade que orientava a instituição desde sua fundação por seu idealizador, Haghaús Araújo: “educar, instruir e capacitar”. Essa missão refletia não apenas um ideal pedagógico, mas também demandava uma estrutura física e organizacional específica. A concretização desse propósito exigia, em primeiro lugar, a organização de um espaço físico adequado para acolher os menores desvalidos (os internos), e a equipe responsável por sua formação, composta por monitores, técnicos, professores, diretores e vice-diretores.

Contudo, como revela o relato de Silva (2024), um dos primeiros internos do IPASJ (1953-1960), essa estrutura física consolidou-se gradualmente: em sua fase inicial, o IPASJ funcionou em construções precárias, erguidas com materiais simples característicos da época. Antes dos blocos definitivos, Silva (2024) destaca que, apesar das severas limitações estruturais, como a permanência por dois anos em uma “casa de palha”, a essência pedagógica profissionalizante do projeto já se delineava, ainda que sem um espaço físico consolidado: “enquanto nós moramos na casa de palha [...] não tinha profissão nenhuma. Nós trabalhava só na parte agrícola, parte rural, trabalhava com horta, trabalhava com roça”.

O relato de Silva (2024) revela que, antes de qualquer estrutura formal, o IPASJ já se organizava em torno de atividades coletivas ligadas a terra, como a agricultura de subsistência e cultivo de hortas. A ‘casa de palha’ simboliza não só a precariedade material da época, mas a capacidade de construir um projeto a partir de recursos mínimos. A ênfase na ‘parte rural’ indica que o trabalho agrícola não era apenas uma estratégia de sobrevivência, mas a base

comunitária que permitiu germinar os valores e práticas que mais tarde seriam formalizados no IPASJ. Assim, mesmo 'sem profissão nenhuma', o grupo já desenvolvia habilidades colaborativas e de gestão de recursos, fundamental para a futura estruturação profissionalizante do projeto. Esta fala coaduna com as perspectivas de Certau (1996) que ensina que é a narrativa que estrutura a organização dos dados, permitindo revelar um contexto ou ambiente específico, funcionando como um processo dinâmico de mapeamento do espaço. Isso é o que aconteceu no constructo desta pesquisa.

A materialização desse projeto iniciou-se em 1955, conforme registrado no primeiro esboço arquitetônico encontrado, assim como nas memórias documentadas por Silva (2024) testemunha ocular da época. O prédio, descrito em croquis iniciais e relatos históricos, não era apenas uma construção física, mas um símbolo do compromisso social e educativo de seu idealizador que permeava a instituição.

Segundo Escolano Benito (2017), a infraestrutura física das instituições educacionais exerce influência significativa na formação identitária e nas memórias de indivíduos que nelas se educaram, em médio ou longo prazo. O autor destaca que os espaços escolares transcendem sua função utilitária, incorporando valores socioculturais e conteúdos simbólicos que integram a memória coletiva. Tais ambientes atuam, portanto, como agentes modeladores de experiências subjetivas, capazes de cristalizar recordações duradouras naqueles que os vivenciaram. Nessa perspectiva, os relatos dos ex-internos analisados reforçam essa premissa, ao evidenciar, de forma recorrente, a memória vívida da fase inicial de construção dos edifícios institucionais.

No contexto analisado, o primeiro complexo arquitetônico erguido foram as denominadas "casinhas" (Imagem 10 e 11), termo afetivo empregado pelos próprios ex-internos. Nas imagens abaixo se vê o conjunto arquitetônico que foi construído com a participação dos internos em etapas práticas da edificação, desde a fabricação de materiais até a execução de obras, que transcendeu a mera instrumentalização, assumindo contornos de formação profissional informal. Como ilustra o relato de Aquino (2023): "[...] mas na época ali dentro tinha uma máquina de nós fazer a telha. Entendeu? Aquelas telhas francesas, aquelas telhas bem largas assim, então ali só produzia, só a telha, entendeu? Então nessa época existia só isso, era as profissões".

Nas imagens 10 e 11 observam-se as ruas calçadas, as casas padronizadas com as 'telhas francesas (telhado de barro), fachadas simples produzida pelos meninos internos, e a vegetação marcante no entorno. Esses elementos revelam um espaço institucional que foi planejado com intencionalidade pedagógica, disciplinar e comunitária.

**Imagem 10** -Casados antigos funcionários do Instituto de menores de Dianópolis.



**Fonte:** Acervo pessoal (2024).

**Imagem 11** - Entrada do Instituto de menores de Dianópolis, uma visão ampla de todas as "casinhas".



**Fonte:** Acervo pessoal (2024).

Conforme relatos de Aquino (2023), as estruturas iniciais foram projetadas como residência funcional para diretores, docentes, funcionários e suas famílias. No entanto, a professora Araújo (2024) relata que, durante essa fase, os internos viviam em condições precárias: "eles moraram em casa de palha. Porque não tinha casa ainda, para morar. Casinha precária assim tudo. E criou uma, acho que uma sala de palha também para dar aula. Para os meninos receberem aulas".

**Imagem 12** - Segunda residência dos internos do IPASJ "casa de palha"



**Fonte:** Livro Biográfico de Hagháus (2024).

A edificação apresentada na imagem 12, descrita pela professora Araújo (2024) pode ser a segunda construção (casa de palha) erguida pelos internos, que servia conforme sua narrativa, como espaço escolar, onde se ministravam aulas aos menores. A imagem revela um aumento considerável no contingente de internos quando comparada ao registro pioneiro de 1953, conforme imagem 7, p.78.

Mais tarde, conforme destaca Silva (2024), os próprios internos tornaram-se agentes ativos da transformação desse espaço: "fizeram a construção do prédio que existia lá". Esses depoimentos, ao revelarem a materialidade precária inicial e o engajamento direto dos internos na edificação do Instituto, corroboram a tese de Escolano Benito sobre o espaço como vetor de memória. Simultaneamente, configuram o ambiente educativo como lócus de pertencimento e construção coletiva, evidenciando sua dimensão simbólica.

À medida que o IPASJ expandia seus espaços físicos incluindo dormitórios, cozinha, refeitório, salas de aula e o setor administrativo, o projeto educativo ia ganhando forma. A dimensão dessa expansão é ilustrada pela imagem 13<sup>12</sup> aérea abaixo. Embora retrate um período posterior ao da expansão inicial, a fotografia permite visualizar o conjunto arquitetônico, compreendendo sua distribuição espacial e as distâncias entre os prédios que compõem o instituto.

---

<sup>12</sup>Essa imagem retirada do site: earth.google foi readaptada para melhor visualização da distância entre os prédios de moradia, setor administrativo e o local das oficinas utilizada para as aulas profissionalizantes (ofícios).

**Imagem 13 - Imagem aérea do IPASJ**



**Fonte:**Earth.Google (2025)

**Legenda:**

1. As "casinhas"
2. As casas dos monitores
3. Dormitório dos internos
4. As oficinas.

Chama atenção detalhes nas falas dos entrevistados, como a moradia dos funcionários estrategicamente distanciada da ala dos internos, evidenciada nas imagens (legendas 1, 2, 3 e 4). Essa escolha arquitetônica refletia as hierarquias e dinâmicas sociais da instituição. Conforme Silva (2024) foram erguidas 15 casas: 12 unidades destinadas aos professores e suas famílias, e 3 no terreno posterior, para alojamento dos monitores. Essa disposição garantia distanciamento físico entre funcionários (docentes e monitores) e alunos internos.

Paralelamente à consolidação do projeto, estruturavam-se espaços dedicados aos ofícios técnicos, alinhados às suas demandas operacionais. Essa consolidação progressiva do ambiente institucional é ilustrada pela narrativa de Silva (2024):

As profissões começaram depois que construíam o prédio. Aí construíam o prédio, já fizeram as salas adequadas pra cada profissão, alfaiataria, sapataria, carpintaria. A mecânica foi uma das últimas que foram adotadas, a profissão adotada lá no Instituto, as últimas era a mecânica.

O relato evidencia um processo evolutivo: o instituto não surgiu completo. Houve uma construção inicial (física e organizacional), seguida pela implementação gradual das diferentes áreas profissionais ao longo do tempo. A menção explícita de que a mecânica foi uma das "últimas" profissões adotadas levanta questões sobre os critérios para essa sequência. Foi devido à complexidade, custo do equipamento, demanda social, disponibilidade de instrutores, ou visão dos fundadores? A narrativa não explica o "porquê", mas estabelece uma hierarquia temporal que pode refletir prioridades ou desafios da época.

Contudo, a organização espacial transcendia a funcionalidade: a definição de cada ambiente consolidava a identidade institucional, integrando proposta pedagógica, eficiência e intencionalidade histórica. É significativo que essa mesma lógica de segmentação material inicialmente voltada para ofícios repercutisse em dinâmicas sociais internas, conforme aponta Gomes (2024):

Os filhos dos funcionários era na casa dos pais, né? Os pais moravam tudo naquelas casinhas, né? Os funcionários. Aí ele estudava lá, mas vinha... Pegar refeição lá nas casas. Ah, era separado. E agora nós que era interno, era lá dentro mesmo. É. Mas estudava junto.

A narrativa de Gomes (2024) expõe como o IPASJ operacionalizava o poder por meio do seu espaço físico, atuando como agente silencioso de reprodução hierárquica era praticamente a segregação espacial, utilizado como instrumento de controle, a segmentação física que demarcava lugares específicos para grupos distintos, e controle diferenciado de corpos reforçava a disciplina. Nesse sentido Bourdieu e Passeron (1992) demonstram que a educação não ocorre em terreno neutro, mas em um espaço de poder que replica as desigualdades estruturais da sociedade.

Essa arquitetura institucional configurava um projeto político de manutenção de ordem, onde o espaço não apenas refletia, mas produzia ativamente assimetrias. Paradoxalmente, ao denunciar essa separação, a fala de Gomes (2024) revela como a instituição naturalizava a exclusão, moldando subjetividades que internalizavam tais estruturas como parte da ordem estabelecida.

Nesse sentido, como argumentam Magalhães (1999) e Felgueiras (1998), a materialidade da instituição educativa, sua arquitetura e disposição espacial constituem um documento histórico indissociável das dinâmicas que a moldaram. No IPASJ, a estratégia de

distribuição dos espaços, das oficinas especializadas às moradias segregadas não apenas otimizava o cotidiano, mas solidificava projetos de poder e hierarquias sociais, reafirmando que o espaço físico é, em si, um artefato decifrável da história institucional.

## 5.2 A Organização e Funcionamento do Instituto

A única professora do IPASJ que localizei, por intermédio de um ex-interno, foi a Sra. Araújo, que viveu e trabalhou na instituição de 1969 até 1977. Sua narrativa proporciona um olhar único sobre o período e a articulação entre a pedagogia e ofícios na instituição, cujo objetivo central se fundamentava na tríade 'educar, instruir e capacitar'. Entre esses pilares, tomo 'educar' como eixo analítico para examinar a cultura escolar do IPASJ, PIS, em seu contexto histórico específico, este termo assumia primordialmente o significado de ensinar uma profissão, concepção que o próprio depoimento de Araújo (2024) ilustra.

Ela relata (Araújo, 2024) que soube do IPASJ por meio de Gabriel, professor da instituição e seu futuro marido, que ocupou os cargos de vice-diretor e diretor. Após mudar-se para uma das 'casinhas', prestou o concurso em 1969, como relembra: "Em 1969, eu fiz o concurso, foi até em Arraia, né? Aí passei e comecei a trabalhar no mês de... Acho que foi no mesmo ano".

Esse sentido prático e formativo de 'educar', evidenciado na experiência de Araújo (2024), ecoa de forma explícita na fala do idealizador Hagahús, conforme registrado em sua biografia:

A nossa escola teria como lema "Educar é ensinar a viver". E como ensinar a viver é instruir e, sobretudo, formar bons hábitos, é claro que o trabalho seria usado como fator imprescindível à formação moral dos alunos, já que faz parte integrante da vida de qualquer um (Hagahús apud Alencar, 2003, p. 44.)

A narrativa de Hagahús revela o projeto social da instituição: preparar o aluno para a vida prática, enfatizando valores como disciplina, utilidade e integração na sociedade. A teoria de Magalhães (2018, p.122) sobre a escola como "instância legitimada para instrução e formação" ecoa de forma tangível na proposta descrita pelo idealizador do IPASJ.

No entanto, durante as entrevistas sobre o objetivo do IPASJ, a professora Araújo narra que o objetivo da instituição,

[...] era **só ensinar a ler e escrever** [...]. Lá **ensinava acorriger** o aluno, né? O aluno ia crescendo, a medida que ele ia crescendo, ele ia aprendendo que certos costumes que ele tinha na casa dele lá, que à vez era um menino levado, um menino que não obedecia pai, não obedecia mãe, não obedecia ninguém xingava tudo, aí quando ele chegava lá, [...] ele era rebelde, **daí a pouco ele ia domando**, moderando a coisa dele. Daí a pouco ele já tava bom, menino bom, né? (Araújo, 2024, grifos nossos).

A professora em sua perspectiva associa ao ato de educar outra função que não aparece nos objetivos propostos anteriormente na biografia de Hagaús: "ensinava a corrigir", "a pouco ele ia domando". Moldando comportamentos. Essa prática alinha-se ao conceito foucaultiano de poder disciplinador (Foucault, 2003), que atua mediante técnicas de vigilância, controle, e padronização, com o intuito de fabricar sujeitos dóceis alinhados aos padrões sociais vigentes da época.

Nessa linha Silva (2024), ex-interno e ex-monitor corrobora com o pensamento foucaultiano ao relatar sobre o recebimento de meninos rejeitados pelas escolas regulares,

[...] Alunos que eram expulsos das escolas municipais, escolas estaduais, no município, onde os professores não queriam mais, aí eles procuravam mandar para o instituto, de que **o instituto funcionava como um corretivo**, pegar alunos marginalizados e alunos indisciplinados, que as escolas não aceitavam mais matricular. Mandava para lá, foi mandado vários casos desses para o instituto. E dava trabalho para nós lá, dava trabalho. **Nós tínhamos que agir duro** [...] juiz de menores enviando nesse caso. [...]

Evidencia-se assim, a contradição entre o discurso institucional e a prática efetiva do IPASJ. A narrativa de Silva (2024) revela aspectos cruciais dessa dualidade: embora formalmente apresentado como espaço educativo, o instituto operava como mecanismo de controle social. Os recortes analíticos: "funcionava como corretivo" e "tínhamos que agir duros", demonstra que conforme a lógica foucaultiana (1975) baseava-se em vigiar, corrigir e moldar corpos segundo normas pré-estabelecidas, utilizando o binômio vigilância-punição como instrumento de dominação.

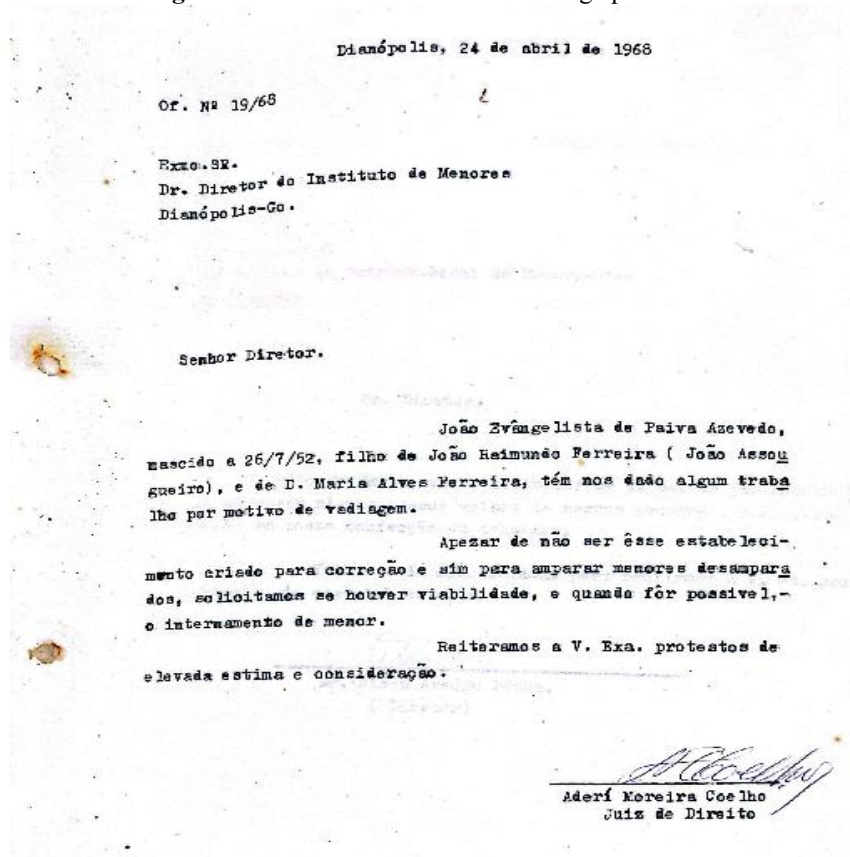
Essa dinâmica, contudo, não se reduz ao controle explícito. Como complementa Bourdier (2007), a violência simbólica, forma "invisível", de dominação exercida por meio de códigos lingüísticos e institucionais, naturaliza a subjugação, fazendo com que os próprios dominados internalizem e reproduzam a ordem que os oprime. Assim, a combinação entre a disciplina física (Foucault, 1975) e a dominação simbólica (Bourdieu, 2007) consolida o IPASJ como aparelho de manutenção de hierarquias sociais.

Essa articulação teórica encontra eco nos documentos históricos do Instituto, ratificando a dissonância entre discurso e a prática. Identifiquei officios nos quais a instituição

rejeitava a designação de "correcional", assim como depoimentos que negavam tal finalidade. Contudo, na prática, o IPASJ recebia explicitamente para "recuperar por meio da correção", confirmando, portanto, o hiato entre sua retórica assistencial e sua função real de controle.

Por meio da análise documental, essa contradição se revela de forma palpável no acervo do Instituto (IFTO/Dianópolis), como comprovam as trocas recorrentes de ofícios entre o Juiz de Menores e a direção do IPASJ, que explicitam o mecanismo de controle social em ação, conforme demonstra abaixo:

**Imagem 14 - Ofício de Juiz solicitando vaga para "menor"**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

De acordo com o ofício (nº 19/68) do Juiz de Direito, Adreí Moreira Coelho, comprova-se a contradição institucional que se configura explícita no seguinte trecho, "Apesar de não ser esse estabelecimento criado para correção [...] solicitamos [...] o internamento do menor". O juiz reconhece a função formal do instituto (amparo), mas solicita ação contrária (correção por "vadiagem").

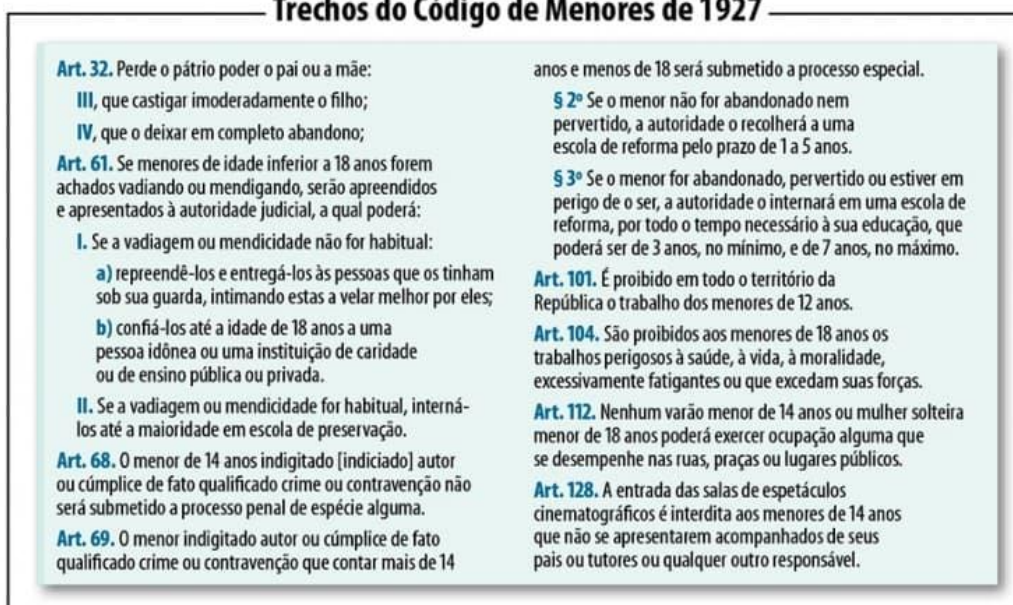
O termo "vadiagem", conforme analisa a historiadora Esmeralda B.B. de Moura(1999), emergiu como categoria social associada à infância e adolescência pobre que vagava pelas vias públicas de São Paulo no início do século XX. Essa construção discursiva,

oriunda da palavra "vadio", foi justamente institucionalizada pelo Código de Menores de 1927, que em seu quarto capítulo formalizou a criminalização dessa condição, convertendo vulnerabilidade social em desvio penal,

"Dos Menores Abandonados", artigo nº 28, atribui "vadiagem" a menores que: a) vivem em casa dos pais ou tutor ou guarda, porém, se mostram refractários a receber instrução ou entregar-se a trabalho sério e útil, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos; b) tendo deixado sem causa legítima o domicílio do pai, mãe ou tutor ou guarda, ou os lugares onde se achavam collocados por aquelle a cuja autoridade estavam submettidos ou confiados, ou não tendo domicílio nem alguém por si, são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros públicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de occupação immoral ou prohibida (sic) (Brasil, 1927).

Nesse contexto legal, crianças e adolescentes menores de 18 encontrados em situação de vadiagem ou mendicância eram sistematicamente apreendidos por Comissários de Vigilância, agentes cuja função incluía capturar e apresentar jovens à autoridade judicial que pela função do cargo tinham que prender crianças e jovens e apresentar a autoridade judicial. Essa diretriz, conforme detalhado 2 e 3 do Código de Menores de 1927 (Figura B), estabelecia o encaminhamento compulsório para escolas de reforma, institucionalizando a lógica correcional sobre o pretexto de "proteção".

**Imagem 15 - Trechos do Código de Menores de 1927**

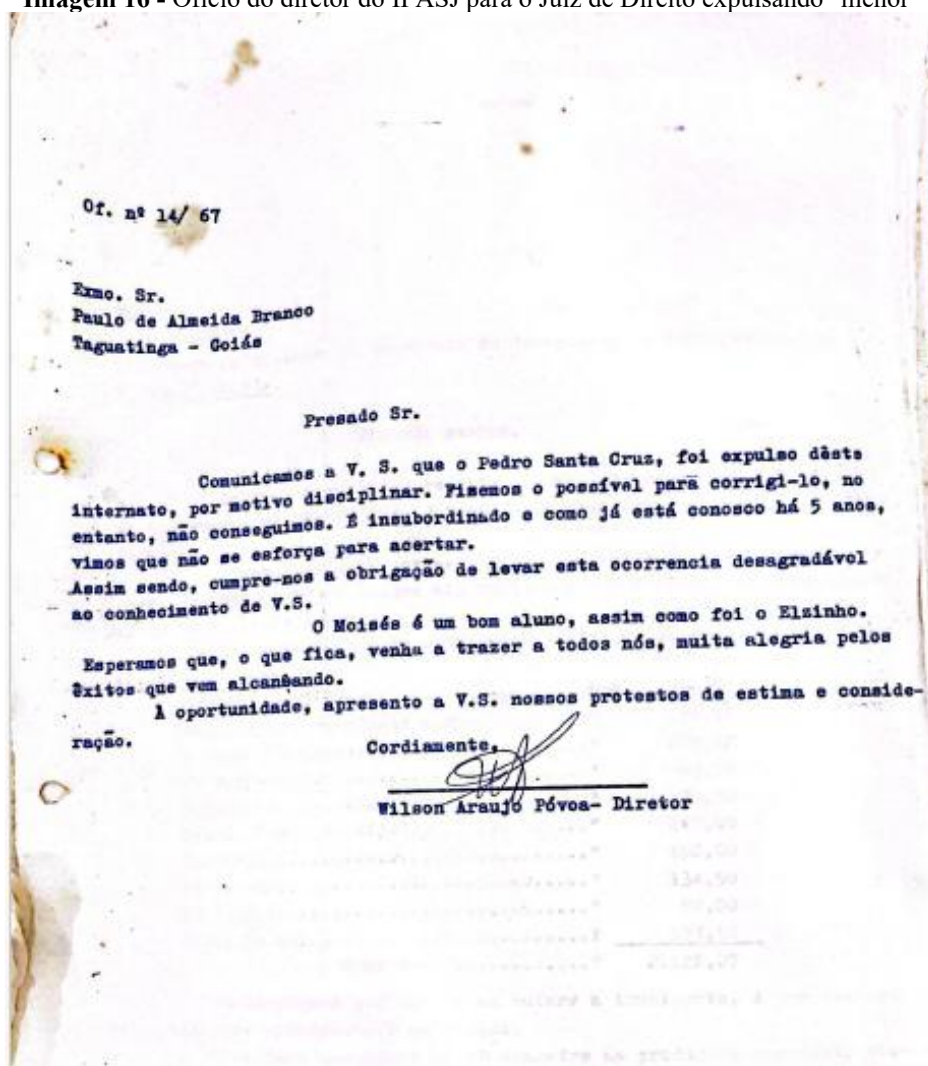


**Fonte:** <https://www.geledes.org.br/quando-as-criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil/> 12/07/2015.

Diante dessa distorção institucional, o IPASJ, embora concebido com funções assistenciais bem definidas, passou a receber menores infratores para "correção", conforme

evidenciado pelo ofício abaixo (Imagem 16). Neste documento, o próprio diretor do instituto determina a expulsão (devolução) do jovem ao Juizado que o encaminhara, explicitando a contradição entre o discurso de amparo e a prática de exclusão.

**Imagem 16** - Ofício do diretor do IPASJ para o Juiz de Direito expulsando "menor"



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

O documento acima (Imagem 16) se refere ao ofício n° 14/67, enviado pelo diretor do IPASJ Wilson Araújo Póvoa ao Juiz de Direito Paulo de Almeida Branco, comunicando a expulsão do interno Pedro Santa Cruz. Percebe-se na descrição uma falha institucional; "Fizemos o possível para corrigi-lo, no entanto não conseguimos". O IPASJ reconhece a incapacidade em modificar o comportamento. O interessante é que mesmo recebendo o menor a contragosto, o diretor enfatiza no ofício o tempo de permanência e a falta de esforço do adolescente: "já está conosco há cinco anos, vimos que não se esforça para acertar", O diretor culpabiliza o adolescente, atribuindo a falha à sua vontade.

Rizzini (2004) evidencia em seus estudos como a expulsão reflete o fracasso da política da internação prolongada, a ausência de projetos pedagógicos e de reinserção social efetivos. Os cinco anos de internamento sem resultado apontam uma prática meramente confinadora.

Observa-se que mesmo sendo aceito para ser amparado e corrigido na instituição, o interno não conseguiu se enquadrar na "forma" do IPASJ, diante de todas as normas, regras e disciplina que eram impostas alguns internos as transgredia, diante as imposições pré-estabelecidas, assim ocorria à recusa de continuar vivendo dentro do Instituto.

Foucault (1975) analisa as instituições disciplinares (escolas, prisões, internatos) como mecanismo de controle, normalização e punição. O fracasso em "corrigir" leva à exclusão. Nesse sentido, o IPASJ também é uma instituição disciplinar que tenta normalizar Pedro. A expulsão é o ato do poder disciplinar quando falha em moldar o indivíduo. É uma forma de punição/exclusão do elemento "incorrigível".

Essa mesma distorção funcional, porém, se manifesta numa dimensão política, como revela Piedade (2023), com o tempo o instituto abandonou seu foco original (meninos pobres, órfãos e abandonados) para atender prioritariamente as demandas judiciais e favores políticos,

[...] com o tempo o instituto, [...] começou a abrir espaço. Tinha alguém, um prefeito, um deputado, que estava com um menino dando problema em determinada cidade, aquele menino era mandado pra lá. Mas mesmo assim, deu para contornar muitas situações (Piedade, 2023).<sup>13</sup>

Converteu o IPASJ em moeda de troca, consolidando o que Adorno (1996, p.132) denuncia, "[...] extensões do poder clientelista, onde vagas eram trocadas por lealdades políticas, esvaziando seu propósito social". Exatamente esse esvaziamento materializa-se na expansão do público-alvo, conforme o ex-interno Gomes (2024), além de receber menores infratores encaminhados pelo Judiciário, jovens de cidades vizinhas, de Dianópolis estigmatizados como "indisciplinados", o instituto acolhia adolescentes da capital goiana, ainda que Goiânia dispusesse de internatos especializados.

Tinha. Aparecia sempre. Inclusive, teve um menino que... Ele era revoltado. Já veio para o instituto. Já foi dispensado em dois colégios em Goiânia. Dois internatos. Aí não dá com institutos de menores, né? E aí... **Vamos trabalhar com ele para ver se vai recuperar.** Porque é certo que ele deu um trabalho assim. E até chegou com a idade de 8 anos, era o Gerônimo. Ah, o Gerônimo, né? Aí ele ainda tentou agredir funcionários, tudo, ele quis agredir. E aí ele passou talvez uns dois anos e só depois que ele saiu de lá (Gomes, 2024).

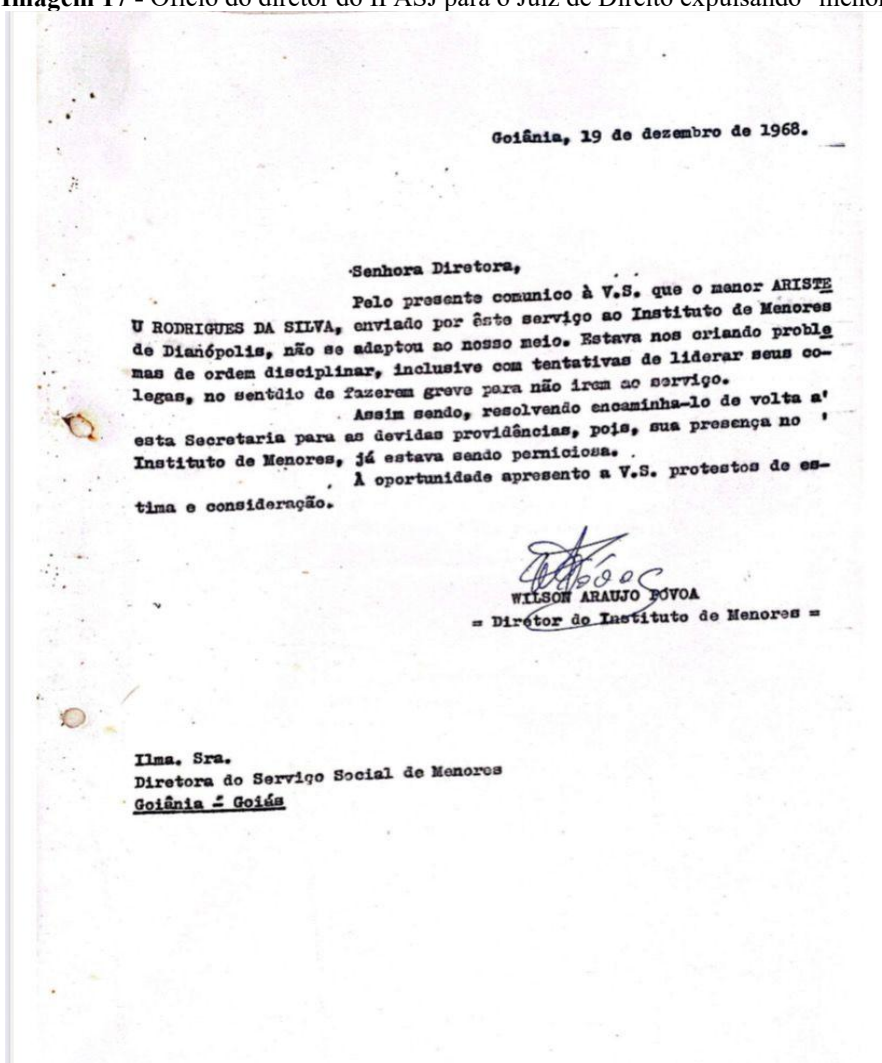
<sup>13</sup>Não foram encontrados ofícios que correspondessem às devolutivas de exclusão de adolescentes enviados à instituição por meio dos políticos.

A narrativa de Gomes (2024) mostra a lógica do IPASJ após 17 anos de funcionamento. A trajetória de Jerônimo, menino de 8 anos internado no instituto, sintetiza a engrenagem perversa das instituições de controle juvenil no Brasil (Rizzini, 2004). Sua história inicia-se na exclusão em cascata, dispensado de dois colégios e dois internatos em Goiânia, ele chega ao instituto como "última parada" de um trem de rejeições.

Jerônimo é rotulado como "revoltado", categoria que, segundo Foucault (1975), serve para patologizar resistências. O projeto de "recupera-lo", "Vamos trabalhar com ele para ver se vai recuperar", soa como um ritual vazio, não há método, apenas esperança burocrática. A expressão "deu trabalho" desvela a desumanização do jovem, reduzindo a um incômodo operacional, nos termos de Hannah Arendt (1970) sobre a banalização do mal/violência.

Seu desfecho é o silêncio, "Passou talvez um dois anos até que ele saiu de lá". Nenhuma fala sobre a transformação, reinserção ou destino. O tempo no IPASJ foi purgatório vazio, um confinamento sem projeto pedagógico, o que Bourdieu (1977) chamou de "falsa generosidade" das instituições que perpetuam marginalização. O instituto não fracassou com Jerônimo, ele cumpriu quanto à "correção" sua função real de depósito. Como denuncia Wacquant (2001), tais instituições operam como "antessalas do sistema prisional", onde a exclusão é disfarçada de assistência. Jerônimo não foi recuperado por que o sistema não queria recupera-lo, queria apenas contê-lo. Sua revolta era a única linguagem restante em um mundo que lhe negou a voz.

**Imagem 17** - Ofício do diretor do IPASJ para o Juiz de Direito expulsando "menor"



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Por fim, o ofício de 19 de dezembro de 1968, enviado pelo diretor do IPASJ, Wilson Araújo Póvoa à Diretora do Serviço Social de Menores, revela-se um documento paradigmático da lógica autoritária que regia as instituições para menores durante a ditadura civil-militar. Nele, a expulsão do adolescente Aristeu Rodrigues da Silva sintetiza três pilares do sistema.

Primeiro, a criminalização da resistência coletiva, Aristeu foi expulso por "tentar liderar colegas em uma greve contra o trabalho", classificado como elemento "pernicioso", termo que ecoava deliberadamente o vocabulário da ditadura civil militar no Brasil contra os "subversivos". Conforme Foucault (1975), essa prática expõe como instituições disciplinares eliminam corpos que desafiam a ordem, convertendo ação política em patologia. A greve, ato de autonomia, era assim tratada como crime.

Este contexto histórico é crucial, datilografado apenas seis dias após o AI-5 (13/12/1968), que cassou direito e 'calou' oposições, o documento emerge quando as greves eram punidas como "subversão" pela Lei de Segurança Nacional. Menores pobres como Aristeu tornaram-se vítimas preferenciais do aparato repressivo (Adorno, 1996), transformando o ofício em microcosmo do Brasil autoritário.

A conclusão é inevitável, o caso evidencia como o Estado tratava juventude, pobreza e resistência como ameaças de segurança, nunca como questões de direito. Aristeu Rodrigues, hoje um nome esquecido, simboliza milhares de "menores perniciosos" que o sistema tentou apagar. Assim, confirma-se que o IPASJ, apesar de criado para amparar menores desvalidos, viu sua identidade desvirtuada, abriu portas para funções repressivas que subverteram seu lema inicial - educar, instruir e capacitar.

### 5.2.1 As regras de ingresso no IPASJ

A investigação sobre políticas de permanência em instituições para menores no século XX revela a idade limite como questão central, evidenciando uma dicotomia estrutural entre normas formais e práticas operacionais. Essa tensão emerge claramente no relato de Silva (2024) ex-interno e ex-funcionário do IPASJ, ao destacar como a vulnerabilidade econômica de menores determinava a aplicação das regras.

Ao ser questionado sobre a rígida norma de desligamento aos 18 anos, amplamente corroborado por outros ex-residentes, com frases como: "ah quando dava 18 anos a gente já tinha que sair. Tinha que sair, tinha que sair mesmo", Silva (2024) oferece um contraponto contextual, "geralmente era menor, menor assim de 8-10 anos. Eles adotavam até os 15 anos e não aceitavam mais lá, mas a preferência era entre de 8, 10 até 15 anos".

Ao ser indagado especificamente sobre a exigência de saída após os 18 anos, seu depoimento expôs critérios ocultos:

"Eu não sabia, eu vim saber muito tempo depois, mas lá essa regra não era cumprida a risca. Nós tivemos alunos lá com 20 anos e não era ainda excluído do instituto pela idade. Mas esse caso é por causa da condição financeira do menor... Para começar, os alunos do instituto eram escolhidos entre os mais carentes, aqueles com a família que tinha mais dependência financeira, era mais fraca, muito ruim" (Silva, 2024).

O testemunho de Silva demonstra que, embora as regras estabelecessem limites etários rígidos (ingresso até 15 anos e desligamento obrigatório aos 18), a realidade operacional

flexibilizava-se conforme a vulnerabilidade socioeconômica. Essa lógica seletiva estendia-se inclusive ao ingresso, como corroboram relatos paralelos, a exemplo da professora Araújo (2024), que confirma a seletividade financeira como critério decisivo,

Entrar sempre no começo do ano? Não, o menino entrava lá qualquer dia. Ah, não seguiam regras... Não, não tinha o negócio de dizer só no início. A data, a data é essa aí, acabou. Não tinha isso. Às vezes surgia, né? No meio do ano, na necessidade. Não tinha data específica de... E se precisar, não tinha data, né? Era uma oportunidade que chegava do certo ano e podia trazer a criança. Quando dava, né? Quando dava(Araújo, 2024).

Assim como a permanência de menores além dos 18 anos era condicionada pela vulnerabilidade econômica (Silva, 2024), o ingresso no instituto também operava sob lógicas informais. O depoimento de Araújo (2024) expõe a ausência de protocolos rígidos de matrícula ('não tinha data específica'), substituídos por uma gestão reativa às emergências sociais ('surgia na necessidade'). Essa improvisação estrutural, onde o instituto admitia crianças 'qualquer dia' conforme as 'oportunidades' (leia-se: recursos/vaga), reforça que a instituição funcionava como rede de proteção precarizada cujas ações eram pautadas mais pela imediatividade da miséria do que por diretrizes burocráticas.

Nesse intento o ex-interno e ex-funcionário Silva (2024) ao ser perguntado sobre as regras para a entrada dos 'menores', analisa e clarifica que,

[...] lá essa regra não era cumprida à risca. Nós tivemos alunos lá com 20 anos e não era ainda excluído do instituto pela idade. Mas esse caso é por causa da condição financeira do... Para começar, os alunos do instituto eram escolhidos entre os mais carentes[...](Silva, 2024).

O depoimento de Silva (2024) expõe a ruptura entre a norma formal e prática operacional no instituto. Ao afirmar que "essa regra não era cumprida à risca", referindo-se ao limite etário de 18 anos, revela um sistema de exceções seletivas, "nós tivemos alunos lá com 20 anos e não era ainda excluído do instituto pela idade". Essa flexibilização, contudo, não era aleatória. Como explica o entrevistado: "Mas esse caso é por causa da condição financeira do...", interrupção que antecipa a lógica central: "Pra começar, os alunos do instituto eram escolhidos entre os mais carentes".

Piedade (2023) reforça o que quando ele chegou no IPASJ o objetivo do instituto era muito claro "[...] não era para menores infratores.era para famílias carentes". Porém com o tempo foi se modificando. Silva (2024) em sua narrativa enfatiza corriqueiramente que o propósito institucional era não-correcional, contrastando com percepções divergentes na

comunidade. Enquanto setores locais o associavam ao acolhimento de meninos 'inadaptados socialmente', outros o celebravam como iniciativa positiva para a região como atesta o depoimento da moradora Balbino (2024): "nem todo mundo gostou, mas [...] quando surgiu esse instituto de menores foi uma 'bomba', todo mundo gostou", referindo-se à sua função socioeducativa para jovens desocupados.

Se Balbino expressava felicidade com a instalação do Instituto, interpretada como promessa de benefícios locais, essa visão positiva é matizada por outra perspectiva da comunidade. Complementando os critérios econômicos já identificados por Silva (2024), a dimensão territorial emerge no relato de Bonfim (2024) como fator estruturante do perfil dos acolhidos. A testemunha, questionada sobre a origem dos meninos, descreve um fluxo migratório revelador: "[...] a grande maioria vinha de outros lugares, era de meninos que vinha da zona rural [...] antigamente a gente falava que vinha do sertão [...] vinha de todo lugar" (Bonfim, 2024).

Essa predominância de meninos rurais, oriundos do que então se designava 'sertão' expõe a geopolítica da pobreza subjacente ao sistema, o IPASJ funcionava como rede de captação de excluídos dos territórios mais negligenciados pelo Estado, em perfeita sintonia com a lógica da "criteriologia da miséria" descrita por Silva (2024).

A realidade dos deslocamentos infantis descrita por Bonfim (2024) concretiza-se no testemunho Piedade (2023) ex-interno e ex-funcionário oriundo do sertão arraiano (fronteira Tocantins-Goiás). Seu relato sobre a transferência solitária de Arraias para Dianópolis aos 13 anos revela padrões institucionais ocultos, entre silêncios que embargam sua voz, expõe estruturas que naturalizavam o deslocamento de crianças pobres, desde o desamparo existencial quando Piedade (2024) diz "veio só eu e Deus", "me botaram dentro de um ônibus", até a mediação política clientelista veio "através de um deputado, José Freire", "[...] que consegui essa vaga". Essa tríade, conforme Adorno (1996), demonstra como benesses políticas regulavam vidas infantis, convertendo direitos em moeda de troca.

O relato de Carvalho(2024), revela uma exceção paradigmática ao modelo assistencial do instituto, expondo a dualidade institucional entre normas formais e práticas seletivas. Conforme Bourdieu (1986), instituições educacionais operam como campos de reprodução de privilégios, o que se consolida quando Carvalho (2024) destaca:

Eu estava na faixa de 16 anos [...] quando eu entrei. Eu cheguei lá em 1961[...] não era interno, era externo, porque diz que naquele tempo só podia internar quem era pobre, mas nós era fazendeiro [...]. Mas aí, como o Gabriel era meu irmão e era diretor, professor, aí eu morava com ele, mas sendo externo, seguia o mesmo regime dos alunos internos.

A declaração de Carvalho, "[...] não era interno, era externo, porque naquele tempo só podia internar quem era pobre. Nós éramos fazendeiros [...] mas como o Gabriel era meu irmão e diretor, eu morava com ele", desvela a dualidade do IPASJ. Conforme Bourdieu (1986), essa contradição entre as normas formais (restrição e não-pobres) e práticas reais (ingresso por nepotismo) expõe como laços de poder convertem capital social em privilégio. O resultado foi um regime híbrido (Goffman, 1961), cumpria a pedagogia dos internos, mas residia externamente, segregando-o do espaço destinado aos pobres.

Essa dinâmica analisada por Roger Chartier (1990) como "práticas de distinção institucionalizadas", revela o mito do assistencialismo inclusivo, enquanto o instituto propagava uma imagem inclusiva, hierarquias internas garantiam acesso a elites locais ("fazendeiros"), transformando a instituição em instrumento de reprodução de privilégios (Bourdieu, 1986).

## 5.2.2 Estrutura e organização (Horários, rotinas, trabalho, estudo, refeições... e a vida ia seguindo)

### 5.2.2.1 Ensino/ Ofícios (profissionalização)

Nas entrevistas com ex-internos, a centralidade dos ofícios sobrepôs-se imediatamente aos estudos, todos mencionaram primeiro o trabalho, sinalizando seu peso na memória coletiva. O depoimento de Silva (2024) é emblemático, ele inicia sua fala diretamente pelos ofícios, omitindo menções ao ensino regular, indicativo de que a profissionalização antecedia a escolarização na lógica institucional.

Os horários era o seguinte, era um horário de trabalho, era alternativo, não podia todo mundo trabalhar na profissão de manhã porque faltava gente no campo (horta). Então uma turma trabalhava de manhã, no campo, e a tarde ia pra profissão. Outros trabalhava de tarde no campo, e de manhã, era o contrário, né? De manhã uma turma e de tarde outra. Aí revezava, trocava o horário, porque não podia todo mundo trabalhar de manhã na profissão ou todo mundo trabalhar na hora da tarde. Então havia um revezamento nesse aí. E a profissão, o aluno só tinha direito de escolher a profissão depois do terceiro ano, terceiro e quarto ano é que ele tinha direito na profissão. Primeiro e segundo ano não tinha direito, era trabalho rural mesmo (Silva, 2024).

Na narrativa de Silva (2024), o IPASJ dividia os internos em turnos alternados, metade trabalha no campo de manhã e estudava à tarde, e a outra metade fazia o contrário. Mas havia

uma regra excludente, somente após dois anos de trabalho rural obrigatório os estudantes podiam escolher um ofício (profissão). Assim, os novatos eram confinados ao campo, enquanto os mais velhos acediam a conhecimentos valorizados.

O sistema descrito estrutura-se sobre uma economia simbólica do tempo, ele transcende a mera cronologia, convertendo-se em instrumento político passível de distribuição, valoração e aplicação estratégica. Sua gestão constitui um pilar fundamental na arquitetura do poder institucional e das dinâmicas sociais (Foucault, 1987), onde o revezamento "manhã/tarde [...] revezava" fragmenta corpos para aperfeiçoar a produção. Conforme Chartier (1990), a hierarquia por anos (trabalho rural compulsório para iniciantes versus acesso tardio à "profissão"), configura uma "classificação cultural" que converte práticas em marcadores de status.

Para Chartier (1990), o trabalho rural ("trabalho rural mesmo") é relegado à condição de prática inferior, enquanto a formação técnica é saber distintivo reservado aos "iniciados" (terceiro/quarto ano). Essa ordem dos saberes não reflete apenas necessidades funcionais, mas rituais de distinção que naturalizam desigualdade.

O acesso aos ofícios no instituto seguia uma lógica ritualística de iniciação, onde o trabalho corporal precedia a qualificação. Conforme Certeau (1994), essa dinâmica operava por "táticas institucionais" que transformavam o corpo em território de disciplinamento, o esforço físico era moeda simbólica para aquisição de saberes. Chartier (1990) complementa ao decifrar a hierarquia cultural dos ofícios como mapa de prestígio social. É nesse marco teórico que Gomes (2024) descreve seu ingresso:

Você pegava a profissão, acima da terceira série, e tinha que trabalhar de seis meses a um ano, no prado, na lavoura, roça-pasto, cortar lenha, fazer cerca, tudo, serviço bruto mesmo, eu tinha que participar daquele período ali. Daí você ia ter direito a escolher uma profissão, que tava entre alfaiataria, sapataria, marcenaria, cerâmica e ajudar a mexer com o gado (Gomes, 2024).

A narrativa do ex-interno desvela um sistema de iniciação ritualizado onde o trabalho braçal operava como moeda simbólica. De acordo com Certeau (1994) o corpo é um local de produção de práticas e significados, logo os 6 a 12 meses de serviços brutos ("cortar lenha, fazer cerca, roça-pasto") constituem um sofrimento físico que se transforma em credencial para acesso a saberes privilegiados. Esse processo não é meramente funcional, mas um rito de passagem que converte corpos em arquivos vivos de hierarquias sociais.

O sistema de iniciação descrito pelo ex-interno Gomes (2024), onde o trabalho braçal operava como moeda simbólica para acesso a saberes, encontra seu correlato operacional na gestão temporal narrada por Piedade (2023).

Quem não ia pra escola, ia pra batalha, pro trabalho. Então, que lá era primeira, segunda série, vai pela manhã. E a outra turma, terceira e quarta série pro período da tarde. Sendo que dividia pra ter trabalho no período da manhã e no período da tarde. E ter continuidade. Quem trabalhava de manhã, não deixava pro pessoal da tarde. Aí, chegava o horário do outro trabalho. Aí já tinha sirene 15 pra 7, hora do trabalho, ia pra escola. A sirene só não tocava pra levantar. A sirene era pro trabalho, hora de ir pro trabalho e sair do trabalho. Aí tocava sirene 15 pra 7, a gente se arrumava e já se preparava. Quando tocava a última sirene, a segunda sirene, todo mundo tinha que correr pra estar de prontidão na fila, que lá no lugar da distribuição do trabalho, eles formavam uma fila. A fila indiana. A hora que o monitor chegasse você não podia chegar atrasado também não (Piedade, 2023).

De acordo com Foucault (1987), instituições totais operam por uma "microfísica do poder" que segmenta corpos e tempos. Chartier (1990), por sua vez, demonstra como práticas aparentemente banais, como toque de sirene e a formação de filas, são práticas culturais de regulação, que se baseiam em formas de representação e relações de poder, e como as pessoas se apropriam e resistem a essas regulamentações.

A integração entre formação profissional e escolarização operava sobre uma lógica de segregação espacial e temporal, conforme exposto pela professora Araújo (2024). Seu relato abaixo desvela como a instituição convertia rotinas aparentemente burocráticas (organização de filas, divisão de transporte de alunos) em dispositivos de poder que naturalizavam hierarquias,

[...] o monitor fazia as filas, cada aqui em seu lugar, de frente à sala que eles estudavam, formava fila, né? Primeiro o ano aqui, segundo o ano lá. Aí tinha a aula de manhã e de tarde, né? De manhã quando o ônibus levava os meninos pra estudar no colégio, trazia as professoras (que moravam em Dianópolis) e dava aula de manhã. Aí elas ficavam no instituto até doze, o ônibus ia buscar os meninos, levava elas. E nós que morávamos no instituto, a gente só lecionava a tarde. (Araújo, 2024). Aí esses meninos iam, sete horas, voltava doze. E aí eles estudavam no instituto os que eram do primário. Até a quarta série era primária, no instituto tinha todas as matérias. Português, matemática, geografia, histórias, ciências, religião, que era o ensino religioso, artes. E educação física. (Araújo, 2024).

A narrativa de Araújo (2024) revela uma microfísica do poder escolar (Foucault, 2017), a rotina disciplinar (filas, turnos) e a dependência de transporte refletem a precariedade do contexto rural, enquanto a segmentação de alunos e o currículo abrangente atuam como mecanismo de reprodução social.

Conforme descrito por Araújo(2024),o IPASJ ofertava exclusivamente o ensino primário (1ª à 4ª série), operando em estreita parceria com a escola João de Abreu, localizada no centro de Dinaópolis. Essa articulação institucional viabilizava a transição dos internos para o ensino secundário mediante aprovação no exame de admissão, prática historicamente enraizada na cultura escolar desse período.

Segundo Moura (2007), a LBDEN nº 4.024/1961 estabelecia a equiparação entre o ensino propedêutico (de caráter científico) e profissionalizante, atribuindo ao Estado brasileiro a responsabilidade pela formação de força de trabalho para o magistério (escolas normais), indústria, comércio e agricultura. No Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Silva (2024) relata que na prática acontecia o art. 36 da LBDEN e funcionava a risca. Ele diz que quando atuou como professor no IPASJ, quanto ao ensino e os horários da turma,

Era o mesmo horário para o quarto e o quinto ano, porque a diferença das matérias era muito pouca. Na verdade, o quinto ano era uma recapitulação do quarto ano. A gente trabalhava mais focado para que o aluno pudesse passar nesse mini vestibular entre o primário e o ginásio. Então era uma revisão do quarto ano. Terminava o quarto ano, aí o aluno queria passar para o ginásio, era claro, tinha que subverter essa prova, o mini vestibular, admissão ao ginásio. E aí a gente intensificava mais as matérias relacionadas no quarto ano (Silva, 2024).

A descrição da dinâmica entre o 4º e 5º ano primário, reduzida a uma "recapitulação" intensiva voltada para o "mini vestibular" de acesso ao ginásio, revela mecanismos profundos da cultura escolar brasileira nesse período. A narrativa de Silva (2024) expõe como o 5º ano perdia sua identidade pedagógica, transformando em "treinamento para testes" A homogeneização dos conteúdos ("a diferença das matérias era muito pouca") e a ênfase na revisão refletem a subordinação do currículo às demandas avaliativas.

Ivor Goodson (1995), a legitimação do conhecimento escolar resulta de disputas entre atores institucionais, que privilegiam certos saberes e estabelecem hierarquias curriculares excludentes. Logo pela narrativa de Araújo (2024) e Silva (2024) disciplinas "não-testáveis" eram marginalizadas, enquanto Português e Matemática dominavam a revisão. Já para Bourdieu e Passeron (1975) o "mini vestibular" operava como "barreira simbólica" que naturalizava as desigualdades. A expressão "subverter essa prova" revela seu caráter de obstáculo intencional. Logo, o exame mascarava seu viés classista sob a ilusão da meritocracia.

### 5.2.2.2 Ensino, ofícios e horários: a rotina do IPASJ

O ensino, os ofícios e os horários se entrelaçam, a narrativa de Silva (2024) desvela a ritualização do tempo como núcleo institucional, quando questionei como eram os horários dentro do IPASJ, ele diz,

Nós tinha horário para comer, tinha horário para estudar, tinha horário para a recreação, tudo tinha horário lá no instituto. A princípio, as aulas eram das sete às nove da noite. Nós tínhamos o dia todo só para trabalhar, estudava das dezenove às vinte e uma horas. E o horário de trabalho nosso tinha uma hora a mais por dia. Em vez de oito horas, era nove. Nós pegávamos quinze para sete, largava onze e quinze, lá vai meia hora. Pegava quinze para uma e largava cinco e quinze, mais meia hora. Então nós trabalhávamos nove horas por dia, isso ainda no começo, até chegar o doutor Wilson era assim (Silva, 2024).

Nessa narrativa observa-se uma repetição enfática "tudo tinha horário", essa repetição não descreve meramente uma rotina, mas a constituição de uma ordem simbólica que naturaliza controle. Como analisa Chartier (1988), práticas aparentemente banais, como a fragmentação horária opera como estratégias de domesticação que moldam corpos e subjetividades.

A rígida segmentação do dia (trabalho, estudo, recreação) reflete a lógica foucaultiana do "corpo dócil" (Foucault, 1987), o tempo deixa de ser experiência para tornar-se recurso a ser esquadrihado, vigiado e utilitarizado, isso era um rito de disciplinamento corporal. Essa microfísica do poder (Foucault, 1975) revelou-se cruamente o relato de Teixeira (2024), as aulas noturnas (19h-21h), sobrepostas às exaustivas jornadas de 9 horas de trabalho, chamou de "tecnologia do poder", um tripé entre lei, disciplina e segurança.

Como testemunha o próprio Teixeira (2024) relata que,

[...]à noite tinha um estudo das sete. Da dezenove às vinte e uma. Então o dia era cheio, ofício, era o estudo, fazer os dever de casa, dormir. Segunda a sexta era assim, sábado e domingo tinha para aqueles que tinha nota baixa. Então eles estudavam.

Nesse sistema, os sábados punitivos para os de "nota baixa" expõem a face perversa de um modelo que, sob o discurso da eficiência, institucionaliza a exclusão e o sofrimento. É justamente contra essa estrutura opressiva que Silva (2024) contrasta a gestão de Dr. Wilson no IPASJ. Quando este sucedeu ao irmão. Haghaús Araújo na direção operou-se uma ruptura significativa, conforme rememora abaixo,

Aí ele já humanizou mais, vamos dizer a palavra assim, humanizou mais o instituto. Nós não jogava bola, não tinha ninguém que jogava bola. Sábado, só o

sábado final de mês, que a gente tinha direto ao meio dia de folga, trabalhava de manhã todo dia. Os outros sábados era comum, horário normal, nove horas por dia de trabalho. E alguns outros, algumas outras diversões que a gente não tinha, então o doutor Wilson chegou e plantou essas diversões (Silva, 2024).

O breve relato de Silva (2024) oferece uma janela poderosa para a dinâmica de transformação dentro de uma instituição marcada pela rigidez e privação. A narrativa contrasta vividamente um estado anterior, caracterizado pela ausência absoluta de lazer ('não jogava bola', 'não tinha ninguém...') e por uma rotina de trabalho extenuante e inflexível (trabalho diário, sábados comuns de 9 horas, apenas um sábado por mês com folga parcial), com a intervenção do "doutor Wilson", que "plantou essas diversões", como o futebol.

Sob a perspectiva foucaultiana, a rotina anterior exemplificava o poder disciplinar em sua forma mais explícita (Foucault, 1975), o controle minucioso do tempo, dos corpos e das atividades visando a docilização e à utilidade. A introdução do lazer, contudo, não é simplesmente uma libertação, Foucault (1975) nos lembra que o poder é produtivo e se adapta.

O lazer pode se tornar uma nova tecnologia de poder, uma forma de gestão mais sutil da vida dos internos, canalizando energias, promovendo certos tipos de sociabilidade considerados "desejáveis" ou servindo como válvula de escape controlada. Entretanto, a narrativa enfatiza o aspecto positivo dessa mudança, percebida como humanizadora, sugerindo que, mesmo dentro de estruturas de poder, concessões de autonomia e prazer são vividas como ganhos fundamentais de dignidade, pois o "plantar" de Wilson, foi acima de tudo, um ato de semear possibilidades de ser humano dentro dos muros institucionais.

### 5.2.2.3 A vida e a produção no IPASJ

A lógica produtivista que sustentava o IPASJ materializava-se em um sistema de autossustentância, a profissionalização e os ofícios não apenas garantiam a sobrevivência institucional, mas definiam a própria condição existencial dos internos. Essa dinâmica sintetizava-se em um princípio operante, se "a condição de morar era levantar uma estrutura", então "a condição de sobreviver era produzir".

Para manter essa engrenagem autônoma, mesmo com auxílio estatal do Estado de Goiás, o instituto dependia do trabalho dos internos nas produções internas. Como evidencia Piedade (2023),

A alimentação era o básico, Arroz, feijão, carne, mandioca, frutas, porque tinha bastante frutas, tinha banana, tinha laranja, jaca, tinha tangerina, aí vinha pra parte de orfalista (os órfãos que produziam), tinha tomate, tinha alface, tinha de tudo. Mas isso os próprios alunos que produziam pra eles comerem, naquela época não era vendido nada. Então era pra consumo próprio (Piedade, 2023).

A lógica externalizada por Piedade (2023) permeava a base alimentar, "A alimentação era o básico". Crucialmente, toda essa diversidade era gerada internamente pelos "orfalistas (os órfãos que produziam)", com uma finalidade precisa, "os próprios alunos que produziam para eles comerem [...] pra consumo próprio", sem circulação mercantil ("naquela época não era vendido nada").

Na contramão do que Piedade (2023) relata encontro na narrativa de Silva (2024) uma contradição no sentido de produção x venda,

As hortas eram muito grandes, produzia tudo, tomate, jiló, quiabo, alface, almerão, nabo, rabanete, cenoura, tudo isso nós produzíamos. E o que sobrava da produção da alimentação dos alunos a gente tentava vender em Dianópolis. Nem sempre a população de Dianópolis conseguia comprar o que sobrava. Às vezes tinha que jogar pra porco, dar ração ao bicho, porque não tinha como consumir toda a produção que a gente tinha (Silva, 2024).

A narrativa de Silva (2024) sobre as hortas "muito grandes" do IPASJ (que produzia desde tomate até rabanete) constrói uma imagem de abundância inscrita na cultura material institucional, conforme análise Burke (2019) para quem objetos e práticas materiais codificam relações de poder e identidade.

A expressão "nós produzimos", central na narrativa, não é acidental, ela funciona como uma representação identitária (Chartier, 1991), tecendo uma narrativa de pertencimento coletivo. O pronome, e a maneira como Silva (2024) narra esse momento ao vivo, evidencia o orgulho do trabalho realizado, mas também encobre a violência do desperdício. Por fim a memória de Silva (2024), ao mesclar orgulho ("Tudo isso nós produzimos") e constrangimento ("às vezes tinha que jogar"), configura, assim, uma memória ambivalente.

As produções realizadas no Instituto, inicialmente voltadas exclusivamente para o consumo interno, conforme apontado nas narrativas dos idealizadores e de Piedade (2023) desempenharam um papel central no cotidiano da instituição. Contudo, a análise de documentos oficiais revela uma dimensão mais ampla dessas práticas profissionalizantes. Além de suprir as necessidades internas, as atividades dos internos contribuíam significativamente para a construção, ampliação e manutenção da própria estrutura do IPASJ.

Imagem 18 - Solicitação de materiais para produção de sapatos.

Of. N°7/68.

dianópolis, 26/4/1.968.

Exmo. Sr.  
João Garibaldi  
DD. Diretor do Serviço Geral de Transportes  
Goiania-GO.

Sr. Diretor:

Pelo presente, venho solicitar de V. Sa, se fôr possível,  
nos arranjar alguns pneus velhos de carros pequenos, para serem  
usados em nossa confecção de calçados.

Valho-me da oportunidade para reafirmar a V. Sa. meus  
protestos de especial atenção.

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Wilson Araújo Póvoa.  
(Diretor)

Fonte: Pesquisadora (2023).

Imagem 19 - Produção interna do Instituto


RELAÇÃO DA PRODUÇÃO DO INSTITU-  
TU DE MENORES DE DIANÓPOLIS:

- 1.968-

- SETORES -

<u>SAPATARIA:</u> .....	NC\$285,00
<u>OLARIA:</u> .....	150,00
<u>FRETE:</u> .....	553,00
<u>FOCILGA:</u> .....	295,50
<u>OPICINA MECÂNICA:</u> .....	1.880,78
<u> VENDAS DE RAPADURAS:</u> .....	1.063,35
<u>MÁQUINA DE ARROZ:</u> .....	192,45
<u>CERÂMICA:</u> .....	1.376,00
<u>SERRARIA:</u> .....	263,90
<b>TOTAL</b> .....	<b>6.059,98</b>

Instituto de Menores de Dianópolis, 31 de dezembro de 1.968

  
 \_\_\_\_\_  
 Wilson Araújo Póvoa.  
 (Diretor do Instituto de Menores)

Fonte: Pesquisadora (2023).

O envolvimento dos jovens nas práticas laborais e a comercialização dos excedentes reforçam a noção de que essas iniciativas ultrapassaram o objetivo inicial de autossuficiência, tornando-se uma significativa fonte de recursos para o crescimento da instituição, como evidenciado nas imagens acima. Certeau (1990) nos diz que as práticas cotidianas de trabalho e educação podem promover a autonomia individual e colaborar para a transformação social.

Em um dos relatórios encontrados que data de outubro de 1966 (Imagem 20), percebe-se a dinâmica de uma instituição total que articulava educação, trabalho produtivo e controle social.

## Imagem 20 - Relatório mensal do IPASJ/1966

ESTADO DE GOIÁS  
Secretaria de Serviços Sociais  
Setor de Serviços Social de Menores  
Instituto de Menores de Dianópolis

**RELATÓRIO - Mês de outubro de 1966.**

Nome da obra-Instituto de Menores de Dianópolis.  
Alunos existentes----- 108  
Vindo do mês anterior----- 108  
Desinternado durante o mês. 3  
Internados durante o mês-- 3  
Permanecem----- 108 alunos.

Na aprendizagem temos o seguinte número de alunos:  
a)-Alfaiataria-10  
b)-Sapataria-- 5  
c)-Construção(pedreiro)-5  
d)-Serraria-carpintaria-5  
e)-Cerâmica-fábrica de telhas-10  
f)-Oficina mecânica-9  
g)-Horticultura--7

O restante dos alunos são distribuídos em vários setores de trabalhos, tais como: limpeza do prédio, pomar, lavoura de cana, bananal, etc.

Os únicos setores de aprendizagem que vem funcionando normalmente, sem interrupção são: cerâmica, horticultura, construção, alfaiataria. Os demais setores, por falta de matéria prima, estão deficientes. Até o fim de novembro receberemos o material necessário, que já foi pedido à Divisão de Material do Estado.

A oficina mecânica, um dos setores que tem mais aprendizes, tomará novo impulso com a vinda de mecânico para o Instituto. Mecânico este requisitado pela S.S.Sociais à Secretaria de Administração.

No setor de escolaridade, todos os alunos frequentam as aulas normalmente, sendo esta a distribuição dos mesmos:

1º ano	AN1-13
	AN2-18
	AN3-9
2º ano	66-22
3º "	-----20
4º "	-----17
Ginásianos-	9

Além dos alunos internos, existe um total de 51 externos que frequentam nossas aulas, os quais, na sua maioria, são filhos de funcionários do Instituto.

Tivemos muitos casos de doenças, sendo que a que mais se apresentou foi a casumba, que atingiu um total de 50 alunos. Conseguimos medicamentos comprados na farmácia da cidade. Não tivemos atendimento médico, porque o médico local estava de férias. Temos dentista no Instituto, que vem atendendo os casos de mais necessidade, com muita deficiência, por falta de condições de trabalho. Já foi pedido à Osego um equipo, todavia não fomos atendidos.

Desenvolvimento: Encerramos este mês, a moagem de cana, tendo fabricado 3.769 rapaduras. O fabrico de telhas também foi acentuado. Encerramos também o fabrico de tijolos com mais de 150 mil fabricados. Iniciamos a construção de 2 casas para funcionários.

As dificuldades são sempre as mesmas; verba insuficiente, doenças de alunos e falta de material para as oficinas.

Foram desligados 3 alunos, a pedido dos mesmos, os quais já são maiores de 17 anos.

Instituto de Menores em Dianópolis, 31 de outubro de 1966

\_\_\_\_\_  
Wilson Araújo Póvoa  
= Diretor =

Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

O relatório de 1966 do IPASJ é um documento-monumento que, segundo Le Goff (1984), opera como instrumento de classificação e legitimação ao enumerar produções (tijolos, rapaduras) e silenciar violências. Sua estrutura burocrática (lista de aprendizes, quantidades de doentes, número de produção) não é neutra, pois fabrica uma memória institucional que naturaliza a exploração do trabalho dos internos como mecanismo de prática de profissionalização.

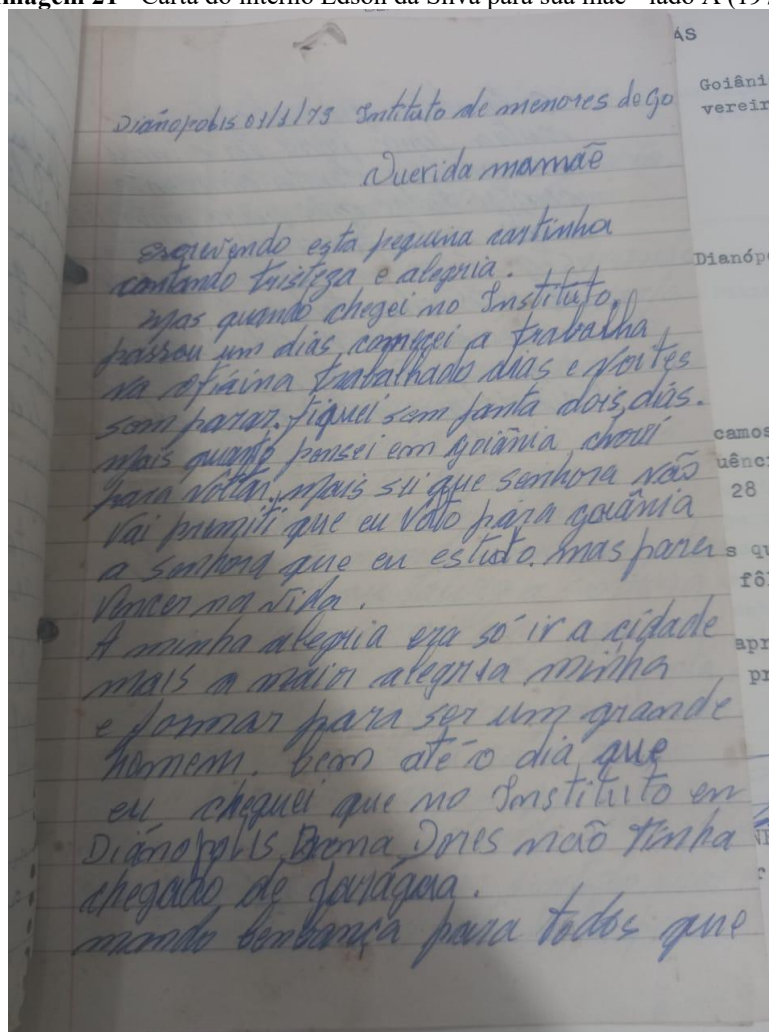
A ênfase nas oficinas (alfaiataria, cerâmica, mecânica) expõe de acordo com Certeau (1990), o cotidiano das práticas utilizadas na economia do espaço, onde menores são convertidos em "corpos úteis" (Foucault, 1975). A ausência de matéria-prima, porém, revela o

paradoxo de um modelo que instrumentaliza infâncias. O relatório, ao cifrar sofrimentos em estatísticas, atua como máquina de produção simbólica que cristaliza relações de domínio.

No entanto, ao observar as atividades laborais desenvolvidas no IPASJ, é importante questionar até que ponto essas práticas realmente cumpriram tais objetivos. Pois embora essas atividades tenham contribuído para a sustentabilidade financeira da instituição, a vinculação do trabalho dos internos a uma lógica produtivista levanta questionamentos sobre o caráter pedagógico dessas ações.

Nessa lógica críticos como Freire (1979) apontam que a educação deve priorizar a formação crítica e emancipatória, o que nem sempre pareceu ser o foco das atividades no Instituto, onde o trabalho dos internos muitas vezes reproduziu uma dinâmica de exploração disfarçada de formação profissional. Como se pode observar nas cartas encontradas do interno Edson da Silva, datada de 01-01-1973, e duas cartas datadas no mesmo ano (1973) entre outro interno e sua mãe.

**Imagem 21** - Carta do interno Edson da Silva para sua mãe - lado A (1973)



Fonte: Arquivo pessoal autora (2023).

**Imagem 22** - Carta de interno para sua mãe - lado B (1973)

e também quero chegar na  
 outra férias para ver o meu  
 mamãe quis ainda cinquenta  
 contos todos mês para mim  
~~o~~ mãe para ajudar ela  
 isto é só fica com grande  
 abracos em todos.  
 mais maior vontade de voltar  
 para goiânia. não sei que  
 dizer que mais eu quero

Edson  
 da Silva

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

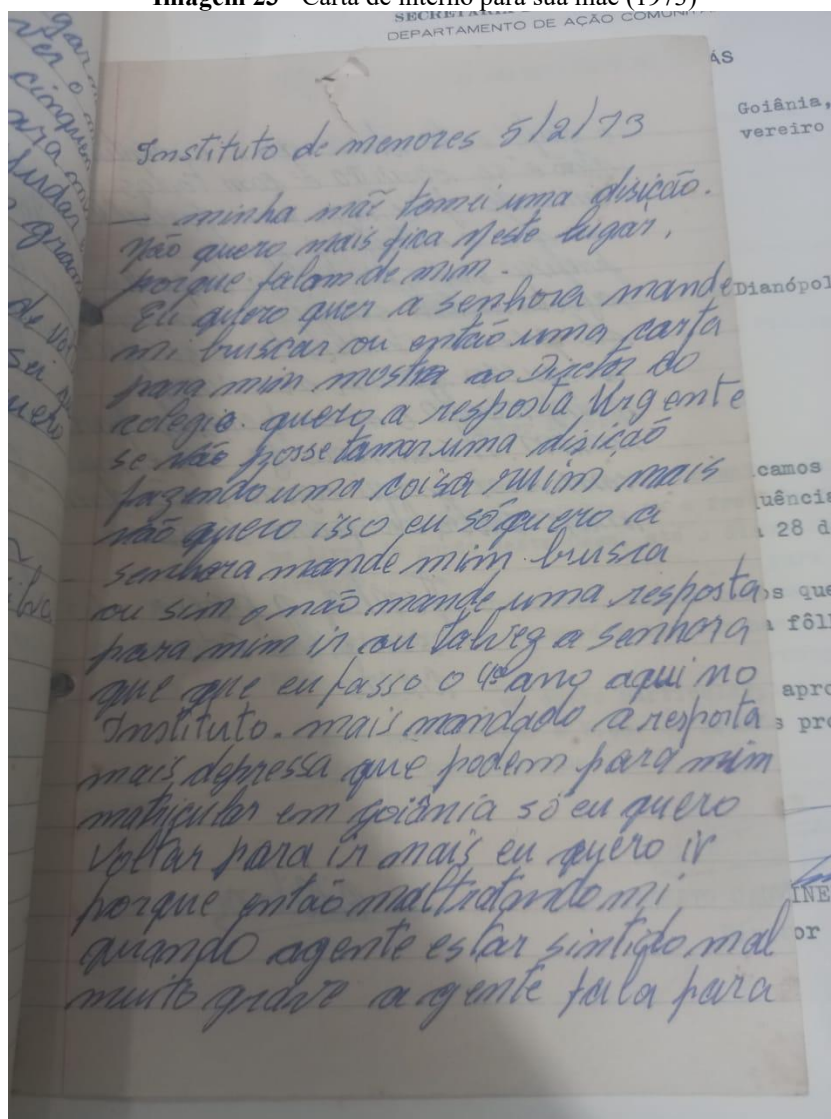
As cartas dos internos do IPASJ são artefatos culturais de resistência íntima, e ela revela mecanismo de biopoder. A frase "fiquei sem janta dois dias" sintetiza, para Foucault (1975), uma tecnologia disciplinar: a privação alimentar como castigo molda condutas. Logo, segundo Foucault, "O poder não se exerce como direito de fazer morrer, mas como direito de intervir para fazer viver [,.] administrando a vida a partir de suas necessidades básicas" (1999, p.133)

O trabalho forçado ("começa a trabalhar na oficina") e a fome disciplinar reduzem existências a corpos controlados pelo tempo institucional, O projeto de "ser um grande homem" contrasta com essa violência, e daí surge como prática de subjetivação (Foucault (2006), onde o interno resiste à objetificação reconstruindo sua identidade.

No entanto foram encontradas mais duas cartas. A primeira carta revela um documento endereçado à mãe ("mamãe") por um interno do IPASJ, não foi encontrada a parte

complementar da mesma, porém a partir dela é possível fazer uma análise e ver a voz dos menores perante a instituição naquele período,

**Imagem 23** - Carta de interno para sua mãe (1973)



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

O interno denuncia a singularidade opressiva do sistema institucional e rejeita permanecer nele ("não quero mais neste lugar"). A frase "por que falam de mim", sugere sofrer com fofocas ou julgamentos dentro da Instituição. Os apelos à figura materna ("mamãe", "uma resposta") revelam, conforme Chartier (1990), uma prática representativa, discursiva de reconstrução identitária. A repetição obsessiva do termo 'mamãe' opera como ancora simbólica que reafilia o interno a um mundo externo ameaçado pelo desamparo institucional. A carta também traz uma descrição do sofrimento do menor, quando ele também

denuncia condições insalubres, os internos passam mal frequentemente ("agente estar sintindo mal") e há negligência com cuidados (" agente falta [falta atendimento?]")

A resposta recebida pelo interno foi à carta de sua mãe à direção do IPAJ, a mesma não acreditou no relato do filho e envia uma carta-resposta não para o filho, mas sim para o Dr. Wilson Póvoa (diretor),

**Imagem 24** - Carta da mãe de interno para IPASJ (1973)

Goiânia, 6 de Setembro de 1973  
 Caro Sr. Dr. Wilson Póvoa  
 Saudações  
 Tem a finalidade destas poucas linhas  
 para fazer um pedido ao senhor que  
 aconselhe meus filhos na mão  
 escrever-me cartas absurdas como  
 estas que seguem anexa para que  
 o senhor veja e se ~~de~~ do que  
 contém as mesmas pois na  
 realidade eu não estou acreditando  
 nem um pouco do que eles estavam  
 pois acho impossível a absurdo  
 portanto faço este apelo para que  
 o senhor os chame e aconselhe e se  
 possível puni-los por esta falta  
 de consideração a quem está se  
 esforçando para que os mesmos  
 se tornem homens capacitados  
 e úteis no futuro para que  
 não me venha a contar de falar com  
 a minha boca que meus filhos  
 são na realidade ~~os~~ homens  
 verdadeiros. Simão M. Silva

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Ao analisar a carta de Simão M. Silva (1973) compreendi que ela transcende a mera comunicação pessoal, constato que ela se configura como um artefato epistêmico da maquinaria disciplinar. Sua adesão cerimoniosa ao "Sr. Dr Wilson", marcada por saudações formais e o gesto de anexar a carta aos filhos para vigilância, revela-me, de forma cristalina,

como Simôa operava como agente ativa da vigilância hierárquica descrita por Foucault (1975), recrutada pelo próprio poder que a vigiava.

Mais do que isso, percebi a rejeição categórica das queixas dos filhos "cartas absurdas" e o pedido explícito de punição demonstram a profunda internalização da lógica carcerária em sua subjetividade. Ao solicitar que o diretor os corrigisse, entendi que Simôa ecoava o discurso pedagógico da punição foucaultinana, colaborando ativamente na fabricação daqueles "homens verdadeiros", aqui decifrados como corpos dóceis e mentes silenciadas, conformados à ordem institucional.

Portanto, concluo que a carta de Simôa não é apenas um documento histórico, mas a materialização eloqüente de como o poder disciplinar se perpetua, através da conversão dos vigiados em vigilantes, da naturalização da correção como pedagogia e da produção contínua de sujeitos adaptados ao silêncio e obediência. Nesse sentido, encerro minha Tese reafirmando que este epistolário singular ilumina de forma microcômica, a engrenagem fundamental que sustenta a arquitetura do poder disciplinar, um componente movido não apenas pela coerção vertical, mas pela cumplicidade ativas dos corpos que busca governar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese partiu da indagação sobre como se configuraram as práticas educativas e assistenciais do Instituto Profissional Agroindustrial São José (IPASJ), conhecido como “Instituto de Menores de Dianópolis”, entre os anos de 1953 e 1973. Motivada por silêncios inquietantes e narrativas hegemônicas que exaltavam a instituição como uma “obra de grande envergadura social”, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a atuação do IPASJ no campo da educação voltada à infância e adolescência desvalida, no antigo norte de Goiás, atual sudeste do Tocantins. Ao longo do percurso, a tese buscou compreender o contexto histórico, político e social que envolveu a fundação e o funcionamento da instituição, bem como problematizar os discursos que a legitimaram como projeto de redenção da infância pobre local. Essa jornada investigativa foi pautada por um compromisso ético e metodológico de escuta sensível, rigor acadêmico e olhar crítico sobre as fontes e as vozes que atravessam o passado institucional.

As análises dos documentos escritos, iconográficos e orais revelou que a atuação do IPASJ não se restringia à assistência social ou à formação educacional em seu sentido mais amplo. As práticas educativas estavam imbricadas em estratégias de disciplinamento, controle social e conformação dos corpos e condutas dos internos, sob uma lógica paternalista, higienista e moralizante. A arquitetura do espaço, a localização isolada, as rotinas regimentadas e os testemunhos de ex-internos apontam para uma realidade ambígua: ao mesmo tempo em que oferecia abrigo, escolarização e aprendizado de ofícios, o Instituto operava como dispositivo de exclusão, vigilância e silenciamento. A educação oferecida era funcional, voltada para a adaptação dos sujeitos às exigências socioeconômicas da região, e não necessariamente para a emancipação cidadã ou desenvolvimento integral das crianças e adolescentes ali institucionalizados.

Esta tese contribui de forma relevante para o campo da História da Educação ao lançar luz sobre uma instituição ainda pouco explorada pela historiografia amazônica e tocantinense. Ao trazer à tona as experiências de um grupo social vulnerabilizado os “menores desvalidos” e desconstruir discursos laudatórios que permeavam a memória oficial do IPASJ, a pesquisa amplia a compreensão sobre a complexidade das instituições educativas de caráter assistencialista. Do ponto de vista metodológico, destaca-se o uso da História Oral Temática, aliada à análise de fontes documentais e iconográficas sob o viés da História Cultural. Essa triangulação de dados permitiu contrastar diferentes versões da história, revelando os

tensionamentos entre a memória oficial e as narrativas de dor, abandono, disciplina e resistência presentes nos relatos dos sujeitos que vivenciaram o cotidiano do Instituto.

No plano empírico, a pesquisa construiu um acervo inédito sobre a instituição, cuja memória permanecia fragmentada e, por vezes, restrita a representações idealizadas. A recuperação de documentos deteriorados, fotografias, cartas manuscritas e, sobretudo, as entrevistas com ex-internos e antigos funcionários, configuram-se como importante legado para a memória educacional do Tocantins e dessa Instituição Educativa que se fez presente na região do sudeste do Estado. Ao fazer emergir vozes historicamente silenciadas, a tese reafirma o papel do historiador da educação como guardião e curador da pluralidade das memórias, recusando-se a aceitar versões únicas ou simplificadas do passado.

Reconhece-se, contudo, que a pesquisa enfrentou limites significativos, sobretudo no que diz respeito à escassez e à precariedade das fontes documentais. A ausência de um arquivo institucional sistematizado, a perda material de registros importantes e a dificuldade de localizar maior número de interlocutores vivos do período investigado restringiram algumas possibilidades analíticas. Ainda assim, os dados coletados mostraram-se suficientes para sustentar interpretações sólidas, oferecendo um olhar crítico e comprometido com a complexidade da história do IPASJ, e confirmar a minha hipótese de Tese: A pobreza do antigo norte goiano, hoje sudeste do Tocantins, na década de 1950 serviu como uma das justificativas para o surgimento do Instituto Profissional e Agroindustrial São José no município de Dianópolis, com o objetivo de “educar, instruir e capacitar” menores desvalidos e pobres da região, salvando-os da fome, ociosidade, do crime e da ignorância, a partir de uma proposta educativa paternalista, disciplinar e profissionalizante voltada para os interesses socio-político-econômicos da região com características de exclusão social e confinamento.

A própria ausência de registros, como discutido ao longo do trabalho, constitui uma fonte de análise e revela os mecanismos de invisibilização e apagamento histórico que atuam sobre certas instituições e sujeitos sociais. A partir desta investigação, abrem-se caminhos para pesquisas futuras que possam aprofundar a análise do IPASJ em outros recortes temporais, especialmente entre 1973 e 2013, período em que a instituição ainda funcionava antes de sua transformação em campus do IFTO. Estudos comparativos com outras instituições educativas de caráter semelhante na Amazônia Legal ou na Amazônia Tocantinense também se revelam promissores. Além disso, investigações que abordem a dimensão de gênero, raça e corporeidade nas práticas educativas do Instituto podem ampliar ainda mais a compreensão do seu papel na formação (ou deformação) de subjetividades.

Mais do que compreender a trajetória de uma instituição educativa específica, esta tese se propôs a escutar os ecos de infâncias silenciadas, de histórias que se escondem nas entrelinhas dos documentos e nas memórias dos que viveram à margem. Ao trazer à tona esses fragmentos, a pesquisa nos convida a repensar o papel da História da Educação não apenas como campo de saber, mas como espaço ético, político e social de resistência, de denúncia e de valorização da diversidade de experiências humanas. Afinal, lembrar neste caso, por meio da escrita historiográfica é também um gesto de justiça: uma forma de dar nome, voz e existência àquelas vidas que, mesmo invisibilizadas nos registros oficiais, deixaram marcas profundas na paisagem social, cultural e afetiva da cidade de Dianópolis e da região onde o Instituto existiu.

Ao final deste percurso, reafirma-se a convicção de que escrever a história da educação é, também, um ato de escuta, de empatia e de coragem. Escuta dos silêncios, empatia com as dores e marcas do passado, coragem para interrogar as estruturas que sustentaram e sustentam desigualdades. Que esta Tese possa, ainda que em parte, contribuir para a construção de uma memória mais justa, plural e humana sobre a educação das infâncias que o tempo tentou apagar.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MARTINEZ, Alessandra Frota. **Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas**. In: RIZZINI, Irene (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula/Amais, 1997.
- ABREU, M. P. (org.). **A Ordem do progresso**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- ADORNO, Sérgio. **Gestão urbana do medo e da insegurança: violência, crime e justiça penal na sociedade contemporânea**. 1996. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Acesso em: 28 jun. 2025.
- AIRES, Voltaire Wolney. **História de Dianópolis 1720 – 2020**. / Voltaire Wolney Aires.– Goiânia: Kelps, 2020.
- ALBUQUERQUE, Catarina. **Os Direitos da Criança: As Nações Unidas, a Convenção e o Comité**. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Procuradoria Geral da República. Ministério Público de Portugal. 2000.
- ALMEIDA, Carla M. de; SILVA, Edcleyton B. Fernandes da. **Espaços de memória: a função social dos arquivos pessoais**. VII Seminário de Saberes arquivísticos. 2016. João Pessoa – PB – 02 -25p. Disponível em: <https://even3.azereedge.net/anais/36257.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- \_\_\_\_\_. **História dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALENCAR, Iara Araújo. **Hgahús Araújo: uma lição de cidadania**. Brasília: I.A.A. Aires, 2003
- ALVES, Telma Antonia Rodrigues. **Tocantins: narrativas sobre o sertão**. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- AMADO, Janaína. Região, Sertão, Nacão. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 5, p. 145-151, 1995. Disponível em. Acesso em: 14 mai. 2024.
- ANDRADE, da Silva. P., LIRA & Suassuna Vaz, O desafio de “conviver” com as velhas e novas manifestações da criminalização da pobreza:a destituição do poder familiar no contexto atual. **Oikos: Família E Sociedade Em Debate**, 35(1). (2021).
- ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930-1964).**Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.

102-123,

ago.

2006.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Ações multifacetadas dos Tarairiú nos sertões das capitânicas do Norte entre os séculos XVI e XVIII**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

ARENDDT, Hanna. Sobre a violência. Editora: Civilização Brasileira. 1970.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

BARBOSA, Andreson Carlos Elias. **Raymundo Nogueira de Faria e a “Ilha da Redenção”**: um projeto de vida intelectual dedicada aos “deserdados da sorte” em Belém do Pará, Brasil, na primeira metade do século 20. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2017. 315 f.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Projeto de Educação da Sociedade Goiana do século XIX**: possível tradução de um processo histórico multifacetado. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (org.). Estudos de História da Educação de Goiás – 1830-1930. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. p.21-56.

BARROS, Karla Alves Coelho Tertuliano de; FILHO, Wolney Honório. Nem Marinheiros Nem Militares:Apontamentos Sobre O Colégio Izabel De Dumbazinho1 E A Companhia De Aprendizes Militares Em Goiás.**Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p. 124-135, set2014 – ISSN: 1676-2584.

BASTARDIS, Jean. **O Programa Nacional de Preservação da Documentação Histórica e seu significado para a preservação de arquivos no IPHAN**. Dissertação de Mestrado – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2012.

BATISTA, Elizabeth dos Santos Moura. **Memórias e condições sociais dos idosos que contribuíram para a construção de Goiânia (1930-1950)**. Dissertação (mestrado) – Pontificia Universidade Católica de Goiás, 2010. 150 f.

BOARINI, M. L. **O higienismo na educação escolar**. s.d., p. 6516-6524. 2006. Disponível em: <[http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/589maria\\_lucia\\_boarini.pdf](http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/589maria_lucia_boarini.pdf)>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma Teoria da Prática** (Vol. 16). Cambridge: Cambridge University Press. 1977.

\_\_\_\_\_. (1986) **The forms of capital**. Em J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (Nova York, Greenwood), 241-258.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANCO, Samantha Castelo. **Dossiê História Oral: reflexões sobre aplicações e implicações**. Revista Novos Rumos Sociológicos | vol. 8, nº 13 | Jan/Jul/2020. ISSN: 2318-1966.

BRASIL. Decreto Nº 17.943-A, de 12 de outubro De 1927 – **CÓDIGO DE MENORES**. Disponível em: Acesso em: 25 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 05 jul 2023.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm). Acesso em: 25/08/2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 21/07/2023.

\_\_\_\_\_. **Crianças iam para a cadeia no brasil até a década de 1920**. Westin apud Marcílio. 2015. Senado Federal. site <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>. Acesso em: 22/06/2023.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 17.943-a, de 12 de outubro de 1927. **Consolidação das leis de assistência e proteção a menores. Código dos menores**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19/09/2023.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. **Transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15/07/2023.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 525, de 1º de Julho de 1938. **Institui o Conselho Nacional de Serviço Social e fixa as bases da organização do serviço social em todo o país**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-525-1-julho-1938-358399-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25/07/2023.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. **Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-norma-pe.html>. Acesso em: 22/06/2023.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. **Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País**. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 22/06/2023.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 3.799 de 05/11/41. **Ementa: Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências.** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/528886> . Acesso em: 15/08/2023.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953. **Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1920-25-julho-1953-367058-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15/08/2023.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 4.513, DE 1º DE DEZEMBRO DE 1964. **Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L4513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4513.htm). Acesso em: 15/08/2023.

\_\_\_\_\_. LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 30/08/2023.

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. **Pelos caminhos da História Cultural e a pesquisa em História da Educação.** In: Temas de Educação V: olhares de resistência e esperança/Org. Beatriz Zanatta, José Maria Baldino e Maria Esperança Carneiro. – 1. Ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. **O Instituto Nossa Senhora de Lourdes de Arraias (1958-1982): trajetórias, memórias e cultura escolar** / Tese (Doutorado em - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural.** Tradução de Alda Porto. São Paulo: Unesp, 2019.

CALDEIRA, Jeane dos Santos. **A infância desvalida institucionalizada em Pelotas/RS: controle e ordenamento social nas páginas dos periódicos locais – décadas de 1910 a 1940.** Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

CALLOU, Maria Lucirene Sousa. **Instituição Pia Nossa Senhora das Graças: Assistência e Educação de Crianças Pobres, Órfãs e Abandonadas em Belém (1943-1975).** Dissertação de Mestrado. UFPA, 2016.

CAMARA, Sônia. Inspeção Sanitária escolar e educação da infância na obra do médico Arthur Moncorvo Filho. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 57-85, set./dez. 2013.

CANDIDO, Francineuma Guedes; JUCÁ, Sandro Cesar Silveira; SILVA, Solonildo Almeida da. A Era Vargas e o reordenamento do ensino técnico profissional a implantação do Liceu Industrial no Ceará. **Research, Society and Development**, ISSN-e 2525-3409, Vol. 8, Nº. 6, 2019.

CARDOSO, F. H. Desenvolvimento econômico e nacionalismo. **Revista Brasiliense**. São Paulo, n. 12, p. 87-97, jul.-ago. 1957.

CARDOSO, F. H.; MÜLLER, G. **Amazônia: expansão do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

CARVALHO, Marta M. Chagas de, **A escola e a república**. São Paulo. Editora brasiliense, 2011.

CARRERA, Gilca Oliveira. **Educando os invisíveis: Trajetória Histórica dos Internatos ara Preservação e Reforma de Menores da Bahia (1933/1950)**. Tese. Educação no Programa de PósGraduação em Educação /UFBA. Salvador. 2014

CASTRO, M. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. Anais do Seminário do 16º COLE. UFF. Rio de Janeiro/RJ. 2010.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações** Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. **Estudos Avançados**, vol.5 n.11, p. São Paulo Jan/Abr. 1991, p. 173-191.

COELHO, Ana Luíza Ferreira. **O Paradigma Indiciário como Metodologia para Estudos Historiográficos**. Fórum FEPEG, Universidade: Saberes e práticas inovadoras. Universidade Estadual de Montes Claros. 2014.

COSTA, Flammarion. **Departamento Nacional da Criança: Objetivos e realizações**. Imprensa Nacional, 1940.

COSTA, Lara Alexandra Tavares da. **PELA MORAL E OS BONS COSTUMES: Um Asylo para Órfãs Desvalidas.** Cidade de Goiás. (1898-1958). Universidade Federal De Goiás. Programa De Pós- Graduação. Mestrado Em História. Goiânia. 2017.

CUNHA, Luiz Antonio, **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** In: **Revista Brasileira de Educação**, n.14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: UNESP, 2005, 2 ed.

D'ALMEIDA, Cláudia Alves. **Da roda dos expostos ao mercado de trabalho.** Anais do II Encontro Internacional. História & Parcerias. VI Seminário Fluminense de Pós-graduação. ANPUH. Rio de Janeiro. 2019.

DEL PRIORE, Mary (Org). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991. 176 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research.** 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1 – 32.

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE PORTUGAL. **Perfilamento ou perfilhação.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/perfilhacao/>. Acesso em: 16/09/2023.

DIAS, Denise Oliveira. MIZIARA, Fausto. LAMEIRÃO, Camila Romero. **O governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e as implicações políticas para Goiás. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 16, pág. 2021.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/23652> . Acesso em: 5 ago. 2024.

DOMINSCHEK, Desirê Luciane. **O escudo: a alma do SENAI PR 1949-1962.** Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação – Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação, Universidade Federal do Paraná.

DOSSE, François. **A História à prova da guerra de memórias.** Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 05–16, 2009. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/707>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ESCOLANO, Agustín. **"La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum".** In: História da Educação, 2002.

ESCOLANO, Agustín **A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia.** Campinas: Alínea, 2017.

ESTEVAM, Luis Antonio. **O tempo da transformação: estrutura e dinâmica na formação econômica de Goiás.** 1997. 180 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, 1997.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O Estatuto da Criança e do Adolescente: 20 anos e a questão da infância desamparada no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008.

FEITOSA, Cid Olival. **Do antigo norte de Goiás ao estado do Tocantins: elementos de uma economia em formação.** Tese de Doutorado, USP, Campinas - SP. 2011.

FELGUEIRAS, Margarida Maria Louro. **Para um museu vivo da escola primária: trajetória de uma investigação.** In: MAGALHÃES, Justino (Org.). Fazer e ensinar história da educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998. p. 147-154.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; VERENA, Alberti (org.). **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

FERREIRA, Manoel. **Infraestrutura e desenvolvimento no centro-oeste brasileiro: a construção de Brasília e suas implicações regionais.** Revista Brasiliense. São Paulo 2008.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX.** In: A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FONSECA, T.N. de L. **História da Educação e História Cultural.** In: C.G. VEIGA; T.N. de L. FONSECA (org.), História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, p. 49-76. 2008.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da Educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?.** Lisboa: Passagens, 1996.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é a crítica?** Seguido de a cultura de si Lisboa, PT: Ed. Texto e Grafia. 2017.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no college de France (1975-1976).** São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3-26.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito.** Tradução Marcio Alves da Fonseca e Selma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **“História da sexualidade: a vontade de saber”.** Rio de Janeiro: Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir – Nascimento da prisão.** São Paulo: Editora Vozes. 1975.

FREITAS, Léia Gonçalves de. **Políticas de assistência, proteção e educação à infância pobre, abandonada e órfã e as ações da prelazia do Xingu no Município de Altamira – Pará (1970-1979).** Tese. UFPA, 2019.

FREITAS, Wagner Abadio de. **A Produção da centralidade de Ceres no território goiano: transformações espaciais entre as décadas DE 1940 A 1970.** Dissertação de Mestrado

apresentada ao Programa de Pós-Graduação TECCER, da Universidade Estadual de Goiás. 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GATTI JUNIOR, Décio. **A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas.** IN: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas: Autores Associados. Uberlândia MG: EDUFU, 2002. p. 3-24.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964/1985): um estudo sobre a política educacional.** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOFFMAN, E. (1961). **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva.

GOMES, R. et al. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação.** In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro.** São Paulo; Cortez, 2008.

GONÇALVES, M.A., **“Expostos roda e mulheres: a lógica da ambigüidade médico higienista”.** In vários, **Pensando a família no Brasil.** Rio de Janeiro, Espaço e tempo, UFRRJ, 1987.

GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GURSKY JR, Lauro. **As estratégias do Cefet-Pr no período de 1935 a 1945.** Florianópolis, 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina.

HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria.** Caracas: Anthropos, 2004.

\_\_\_\_\_. **A memória coletiva.** Tradução Beatriz Sidou. Centauro. 2006.

HEIZER, Alda. **Natureza e Política: A ocupação de Mato Grosso de Goiás entre 1930 e 1950.** Varia História, Belo Horizonte, vol. 34, n. 65, p. 563-566, mai/ago 2018.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

IRIGARAY, Elisa. **A Política Nacional de Assistência Social e os Direitos da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Cortez, 2006.

JENKINS, Keith. **A História repensada.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

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

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e Educação compensatória: uma análise crítica.** Cad. Pesq. São Paulo (42) 56-62. Agosto/1982. Departamento de Educação.

LACAZ Carlos da Silva. **Braz Cubas, Leonor de Lancastre, os navegantes e as Misericórdias Lusíadas.** Acta Medica Misericordiae 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. **História e memória.** Campinas: 7 ed. Unicamp, 2013.

\_\_\_\_\_. (org). **Memória-História** (Enciclopédia Einaudi). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **A rodas dos expostos: o óbvio e o contraditório da instituição.**Revista Resgate/ Interdisciplinar de Cultura. 1997. P.66.

LIMA, Nísia Trindade. **Um Sertão chamado Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Revan, 1998.

LONDOÑO, Fernando T. **A origem do conceito menor.** In PRIORE, Mary del (org.). Op cit., p. 129 – 145. 1991.

LOPES, Lindicéia Batista de França. SILVA, Irizelda Martins de Souza e. **Concepção de infância: uma busca pela trajetória do legalizado.**Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 132 –140,mar. 2007 - ISSN: 1676-2584.

LOPES, Maria Antónia. **Protecção social em Portugal na Idade Moderna: guia de estudo e de investigação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2010.

MAGALHÃES J.P. de. **Breve apontamento para a história das instituições educativas.** In: SANFELICE, J.L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. (orgs.). História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional, Campinas, Autores Associados, 1999.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas.**Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco. 2004.

MAGALHÃES, Justino. **Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII - XX)**. Lisboa: Educa; Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010. 644pp.

MAGALHÃES, Justino. **Entre História E Educação – Historiografia E História Da Educação Em Portugal E Brasil**. Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2017.

MAGALHÃES, Justino. **O rural e a escolarização em Portugal. Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. n. ESP, p. 63–74, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22688>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MAHAR, Dennis J. **Desenvolvimento econômico da Amazônia: uma análise das políticas governamentais**. Rio de Janeiro, 1978. 276 p.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A Irmandade da Santa Casa de Misericórdia e a assistência à criança abandonada na história do Brasil**. In: MARCÍLIO, Maria Luiza (Org.). *Família, mulher, sexualidade e Igreja na história do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1993. p.149-156.

\_\_\_\_\_. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1725-1950**. In *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez. 1997.

\_\_\_\_\_. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira - Século XX**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo Comissão de Direitos Humanos. 1998.

\_\_\_\_\_. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec. 2006.

\_\_\_\_\_. **A criança abandonada na história de Portugal e do Brasil**. IN: *Uma História social do abandono de crianças: de Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX*. Renato Pinto Venâncio (org.) São Paulo: Alameda/ editora PUC Minas. 2010.

\_\_\_\_\_. **Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920**. WESTIN, Ricardo. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>. Acesso em: 20/07/2023.

\_\_\_\_\_. **A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950**. In: Freitas. M. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINIÁK, Vera Lucia. **As relações entre trabalho e educação: análise da constituição das escolas técnicas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 88-99, mai2012 - ISSN: 1676-2584.

MAXIMILIANO, Carlos. **Comentários à Constituição brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1954.

MAZUR, Luciana de Souza. **A Educação Profissional entre os anos de 1942-1961: contribuições das leis orgânicas do ensino para a compreensão da educação no período**. coautora: Maria Augusta Martiarena de Oliveira – Porto Alegre: 2021.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom e BARBOSA, Fabíola Holanda. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto. 2007.

MERGÁR, Stella Scantamburlo de. A criança e a adoção no Brasil: um trajeto histórico dos “filhos de criação” do século XVI até a promulgação do ECA. **Revista Hydra: Revista Discente de História da UNIFESP**, v.4, n. 7, p. 274-306, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/9668>. Acesso em: 25 setembro. 2024.

MESGRAVIS, Laima. A assistência à infância desamparada e a Santa Casa de São Paulo: a roda dos expostos no século XIX. **Revista de História**, v. 52, n. 103, p. 401-423, 1975. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/issue/view/9784>. Acesso em 04 de fevereiro 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MIRANDA, Humberto da Silva. Política Nacional do Bem-Estar do Menor e a Aliança para o Progresso. **Revista Conhecer: debate entre o público e o privado.** 2020, Vol. 10, nº 25.

MORAES, Thais Palmeira. Assistência e Educação da Infância: A Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. **Revista- Investigação em História da Educação: Novos olhares sobre as fontes na era digital.** Universidade pública no Porto, Portugal. 2021.

MORELLI, Ailton José. **A criança, o menor e a lei: Uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimputabilidade.** (Tesis de Maestría). Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis, Assis, Brasil. 1996.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades, interlocuções. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOURA. Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional E Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas De Integração.** Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. **Revista Brasileira de História [online]**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 85-102, Set. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01021881999000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01021881999000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 junho 2025.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** Holos, a. 23, v. 2, 2007.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. **A sorte dos enjeitados O combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas no Recife (1789-1832).** 2006.

Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/703>. Acesso em: 15 julho. 2023.

NOGUEIRA FILHO, Paulo. **Sangue, corrupção e vergonha: SAM**. Rio de Janeiro, 1956.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

NORA, Pierre. **Entre história e memória: a problemática dos lugares**. Projeto História, SP, 1993.

OLIVEIRA, Maria Luzia Moura. **Aldeia Juvenil: duas décadas de contraposição à cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres em Goiás**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás. Goiânia-GO. Setembro-2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Camilla Vanessa Chagas Peixoto de. **Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903-1960)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Belém, 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação escolar no Brasil: análises críticas e perspectivas de democratização**, [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2022.

ORIONTE, Ivana. **Abandono e institucionalização de crianças: significados e sentidos**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2004.

OVERNÉ, Cláudio Amaral. **O Departamento Nacional da Criança em seu primeiro quinquênio de funcionamento, a assistência e a educação à infância (1940-1945)**. Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio: História e Parcerias. Universidade Federal Fluminense (Gragoatá – Niterói), 2008.

PÁDUA, A. A. S. de. **A Sobrevida da Marcha para o Oeste**. Revista Estudos - Revista de Ciências Ambientais e Saúde (EVS), Goiânia, Brasil, v. 34, n. 4, p. 623–643, 2007. DOI: 10.18224/est.v34i4.402.

PALACÍN, L. **Coronelismo no extremo norte de Goiás: O Padre João e as três revoluções de Boa Vista**. São Paulo: Loyola, 1990.

PALACÍN, Luis; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás**. 7ª Ed. Goiânia: Vieira, 2008.

PEREIRA, Luiz Carlos. **O Código de Menores de 1979: Contextos e implicações na institucionalização da infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

PEREZ, José Roberto Rus. PASSONE, Eric Ferdinando. **Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PINTO, Luís Maria da Silva. **Diccionario da lingua brasileira**. Ouro Preto, Typographia de Silva, 1832.

PIRES, C. **Escola a Tempo Inteiro – Contributos para a análise de uma política pública de educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PILOTTI, F. & RIZZINI, I. (orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995.

\_\_\_\_\_. **A institucionalização de crianças no Brasil: O papel das instituições de acolhimento de menores**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINHEIRO, Welington Da Costa. **O Instituto Orfanológico Do Outeiro: Assistência, Proteção E Educação De Meninos Órfãos E Desvalidos Em Belém Do Pará (1903-1913)**. Tese – UFPA - Belém, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **A Filosofia e os Fatos**. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1996, p. 59-72.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed . São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZINI, Irene. **Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a infância pobre no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. USU, 1989.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC, São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial**. Rio de Janeiro, 2004. Tese Doutorado - UFRJ/IFCS/PPGHIS.

\_\_\_\_\_. **O século perdido. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: AMAIS Ed./EDUSU, 1997. Reeditado pela Ed. Cortez em 2009. São Paulo: Ed. Cortez. Terceira edição: 2011.

RODRIGUES, Liliane Meireles Filgueiras. **A justiça de transição brasileira e o lawfare como consequência**. In: Lawfare como ameaça aos direitos humanos = Lawfare as a threat to human rights [Ebook] / organizadores, Helena Esser dos Reis, e Osmar Pires Martins Junior. - Dados eletrônicos. - 2. ed. - Goiânia : Cegraf UFG, 2021

ROSA, G. **Grande Sertão: veredas**. 5ª ed. Rio de Janeiro: J Olympio; 1967.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18º ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, Estado e educação infantil**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 25-63.

SÁ, Eliana de. **Assistência e controle social: o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e as instituições de recolhimento no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2006.

SANTOS, Vanessa Maria dos. **Medidas protetivas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes e sua efetividade no juizado da infância e juventude de Goiânia - Goiás** / Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Goiânia. 2022. 151 f.

SANTOS, Luiz Antônio de Castro. **O pensamento sanitarista na Primeira República: Uma ideologia de construção da nacionalidade**. Revista de Ciências Sociais, v.28, n.2, p.193-210, 1985. Disponível em: <<http://www.bvshistoria.coc.fiocruz.br/lildbi/docsonline/antologias/eh-594.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2007.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Internatos, asilos e instituições disciplinares na História da Educação Brasileira**. Apresentação. Revista Contemporânea de Educação, v. 7, p. 1-7, 2009.

SCHUELER, A. F. M. de, & RIZZINI, I. **Entre becos, morros e trilhos: expansão da escola primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1906)**. Cadernos De História Da Educação, 2019. 18(1), 160–175. <https://doi.org/10.14393/che-v18n1-2019-9>. Acesso em: 25/11/2022.

SILVA, Íviny Cristina Aguiar da. **A educação de corpos de meninos desvalidos no Instituto Lauro Sodré no Pará republicano (1890-1920)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

SILVA, Gercina Ferreira. **Instituto Santo Antônio do Prata (1898-1921): Missionários Capuchinhos e a Educação de Meninas índias no Município de Igarapé-Açú/PA** 2019.140 f. Texto de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. 2019.

SILVA, Taís Andrade da. **Dos ideais da redemocratização a defesa da iniciativa privada: o anteprojeto de Clemente Mariani, de 1948 e o substitutivo de Lacerda, de 1958. - Discussões para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

SILVA, Adriano Ricardo Ferreira da. **A Educação primária e média no Recife em Tempos de Ditadura Civil-Militar: Reforma Educacional e controle político (1968-1971)**.

Departamento de História, Curso de Licenciatura em História. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. 2018.

SILVEIRA, J. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS. 2000.

SIMILI, Ivana Guilherme. **Mulher e política: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945)**. São Paulo: UNESP, 2008.

SOUSA, I.; GANDARA, L.C.; A Educação Profissional e Tecnológica nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional: uma trajetória histórica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p.1-18, e12330, Mar. 2023. ISSN 2447-1801.

SOUZA, Fabíola Amaral Tomé de. A Institucionalização do Atendimento aos Menores – O SAM. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS Vol. 12 Nº 24**, Julho - Dezembro de 2020.

SOUZA, Marco Antônio de. **A Santa Casa de Misericórdia e seu Assistencialismo na formação de Belo Horizonte, 1897-1930**. Varia Historia, n. 16, Belo Horizonte, 1996.

SOUZA, R. B. de, & COSTA, L. A. T. da. (2021). No asilo e no orfanato: crianças pobres e doentes em Goiás na primeira metade do século XX. **Revista Maracanan**, (26), 281–306.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

\_\_\_\_\_. **Qualitative case studies**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research*. 4.ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 443 – 466.

TEIXEIRA NETO, Antônio. **Norte goiano: meio natural, povoamento e urbanização**. *Élisée*, Rev. Geo. UEG – Porangatu, v.7, n.1, p.08-40, jan./jun. 2018.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, L. H. **A casa da Roda dos Expostos na cidade do Rio Grande**. BIBLOS, [S.l.], v. 20, p. 103-116, abr. 2008. ISSN 2236-7594. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/724/218>>. Acesso em: 10 agosto. 2021.

TREBITSCH, Michel. **A função epistemológica e ideológica da História oral no discurso da história contemporânea**. In: MORAES, Marieta Ferreira (Org.). *História Oral e multiplicidade*. Rio de Janeiro: Diadorin/Finep/FGV, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Hardalla Santos do. **O ensino profissionalizante Salesiano: um estudo sobre as oficinas do Leão XIII em Rio Grande/ RS (1900-1960)**. 2015. 140 f. Projeto (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

VALDEZ, Diane. **“Inocentes expostos”**: o abandono de crianças na Província de Goiás no século XIX. Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação. UFG, 29 (1): 107-129, jan./jun. 2004.

VENANCIO, Renato Pinto. **Maternidade negada** In: PRIORE, Mary del (org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997, p. 189.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: LTR, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. São Paulo: Zahar.1999.

WESTIN, Ricardo. **Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920**. 07 de julho de 2015. Agência Senado. Acesso:<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>, em 05/08/2024.

## **FONTES ORAIS**

ARAÚJO, Maria. Entrevista concedida a Graciene Reis de Sousa. Dinaópolis, TO, junho. 2024.

BALBINO, Necy. Entrevista concedida a Graciene Reis de Sousa. Dinaópolis, TO, junho. 2024.

BONFIM, Teresinha. Entrevista concedida a Graciene Reis de Sousa. Dinaópolis, TO, junho. 2024.

CARVALHO, Geraldo. Entrevista concedida a Graciene Reis de Sousa. Dinaópolis, TO, junho. 2024.

CRUZ, Daniel. Entrevista concedida a Graciene Reis de Sousa. Dinaópolis, TO, junho. 2024.

GOMES, José. Entrevista concedida a Graciene Reis de Sousa. Dinaópolis, TO, junho. 2024.

PIEIDADE, Carlos. Entrevista concedida a Graciene Reis de Sousa. Dinaópolis, TO, setembro. 2023.

TEIXEIRA, Manuel. Entrevista concedida a Graciene Reis de Sousa. Dinaópolis, TO, junho. 2024.

SILVA, Afonso. Entrevista concedida a Graciene Reis de Sousa. Dinaópolis, TO, junho. 2024.

SILVA, Ednilson. Entrevista concedida a Graciene Reis de Sousa. Dinaópolis, TO, junho. 2024.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA EX-INTERNOS:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM HISTÓRIA ORAL  
TEMÁTICA**

**TÍTULO: INSTITUTO PROFISSIONAL AGROINDUSTRIAL SÃO JOSÉ:  
assistência e educação de menores desvalidos em Dianópolis (1953-1973)**

**OBJETIVO GERAL:** Investigar a história do Instituto Profissional Agroindustrial São José e sua atuação no campo da educação à infância e a adolescência em Dianópolis, no antigo norte de Goiás, hoje sudeste do Tocantins, entre os anos de 1953 a 1973.

### 1.1 ROTEIRO PARA OS EX-INTERNOS/EX-ALUNOS

1. A chegada e a recepção no IM
2. Rotina – dormitórios (organização do espaço), onde dormiam, que horas
3. Regras – como eram os horários - existia tempo livre?
4. Brincar - Dependendo da idade – Você brincava? Existiam brinquedos no IM?
5. Lar (como era a relação com os funcionários? Se sentiam em casa? Havia afeto e amor?)
6. Quem era a autoridade dentro do IM.
7. EDUCAR/INSTRUIR: Educação – Ensino: quais horários eram as aulas? Quais as disciplinas? Como eram/ a maneira de ensinar dos professores?
8. CAPACITAR: Trabalho – quais cursos técnicos você fez? Quais existiam? Você era obrigado a escolher ou tinha que fazer todos os cursos (marcenaria, sapataria, alfaiataria...)
9. Convivência – (como era a convivência já que eram crianças e adolescentes de diferentes idades?)
10. Havia penalidades quando havia desrespeito ou alguma situação de rebeldia no IM?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA EX-TUTORES E EX-DIRETORES:**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA  
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM HISTÓRIA ORAL  
TEMÁTICA**

**TÍTULO: INSTITUTO PROFISSIONAL AGROINDUSTRIAL SÃO JOSÉ:  
assistência e educação de menores desvalidos em Dianópolis (1953-1973)**

**OBJETIVO GERAL:** Investigar a história do Instituto Profissional Agroindustrial São José e sua atuação no campo da educação à infância e a adolescência em Dianópolis, no antigo norte de Goiás, hoje sudeste do Tocantins, entre os anos de 1953 a 1973.

**1.2 ROTEIRO PARA OS EX-TUTORES E EX-DIRETORES**

1. Qual era o objetivo do IM?
2. Quais serviços eram oferecidos aos internos?
3. Como era o ingresso dos internos ao IM?
4. Regras de convivência, a rotina e a Estrutura?
5. Quantas pessoas trabalhavam no apoio aos menores?
6. Os internos ficavam sozinhos em algum momento?
7. Quais eram as normas, regras, haviam penas (penalidade)? Castigos por desordem ou desrespeito? Houve alguma rebelião?
8. Atividades recreativas, tempo livre
9. Educar, instruir - como era a educação e a instrução dos internos? Como era a rotina “escolar”, quais as disciplinas aplicadas? e capacitar – quais eram os ofícios, como funcionava as práticas e a organização dessas aulas semanalmente?

10. Quais matérias / disciplinas eram ofertadas
11. Quais cursos profissionalizantes?
12. Como era organizada a rotina e o dia a dia dos internos? Qual horário iniciava e encerrava?
13. A alimentação dos menores, como era? Quem cozinava? E os alimentos eles produziam ou eram doações?
14. Havia uma separação em relação ao ensino, quanto as crianças e os adolescentes?
15. Todos eram considerados menores? Você conseguia identificar a infância e a adolescência?
16. A família (Hagaus o idealizador sempre narra nas suas entrevistas que o IM era como uma grande família) o IM era como uma família? Qual seu posicionamento?
17. Os meninos eram tutelados à Direção do IM?
18. Vocês tinham férias??
19. E os internos tinham acesso a visitação da família?
20. Havia um ensino religioso? A Igreja católica havia presença dentro do IM (referenciar a capela)?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA EX-TUTORES E EX-DIRETORES:**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM HISTÓRIA ORAL  
TEMÁTICA**

**TÍTULO: INSTITUTO PROFISSIONAL AGROINDUSTRIAL SÃO JOSÉ:  
assistência e educação de menores desvalidos em Dianópolis (1953-1973)**

**OBJETIVO GERAL:** Investigar a história do Instituto Profissional Agroindustrial São José e sua atuação no campo da educação à infância e a adolescência em Dianópolis, no antigo norte de Goiás, hoje sudeste do Tocantins, entre os anos de 1953 a 1973.

**1.3 ROTEIRO PARA A COMUNIDADE QUE VIVEU ENTRE A DÉCADA DE 1950 A  
1970**

1. Quando falo Instituto de Menores de Dianópolis, o que vem na sua cabeça de imediato?
2. Em sua perspectiva, como a cidade/comunidade receberam a instalação do Instituto de Menores?
3. Havia uma integração entre a comunidade e o IM?
4. A implantação do IM contribuiu para a comunidade dianopolina, em relação ao índice de violência, ociosidade dos menores e/ou uso de mão-de-obra qualificada?
5. Quais repercussões positivas e negativas sobre o IM a comunidade recebeu?
6. Quais experiências que você tem para contar sobre o IM?

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CÂMPUS DE PALMAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA - ORIENTAÇÕES

Convidamos o (a) Sr (a). \_\_\_\_\_ para participar da pesquisa: **INSTITUTO PROFISSIONAL AGROINDUSTRIAL SÃO JOSÉ: assistência e educação de menores desvalidos em Dianópolis (1953-1973)**, sob a responsabilidade da pesquisadora, GRACIENE REIS DE SOUSA, a qual almeja compreender a experiência da Fundação Instituto Profissional Agroindustrial São José, na formação educacional de menores desvalidos, com base nas concepções e práticas adotadas no processo educativo orientado para menores internos, no período de 1953 a 1973. Justifica-se a realização deste estudo, por considerar que, se faz necessário escrever uma história da infância sobre os menores desvalidos no Brasil, sobretudo discuti-la de forma mais específica, levando o debate para o âmbito da história regional e, assim, analisar os limites e especificidades da construção desse conceito plural. Pesquisar a história dessas instituições e dos “menores” é tentar dar voz para aqueles que foram silenciados. A participação dos mesmos é voluntária e se dará por meio do seguinte procedimento metodológico: Entrevista individual dirigida por intermédio de um roteiro semiestruturado dividido em três momentos, sendo a primeira etapa perguntas mais introdutórias que nos possibilitarão conhecermos um pouco acerca da caracterização dos participantes. No segundo momento, o tema das questões que conduzirá as entrevistas será mais direcionado ao objeto da pesquisa. No terceiro momento, teceremos questões que possibilitem que participantes da pesquisa façam uma reflexão sobre a educação ofertada no Instituto no período em que eles viveram no internato. **Os três momentos e ou etapas da entrevista descrita acima serão contemplados durante um ou dois encontros individuais, reservado um tempo de aproximadamente 40min para cada participante, ficando a seu critério a utilização de mais ou menos tempo do que esse estipulado inicialmente. O local para a execução das entrevistas será na residência do próprio participante ou em um ambiente de sua escolha.** Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento o (a) Sr (a). não precisará realizá-lo. Aceitando participar, o (a) Sr (a). contribuirá socialmente em especial a comunidade lócus da pesquisa, acadêmica e educacional por meio do estudo. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem ser: constrangimento, inibição e sentimentos que possam surgir ao falar acerca das experiências em sala de aula e fora dela, visto que o período de recorte do estudo se remete a uma sociedade e ensino tradicional. Porém, em qualquer momento, se o (a) Sr (a). sofrer algum dano e/ou retaliação causados por esta pesquisa, o senhor terá o direito à assistência integral médica, psicológica ou de qualquer outra especialidade clínica gratuitamente pelo tempo que for necessário. E o fato será imediatamente comunicado ao Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins - UFT para adequação ou mesmo suspensão desta pesquisa. Sendo comprovado qualquer tipo de dano, a qualquer um dos participantes, seja ele de cunho físico, psíquico, moral intelectual ou financeiro será garantido a imediata indenização ao participante, mesmo que este tenha retirado seu consentimento, independente do motivo. Ressaltamos ainda que a sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se após consentir sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (A) Sr (a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração ou qualquer outro tipo de benefício. Será devolvida a transcrição de sua entrevista para que o (a) Sr (a). possa autorizar sua utilização. Os resultados da pesquisa serão analisados e usados estritamente para fins acadêmicos sendo que sua identidade ou qualquer informação que a identifique não será divulgada e ficará guardada em sigilo. **Além disso, os resultados obtidos serão socializados com todos os participantes, por meio, da entrega de um relatório escrito em linguagem clara e objetiva de modo que facilite a compreensão dos professores colaboradores acerca dos resultados finais alcançados.** Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o Sr. poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no endereço: Arne 74, Quadra 606 norte, Rua 03, casa 02, Lote 06, QI 04, Plano Diretor Norte, Palmas - TO 77600-000 ou pelo telefone (63) 98119-1707 ou no e-mail, [graciene.sousa@iftu.edu.br](mailto:graciene.sousa@iftu.edu.br). Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o Sr. poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Eles têm a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se o Sr. achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como o Sr. imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, o Sr. pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins, pelo telefone (63) 3229-4023, pelo e-mail: [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 Sr. 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. Este documento é emitido em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa assim como pela pesquisadora responsável, ficando uma via original com cada uma das partes envolvidas. Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Palmas/TO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura do (da) participante

Graciene Reis de Sousa  
Pesquisadora Responsável

**APÊNDICE E – TERMO DE APROVAÇÃO DA ENTREVISTA DEGRAVADA****UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA****TERMO DE AUTORIZAÇÃO, APROVAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA E USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu, \_\_\_\_\_ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como, de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **APROVO** a transcrição da entrevista, e **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora **GRACIENE REIS DE SOUSA**, autora do projeto de pesquisa intitulado **INSTITUTO PROFISSIONAL AGROINDUSTRIAL SÃO JOSÉ: assistência e educação de menores desvalidos em Dianópolis (1953-1973)**, a realizar as gravações e imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das imagens e vídeos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, vídeos, slides e capítulos), em favor da pesquisadora, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas leis: Artigo 5º, inciso X da Constituição Federal (1988), 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).

Palmas - TO, .

---

Participante da pesquisa Pesquisadora responsável pelo projeto

**ANEXOS**

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO IFTO PARA REALIZAR A PESQUISA**

08/11/22,18:10

SEI/IFTO - 1799437 - Declaração



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins  
Campus Dianópolis

**DECLARAÇÃO**

Declaramos, em atenção ao conteúdo da solicitação 1799441, e tendo em vista o bom andamento da pesquisa científica no Tocantins, que a pesquisadora Graciene Reis de Souza, CPF 911.208.023-34, matrícula Siape n.º 1820997 (a solicitante é servidora do IFTO) pode acessar livremente, mediante agendamento com a Comissão Permanente de Patrimônio Histórico, Cultural e Natural do IFTO - Dianópolis, os documentos físicos do Instituto Profissional Agroindustrial São José (antigo Instituto de Menores de Dianópolis), atualmente depositados na sala do Centro de Documentação Histórica do IFTO, sob a tutela formal da referida comissão.

Atenciosamente

Dianópolis, 08 de novembro de 2022.

Rafael Petry Trapp  
Professor EBTT - História  
Presidente da COPAHCN (IFTO - DNO)



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Petry Trapp, Membro**, em 08/11/2022, às 18:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ifto.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ifto.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1799437** e o código CRC **97D0937E**.

Rodovia TO - 040 - Km 349, Lote 01 - Loteamento Rio Palmeiras — CEP 77.300-00  
Dianópolis/TO — (63) 99947-3511  
portal.ifto.edu.br — reitoria@ifto.edu.br

## ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFT

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS -UFT



### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título** da **Pesquisa:**  
 ; EDUCAR, INSTRUIRE CAPACITAR ; ; A EDUCAÇÃO DE MENORES DE  
 S VALIDOS NA FUNDAÇÃO INSTITUTO AGROINDUSTRIAL SÃO JOSÉ EM DI  
 ANÓPOLIS-TO (1953-1973)

**Pesquisador:** GRACIENE REIS DE SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65660822.3.0000.5519

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.925.222

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se da segunda versão de projeto de pesquisa, em nível de doutoramento, em que a proponente se dispõe a estudar a educação de menores desvalidos na Fundação Instituto Agroindustrial São José em Dianópolis-TO, entre 1953 e 1973. O projeto de pesquisa visa compreender a educação ofertada e a trajetória de um grupo de alunos da instituição, na perspectiva da História das Instituições e da História Cultural, que considera o sujeito histórico constituído numa rede de relações, estratos e grupos sociais sendo, portanto, a educação propiciada naquela instituição escolar, parte também dessa rede. O estudo tem como problema norteador entender o papel histórico no desenvolvimento educacional dos menores desvalidos na Fundação Instituto Profissional Agroindustrial São José (Dianópolis-TO) no período entre 1953-1973.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Geral**

Compreender a experiência da Fundação Instituto Profissional Agroindustrial São José, na formação educacional de menores desvalidos, com base nas concepções e práticas adotadas no processo educativo orientado para menores internos, no período de 1953 a 1973.

### **Específicos:**

- Analisar o contexto histórico para a construção e implementação do “Instituto de Menores” no município de Dianópolis – TO;
- Caracterizar a educação proposta pelo Instituto à infância pobre na região;
- Narrar as visões e ações dos internos e tutores a respeito do projeto educativo vivenciado no “Instituto de Menores de Dianópolis”.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

A proponente indica como possíveis riscos decorrentes da participação na pesquisa, os de ordem psicológica, intelectual, espiritual e/ou emocional, como inibição, dificuldade em responder alguma questão, sentimento de invasão de privacidade ou ainda o medo de ser identificado e/ou mesmo reviver experiências negativas. Diante de tais possibilidades, a pesquisadora, em consonância com a Resolução 510/2016, indica como alternativa, a mudança na abordagem de vinculação do entrevistado ao rol dos participantes, a depender do interesse do participante da pesquisa.

#### **Benefícios:**

Como benefícios a pesquisadora indica a ampliação dos estudos na área da História da Educação e de Instituições Educativas de caráter assistencialista no Tocantins. A proponente enfatiza há uma lacuna na literatura acadêmica sobre essa temática e estudos em relação a processos educativos em regime de cerceamento da liberdade, no que acredita, seu estudo pode contribuir.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto é relevante, especialmente pelo esforço, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação em Rede, o Educarnorte, de desenvolver estudos sobre a história das instituições educacionais. A proponente observou as recomendações da Resolução 510/2016 quando ao TCLE e os cuidados com os entrevistados. Não há indicações, todavia, sobre como os resultados da pesquisa serão divulgados aos participantes ou socializados com o público em geral, conforme exigências da Norma Operacional nº 001/2013, 3.4.1, itens 14 e 15.

Todavia, pela própria natureza do programa ao qual a pesquisa se vincula, essa publicização é

condição da própria realização da pesquisa, pelo que sou favorável à aprovação da proposta.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram anexados, restando ausentes, no entanto, demonstração clara quanto às exigências da Norma Operacional nº 001/2013, 3.4.1, itens 14 e 15, sobre divulgação dos resultados do estudo entre os participantes e a sociedade em geral.

### **Recomendações:**

Recomenda-se firmemente que a pesquisadora se comprometa com a divulgação dos resultados do estudo entre os participantes da pesquisa, inclusive demonstrando essa ação no seu relatório de pesquisa. Além disso, no mesmo relatório, que destaque os encaminhamentos dos resultados da pesquisa para publicação.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerando relevância da proposta e que o projeto se apresenta em conformidade com as normas dessa Comissão, sou pela aprovação da proposta.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2025585.pdf	13/01/2023 12:19:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_educar_instruir_capacitar.pdf	13/01/2023 12:18:54	GRACIENE REIS DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizaçãopararealizaçãodepesquisa.p df	14/11/2022 10:53:42	GRACIENE REIS DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/10/2022 13:11:59	GRACIENE REIS DE SOUSA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	DECLARACAO_PESQUISADORA.p df	12/10/2022 13:11:45	GRACIENE REIS DE SOUSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	10/10/2022 11:32:56	GRACIENE REIS DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_GRACI.pdf	10/10/2022	GRACIENE REIS	Aceito

		11:30:34	DE SOUSA	
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/10/2022	GRACIENE REIS DE SOUSA	Aceito
		11:21:34		

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 03 de Março de 2023

---

**Assinado por:****PEDRO YSMAEL  
CORNEJO  
MUJICA(Coordenador(a))**

## **ANEXO C – MEMORIAL – GRACIENE REIS DE SOUSA**

### **1. Um breve auto-retrato**

Quarta filha de uma família de trabalhadores que desbravaram o Maranhão, saindo de São Pedro dos Cacetes, passando por Barra do Corda e se fixando na cidade de Imperatriz. Do lado materno, a referência era a determinação da jovem senhora, que substituiu o tempo de aprender as primeiras letras pelo trabalho como quebradeira de coco e a função de cuidar da casa de famílias em Imperatriz. Do lado paterno, a referência era a persistência, resistência e seriedade do jovem negro que lutou desde sempre pra manter a família, trabalhando nas olarias de Imperatriz. Eles não conseguiram seguir os estudos, mas com grandes esforços, meu pai foi alfabetizado e minha mãe semialfabetizada. Ter nascido dessa união tem um significado muito especial, que não pode ser traduzido por qualquer tentativa de racionalização sobre a minha história de vida. Contudo, a simples tentativa fortalece o sentimento de que o tempo passa, as pessoas mudam, mas as experiências que vão sendo vividas ao longo da vida, desde a mais tenra idade, compõem a nossa própria essência, condiciona e provoca os nossos sonhos, são referência para as nossas perspectivas. Com uma infância marcada por várias limitações, mas com uma alegria muito grande de conviver com pessoas de diferentes cores, idades e credos, foi possível desenvolver o gosto por sonhar, produzindo novos sentidos para a vida, indo além do que as condições concretas de existência naquela época favoreciam. E um desses sonhos, era o de lecionar. Desde muito cedo, eu era fascinada por brincar de escolinha com os vizinhos e primos, de escrever, de ler livros e a Bíblia para minha mãe, e que o tempo se encarregou de perpetuar esse momento (minha mãe ainda pede para que eu leia pra ela, e isso me enche de alegria por poder proporcionar à ela uma momento único entre nós).

### **2. A vida na escola**

A família de minha mãe era composta por sete irmãos (seis mulheres e dois homens), dentre eles uma se destacou como referência em todos os sentidos para nossa família, a Tia Miriam. Tia Miriam foi a única dos irmãos a agarrar e ir atrás de todas as oportunidades possíveis, ela foi a única a graduar-se. Ela sonhava alto e mostrava pra todos que um dia ia vencer na vida, apesar de todas as dificuldades percorridas. Após graduada, passou no concurso para o CEFET – MA (atual IFMA – Instituto Federal do Maranhão), depois de dez anos trabalhando nesse lugar decidiu criar a sua própria escola e em um dos bairros mais carentes da cidade, um bairro esquecido, chamada de Bairro Santa Rita. Aí, surgiu em 1983 o

Colégio Santa Luzia na cidade de Imperatriz. Todos os irmãos ajudaram de alguma forma a concretizar esse sonho. Minha mãe passou a fazer parte do financeiro (apesar de ser semialfabetizada, ela é uma ótima matemática e sempre possuiu um raciocínio lógico invejável), já meu pai ajudou a erguer a estrutura física do prédio. Com a escola concluída, a Tia Miriam oportunizou para todos os sobrinhos uma escola gratuita e de qualidade. Ingressei na Educação Infantil, concluí meu Ensino Fundamental e Médio no Colégio Santa Luzia. Eu era apaixonada pelo colégio, lá vivi, vivenciei e aprendi muito do que sou hoje.

### **3. A passagem para a Graduação**

No decorrer do ano de 1999, o ano em que concluía a 3º ano do Ensino Médio já sabia o que eu queria fazer pelo resto da minha vida, que era trabalhar em uma escola, e ser professora. Mas havia muitas dúvidas em minha cabeça pra qual área seguir, fiquei entre Química que era minha primeira opção, por amar a disciplina e as aulas dadas pelo meu querido Professor Erick Rocha, e a segunda opção era História, pois amava tudo ligado a história da humanidade, a história antiga, e a Revolução Francesa (que era/é o assunto mais apaixonante da história em que eu já tinha visto). Em janeiro de 2000 realizei o vestibular Tradicional da UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, e acabei com a dúvida, fiz para História (e passei em 19º lugar). Nessa época precisava trabalhar para ajudar em casa. Decidi pelo Curso de História por que era noturno, ao contrário do curso de Química que era matutino. Hoje eu tenho a plena certeza de que fiz a melhor escolha, pois o curso me proporcionou aprofundar a reflexão sobre as práticas educativas e as relações entre os sujeitos dessa práxis no seu processo de construção de conhecimento. No fim da Licenciatura em História, ingressei por intermédio de uma amiga em uma Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, foi aí que me deparei de verdade com o me tornar educadora, pois aprendi durante toda a Especialização como o aluno aprende, quais suas dificuldades e como o professor pode ser mediador para uma aprendizagem significativa.

### **4. Experiência Profissional**

Iniciei minha experiência profissional no Colégio Superação, a partir daí comecei a vivenciar a profissão e de fato experimentei do “fel ao mel”, aprendendo e compartilhando experiências entre os anos de 2006 a 2007. Em 2006 participei de um processo seletivo na Universidade em que me formei, e consegui ser Professora (2006-2007) na disciplina de Sociologia no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e as disciplinas de

Psicologia da Educação e Metodologia do Ensino no Curso de Licenciatura Plena em Magistério Séries Iniciais. No início de 2007, minha Tia Miriam, dona do Colégio em que estudei a vida inteira, me convidou para lecionar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, fiquei no colégio entre os anos de 2007 a 2009 e 2011 a 2014. Foram anos inesquecíveis, onde aprendi a importância que o Educador pode fazer na vida de seus alunos. Em 2010 fui aprovada no Processo Seletivo da Prefeitura Municipal de Imperatriz, obtive uma experiência enorme no quesito de como trabalhar as dificuldades e a evasão escolar dos jovens e adultos, desenvolvendo projetos de combate à evasão escolar através de aulas dinâmicas e diversificadas que pudessem motivar e capacitar os alunos dessa modalidade. Nesse mesmo ano fui aprovada no Processo Seletivo para Professor Substituto no IFMA – Instituto Federal do Maranhão. Atuei como professora substituta nos anos de 2010, 2011 e 2012 onde ministrei as disciplinas de História e Sociologia, nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Subsequente e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), me redescobri e me realizei como Educadora, pude participar de eventos e projetos no campus que fizeram minha visão de mundo aumentar. Iniciei e desenvolvi com alguns alunos projetos da Iniciação Científica com aprovação do PIBIC – Jr. A partir de toda essa experiência percebi que era ali, que gostaria de estar. E foi com essa motivação que me preparei para o Concurso de 2012 do IFTO – Instituto Federal do Tocantins. Fui aprovada em segundo lugar, mas só fui chamada no final de 2013, quase sem esperanças de poder assumir o concurso. Foi uma das maiores conquistas e decisões que tomei na minha vida, pois tive que deixar minha cidade, meu Estado e minha família, para realizar uma vontade que cresce a cada dia dentro de mim, ser uma Educadora que contribua com o pleno desenvolvimento dos adolescentes, tanto em sala de aula como fora dela. Tomei posse e entrei em exercício em janeiro de 2014, no IFTO Campus Dianópolis. Logo com minha chegada assumi a Responsabilidade Técnica pelo Setor de Ações Integradas de Inclusão e Diversidade onde desenvolvi juntamente com a equipe do campus várias atividades relacionadas a essa área. No mesmo ano, fui indicada pela Direção Geral e assumi a Coordenação do Curso: Qualificação em Operador de Computador Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA FIC, pela experiência que já tinha. Como primeira historiadora do Campus tornei-me membro permanente da Comissão do Patrimônio Histórico e Cultural do campus. No decorrer dos anos inteirei-me com a pesquisa, participei do Grupo de Pesquisa do Campus Dianópolis, o G-Impacto. Com os editais de bolsistas consegui desenvolver dois projetos do ICJ (iniciação científica júnior) e um projeto bolsista pelo Cnpq.

## 5. Mestrado

O Mestrado em Educação era um sonho único, que poderia me proporcionar continuar a seguir minha carreira como docente e pesquisadora, visando contribuir com o meio acadêmico, a sociedade e aprofundar os meus conhecimentos em educação. Educação aquela que aprendi a valorizar no seio familiar, com humildade e perseverança ao próximo. Em 2014, logo ao assumir a função de professora no IFTO, me arrisquei no processo seletivo para o Mestrado Acadêmico em Educação, atingi uma nota alta, porém não fui aprovada no projeto de Dissertação. No ano seguinte (2015) tentei o processo seletivo para aluna especial para esse mesmo Mestrado, porém não fui aprovada. Desisti temporariamente dos processos seletivos no TO, até pensar em fazer Mestrado na UFMG em meados de 2016, elaborei um plano organizativo de como seria meu deslocamento, mesmo sem bolsa (pró-qualificar) e sem afastamento integral, e decidi não concorrer ao edital. Até que em agosto de 2016 uma amiga me enviou o edital do novo Mestrado da UFT, era o Mestrado Profissional em Educação, aí vi uma oportunidade de fazer o Mestrado no TO, passei pelas etapas do processo e fui aprovada. Elaborei o projeto de Pesquisa atrelando a teoria à prática e com o apoio das tecnologias (dois desenvolvedores de softwares de Palmas) conseguimos colocar em prática um protótipo de software que denominamos de “Rota da Memória”. Era um protótipo, de uso temporário (6 meses de utilização) apenas para aplicação em sala de aula na disciplina de História. Averiguamos a aplicabilidade e funcionalidade para o ensino de História. Concluído o Mestrado em 2019. Nesse mesmo ano passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa do CNPq História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação – HHFP, e me tornei filiada da Associação Nacional de História - ANPUH-Brasil. Em 2020 fui convidada pela Associação Nacional de História – ANPUH-BRASIL para participar como avaliadora de um dos prêmios mais relevantes sobre Ensino de História, o Prêmio Déa Fenelon - Ensino de História.

## 6. Doutorado

Hoje, estou aqui escrevendo este Memorial e me recordando com lágrimas nos olhos de minha história. A ideia de doutoramento não tinha passado pela minha cabeça de imediato, pois pensava em “dar” um tempo das pesquisas e estudos, porém, após o mestrado nunca me ausentei das participações em congressos, encontro do grupo de pesquisas e submissões. Mas no final de 2020, ao ter contato com o edital fiquei feliz, pois era um Doutorado em rede e a UFT era um dos pólos do Programa. Organizei o projeto uma semana antes da final das inscrições e concorri. Reorganizei o projeto desenvolvido no Mestrado, mas com um campo bem maior de aplicação, porém seria

voltado para a Formação de Professores. As etapas não foram fáceis e a concorrência estava enorme, porém deu tudo certo. Após aprovação no Programa e ao longo do primeiro semestre (2021), entre uma orientação e outra, surgiu a possibilidade de mudança de tema. Recebi com grande surpresa. Agora poderia me debruçar sobre a história das instituições educativas. Após relatar um pouco da minha vida e da minha história, e almejando subir mais um degrau nessa escada do conhecimento encerro esse Memorial na certeza de que a defesa desta Tese será relevante para minha profissão, para a comunidade pesquisada e para a História da Educação no Tocantins