

A Educação Escolar Indígena do SPI no Espírito Santo (1910-1930)

La Educación Escolar Indígena del SPI en Espírito Santo (1910-1930)

Hudson Eleoterio
Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-Brasil

Resumo

A pesquisa analisa a educação escolar oferecida aos povos indígenas no estado do Espírito Santo pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), entre 1910 e 1930, com base em documentos históricos. Busca compreender como essa política educacional foi conduzida, seus métodos e impactos, destacando a contradição entre o discurso integrador do SPI e as práticas de assimilação forçada. A investigação adota abordagem qualitativa e fundamenta-se no Materialismo Histórico e Dialético, dialogando com Mariátegui, Darcy Ribeiro, Ailton Krenak e Davi Kopenawa. Os resultados revelam que a escola operou como instrumento de colonização interna, negando saberes indígenas e impondo valores ocidentais. O estudo reforça a necessidade de políticas educacionais que respeitem as culturas e formas próprias de conhecimento dos povos indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Serviço de Proteção aos Índios; Colonização Interna.

Resumen

La investigación analiza la educación escolar ofrecida a los pueblos indígenas en el estado de Espírito Santo por el Servicio de Protección aos Índios (SPI), entre 1910 y 1930, con base en documentos históricos. Busca comprender cómo se llevó a cabo esta política educativa, sus métodos e impactos, destacando la contradicción entre el discurso integrador del SPI y las prácticas de asimilación forzada. La investigación adopta un enfoque cualitativo y se fundamenta en el Materialismo Histórico y Dialéctico, dialogando con Mariátegui, Darcy Ribeiro, Ailton Krenak y Davi Kopenawa. Los resultados revelan que la escuela funcionó como un instrumento de colonización interna, negando los saberes indígenas e imponiendo valores occidentales. El estudio refuerza la necesidad de políticas educativas que respeten las culturas y las formas propias de conocimiento de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena; Serviço de Proteção aos Índios; Colonización Interna.

Introdução

Esta pesquisa insere-se no campo da História da Educação, com foco na educação escolar oferecida aos povos indígenas no estado do Espírito Santo pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), entre os anos de 1910 e 1930. O objetivo é compreender como essa política educacional foi estruturada e praticada no contexto capixaba, bem como seus impactos sobre as comunidades indígenas envolvidas. A escolha do Espírito Santo como recorte geográfico se justifica tanto pela vinculação institucional desta pesquisa à universidade federal local quanto pela escassez de estudos sobre a atuação do SPI neste estado, o que revela uma importante lacuna na produção acadêmica.

Este artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, cuja dissertação teve como tema central a análise da política educacional do SPI nos estados do Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia. Para fins de delimitação e aprofundamento, o presente estudo foca exclusivamente o contexto capixaba.

A análise parte da constatação de que, apesar do discurso oficial do SPI propor uma relação mais “humanizada” com os povos indígenas, as práticas efetivas revelam contradições profundas. A educação escolar, nesse contexto, funcionou como instrumento de domesticação cultural, apagamento identitário e controle social, inserida em um projeto nacional de integração forçada dos povos originários. O caso do Espírito Santo é paradigmático, pois evidencia como o processo de escolarização indígena esteve inserido em dinâmicas de marginalização e negação dos saberes tradicionais.

O SPI, criado em 1910 sob liderança do Marechal Cândido Rondon, emergiu como uma tentativa de reformular a política indigenista brasileira, então marcada pela repressão, pela catequese forçada e pela violação dos territórios indígenas. Influenciado pelo positivismo e pelas ideias de progresso que marcaram o início da República, o SPI adotou uma lógica tutelar, sob a qual os indígenas deveriam ser “protegidos” até se tornarem aptos à convivência plena com a sociedade nacional. Nesse processo, a escola passou a ser um dos principais instrumentos de assimilação, operando como meio de inculcação dos valores ocidentais, da língua portuguesa e de práticas laborais voltadas ao mercado capitalista.

No Espírito Santo, a atuação do SPI está vinculada a um processo mais amplo de ocupação e controle das regiões habitadas por povos indígenas, especialmente nas margens de rios como o Doce, o Cricaré e o Mucuri, áreas historicamente ocupadas por populações originárias. A escolha desta área para intervenção estatal revela tanto interesses econômicos

sobre as terras quanto a intenção de dissolver resistências culturais e sociais. A bacia do rio Mucuri, por exemplo, conecta historicamente Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia, compondo uma região estratégica para o SPI, embora nesta pesquisa o enfoque seja exclusivamente o território capixaba.

Do ponto de vista teórico, esta investigação está ancorada no Materialismo Histórico e Dialético, que possibilita compreender a escolarização indígena como uma expressão das contradições sociais e políticas do período, conectadas às lutas de classe, à luta pela terra e à negação da diversidade cultural. A pesquisa também se apoia no pensamento de José Carlos Mariátegui, em especial sua concepção de marxismo indígena, que articula a questão étnica à exploração material e territorial. As contribuições de Darcy Ribeiro (1962), Ailton Krenak (2020, 2022) e Davi Kopenawa (2010) também se somam à análise, ao refletirem criticamente sobre os efeitos da imposição de um modelo civilizatório hegemônico sobre os povos originários.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em análise documental, com uso de fontes primárias (como relatórios, ofícios e registros do SPI disponíveis no acervo do Museu Nacional dos Povos Indígenas) e secundárias (obras acadêmicas sobre o SPI, a educação indígena e a política indigenista brasileira). Embora a literatura disponível atualmente concentre-se majoritariamente em estados como São Paulo, Mato Grosso e Amazonas, este estudo busca contribuir para a ampliação desse campo, ao lançar luz sobre a atuação do SPI em um estado historicamente silenciado nesse debate.

A investigação assume ainda o compromisso de problematizar os conceitos de "civilização" e "assimilação" tal como aparecem nos documentos do SPI. Tais termos, impregnados de uma perspectiva etnocêntrica, justificavam práticas de negação da diferença cultural indígena sob o pretexto de integração. Como aponta Antonio Carlos de Souza Lima (1995), a política tutelar do SPI operava a partir de uma lógica de poder que buscava domesticar os indígenas, apagando suas línguas, práticas culturais e formas próprias de organização social.

A questão central da pesquisa é: como foi estruturada e realizada a educação escolar indígena promovida pelo SPI no Espírito Santo e quais foram seus impactos sobre os povos indígenas locais? Para respondê-la, investigam-se os métodos pedagógicos empregados, os objetivos declarados e os efeitos concretos sobre as comunidades atendidas, tomando como

estudo o Posto Indígena de Pancas, onde se concentram os registros da atuação escolar do SPI no estado.

A relevância do estudo se manifesta em diferentes dimensões. No plano acadêmico, contribui para suprir uma lacuna na historiografia da educação indígena no Espírito Santo, oferecendo uma abordagem crítica e situada. No plano social e político, o trabalho dialoga com os debates contemporâneos sobre os direitos indígenas, evidenciando como a escola foi utilizada historicamente como instrumento de negação da autonomia e da diversidade cultural dos povos originários. Compreender esse processo é fundamental para repensar as políticas educacionais no presente, em busca de práticas que respeitem as cosmologias indígenas e suas formas próprias de produzir conhecimento.

Assim, ao abordar a educação escolar indígena promovida pelo SPI no Espírito Santo, esta pesquisa se propõe a lançar luz sobre um capítulo pouco explorado da história da educação brasileira, contribuindo para a construção de uma memória crítica sobre o papel do Estado na formação das desigualdades que ainda hoje marcam a relação entre a sociedade nacional e os povos indígenas.

Procedimentos metodológicos e referenciais teóricos

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e caráter histórico-documental, está ancorada no Materialismo Histórico e Dialético como método de investigação e interpretação da realidade. O estudo tem como foco a análise da educação escolar oferecida aos povos indígenas pelo SPI no estado do Espírito Santo, entre os anos de 1910 e 1930. O recorte temporal corresponde ao período de existência de um Posto Indígena (PI) do SPI no estado, mais precisamente onde hoje é o município de Pancas. Este posto do SPI foi criado na região em 1910 e permaneceu em atividade até 1930. O recorte geográfico delimita-se ao Espírito Santo, com ênfase no PI do Pancas, único identificado com atuação escolar dentro do estado.

A metodologia adotada busca compreender a historicidade da política educacional do SPI, suas práticas e impactos, não a partir de uma perspectiva descritiva, mas crítica, situando a escolarização indígena como parte das estratégias do Estado para a integração forçada dos povos originários à lógica da sociedade nacional. A abordagem dialética permite apreender a educação como um fenômeno social historicamente determinado, vinculado às disputas de classe, ao processo de formação do Estado e à reprodução das desigualdades sociais. Como afirmam Marx e Engels em *A ideologia alemã* (2007), a ideologia dominante tende a refletir os interesses da classe dominante. Nessa perspectiva, a escola do SPI pode ser entendida como

um instrumento de imposição da hegemonia estatal, articulada à expropriação territorial, cultural e política dos povos indígenas.

Para dar conta dessa análise, o estudo fundamenta-se em três eixos teóricos complementares. O primeiro, como mencionado, é o Materialismo Histórico e Dialético, que orienta tanto a construção do objeto de pesquisa quanto a análise das fontes. Essa abordagem permite compreender a política educacional indigenista não como ação isolada, mas como parte de um projeto mais amplo de dominação ideológica e integração subordinada dos povos indígenas. A leitura dos processos históricos inclui também o conceito gramsciano de “revolução passiva”, conforme apresentado nos *Cadernos do Cárcere* (2024), útil para compreender como o Estado operou mudanças na forma de atuação sobre os indígenas sem alterar a estrutura de dominação. A noção de “mudança sem ruptura” permite refletir sobre como a tutela educacional se institucionalizou como forma de controle.

O segundo eixo é o pensamento de José Carlos Mariátegui, cuja obra *Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana* (2010) contribui para a compreensão da inserção dos povos indígenas no capitalismo periférico latino-americano. Mariátegui propõe um socialismo indo-americano, que reconhece as formas comunitárias indígenas de organização e sua resistência ao processo de colonização interna. Sua perspectiva articula a luta de classes às especificidades étnico-culturais, ampliando a compreensão do papel da educação como instrumento de dominação estatal e apagamento das identidades indígenas.

O terceiro eixo se apoia em teorias indígenas e epistemologias críticas, que permitem incorporar as vozes e visões de mundo dos próprios povos originários. Os autores Ailton Krenak e Davi Kopenawa fornecem elementos fundamentais para compreender os impactos da escolarização forçada sob a ótica indígena. Em *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (2022) e *A vida não é útil* (2020), Krenak denuncia o avanço da lógica capitalista sobre os territórios e modos de vida indígenas. Já em *A Queda do Céu* (2010), Kopenawa revela como a colonização continua operando por meio da destruição material e simbólica dos povos indígenas. Esses autores evidenciam que a violência não terminou com a ocupação territorial, mas se prolonga por meio da negação de saberes, cosmologias e formas de existência.

O levantamento documental concentrou-se no acervo do Museu Nacional dos Povos Indígenas, onde foram identificados documentos históricos relacionados ao PI do Pancas (ES). Devido à destruição parcial de arquivos, provocada por um incêndio em 1967, muitos

registros originais foram perdidos. Contudo, a pesquisa localizou fragmentos remanescentes dispersos em outras seções do acervo. A seleção dos documentos seguiu como critério principal sua relação direta com a educação escolar indígena, priorizando ofícios, relatórios, correspondências e registros que mencionassem escolas, práticas pedagógicas, alunos, professores ou infraestrutura dos postos.

A triangulação metodológica foi fundamental para superar lacunas. Foram combinadas: a) fontes primárias (documentos do SPI), b) fontes secundárias (livros, dissertações e artigos acadêmicos sobre o SPI e a educação indígena), e c) análise bibliográfica crítica, que contribuiu para reconstruir parte da realidade escolar mesmo com a ausência de documentos completos. Essa triangulação buscou assegurar a validade e consistência da análise, como recomendado em investigações qualitativas.

O procedimento analítico seguiu as etapas de: identificação e catalogação dos documentos relevantes; contextualização histórica da produção documental; leitura crítica e cruzamento de dados; e interpretação dialética, situando os achados no conjunto das relações sociais e políticas do período. A análise buscou também identificar contradições internas nos discursos do SPI e as práticas educativas em sua materialidade.

Por fim, é importante ressaltar que a pesquisa não parte de uma posição neutra. Como destaca Marc Bloch (2001), o historiador deve estar atento ao sentido histórico das fontes e ao seu contexto de produção. Inspirado também em Hobsbawm (1998), entende-se a história como dimensão viva da consciência humana, o que exige do pesquisador uma leitura crítica e comprometida com a reconstrução das vozes silenciadas. Dessa forma, esta investigação visa não apenas reconstituir um episódio da história da educação, mas também evidenciar os mecanismos de dominação que estruturaram a relação entre Estado e povos indígenas no Espírito Santo ao longo do século XX.

História e contextualização do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)

O SPI foi criado em 1910, durante o governo de Nilo Peçanha, inicialmente sob o nome de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), o órgão visava articular a política indigenista com os interesses de ocupação territorial e desenvolvimento econômico. Inspirado pelo pensamento positivista e pelas experiências do Marechal Cândido Rondon na instalação de linhas telegráficas pelo interior do Brasil, o órgão foi concebido com o propósito declarado de proteger e integrar os povos indígenas à sociedade nacional, ao

mesmo tempo em que buscava localizar trabalhadores para regiões estratégicas (Domingues, 2010).

A função de localizar trabalhadores, porém, mostrou-se impraticável, e o órgão passou a concentrar-se quase exclusivamente nas questões indígenas. Em 1918, foi oficialmente renomeado como “Serviço de Proteção aos Índios” (SPI), mantendo sua vinculação ao MAIC. A mudança de nome não alterou, contudo, o caráter tutelar e assimilacionista da política indigenista então vigente. O projeto do SPI se manteve fiel à lógica integracionista, na qual os indígenas deveriam ser “civilizados” e incorporados ao projeto nacional por meio da escolarização, da imposição do trabalho e da intervenção direta nos seus modos de vida (Souza Lima, 1995).

A história da dominação dos povos indígenas no Brasil é marcada por uma longa continuidade. Desde a colonização, em 1500, a violência se manifestou tanto fisicamente quanto simbolicamente. No início, prevaleceu o discurso religioso que justificava a dominação sob o argumento da salvação espiritual (Buarque de Holanda, 1994). Com o tempo, essa narrativa foi substituída por outras formas de exclusão, como a imposição da língua portuguesa, a expropriação territorial e a exploração da força de trabalho (Fausto, 2000). A educação escolar, neste contexto, foi usada como instrumento de domesticação cultural.

Durante o Império, o processo de marginalização foi agravado. A ideia da extinção física ou cultural dos povos indígenas permeava o pensamento de elites políticas e intelectuais (Lévi-Strauss, 1996). A Lei de Terras de 1850 é um exemplo da legislação que legalizou a usurpação de territórios indígenas, ao mesmo tempo em que negava direitos fundiários a essas populações. Apesar disso, a resistência indígena permaneceu ativa, reafirmando a relação profunda entre esses povos e seus territórios.

No final do século XIX e início do XX, a situação indígena tornou-se ainda mais crítica. A expansão das frentes econômicas, como a borracha na Amazônia, o avanço ferroviário e o agronegócio, intensificou os conflitos fundiários. Denúncias de massacres, escravizações e genocídios mobilizaram setores da sociedade e organismos internacionais. O “XVI Congresso de Americanistas”, realizado em Viena, em 1908, tornou pública a tensão entre o discurso nacional de progresso e as práticas violentas contra os indígenas. Enquanto representantes do governo brasileiro exaltavam o desenvolvimento da Amazônia, o antropólogo Albert Frie

denunciava a escravização e o assassinato de indígenas, responsabilizando o Estado brasileiro pela omissão e pela convivência com esses crimes (Gagliardi, 1989).

Nesse mesmo período, no Brasil, declarações como a do diretor do Museu Paulista, que sugeriu o extermínio dos Kaingang como solução para os conflitos fundiários, geraram indignação. Em resposta, a Sociedade Nacional de Agricultura propôs, em dezembro de 1908, que o governo promovesse a integração dos indígenas por meio de métodos "pacíficos", incluindo colônias agrícolas e instrução cívica. Embora a proposta evitasse o extermínio físico, mantinha uma visão assimilacionista que negava a autonomia cultural dos povos originários (Gagliardi, 1989).

A figura do Marechal Rondon foi central nesse processo. Influenciado pelo positivismo e por ideais humanistas, Rondon propunha uma abordagem baseada no respeito aos povos indígenas. Seu lema “morrer, se preciso for; matar, nunca” sintetiza sua postura contrária à violência. Em suas expedições, estabeleceu relações de diálogo com comunidades indígenas, denunciando violações e propondo políticas de mediação entre os interesses do Estado e os direitos dos povos originários (Domingues, 2010).

A inauguração oficial do SPI aconteceu em 7 de setembro de 1910. O órgão foi concebido como instrumento de centralização da política indigenista, com autoridade sobre os assuntos indígenas em todo o território nacional. Contudo, sua criação gerou atritos com governos estaduais e setores da sociedade que viam com preocupação o aumento do poder federal em áreas tradicionalmente sob jurisdição local (Stauffer, 1959).

Entre 1910 e 1930, o SPI manteve-se vinculado ao MAIC. Durante o governo Vargas, em 1930, passou ao Ministério do Trabalho e, em 1934, foi transferido para o Ministério da Guerra, indicando uma militarização da questão indígena. Em 1940, retornou ao Ministério da Agricultura, e, posteriormente, foi incorporado ao Ministério do Interior, onde permaneceu até sua extinção, em 1967. A dissolução do SPI e a criação da Funai ocorreram em meio a denúncias de corrupção, abusos e violações sistemáticas cometidas por agentes do órgão (Ferreira, 2016).

Na estrutura dos postos indígenas administrados pelo SPI, geralmente havia uma casa-sede onde residia o chefe do posto e sua família, farmácia com medicamentos, armazém de sementes e ferramentas, e espaço para atividades agropecuárias. A escola, inserida nesse contexto, funcionava como extensão do projeto de domesticação, tendo como objetivo formar os indígenas segundo os valores e interesses do Estado nacional (Ferreira, 2016).

A política educacional promovida pelo SPI articulava o ideário de progresso da Primeira República à lógica de integração forçada dos povos indígenas à sociedade nacional. Inspirada pelo positivismo e por influências liberais, a escolarização indígena era entendida como ferramenta central para moldar o indígena ideal: produtivo, obediente e alinhado aos interesses do Estado. A proposta do SPI, apesar de apresentar-se sob o discurso da proteção, visava transformar os indígenas em trabalhadores úteis à nação, desconsiderando suas culturas, línguas e formas autônomas de organização (Ferreira, 2016).

Essa concepção foi normatizada por marcos como o Decreto nº 736/1936, que, no capítulo II, estabelecia diretrizes voltadas à nacionalização dos indígenas. O artigo 7º previa, entre outras medidas, o ensino de técnicas agrícolas e pecuárias, educação moral e cívica, práticas de higiene e exercícios físicos com viés militar. A escola, assim, consolidava-se como instrumento de disciplinamento e incorporação ao projeto capitalista, apagando identidades e reconfigurando subjetividades (Ferreira, 2016).

As escolas indígenas seguiam modelos semelhantes às escolas rurais, com currículos voltados para alfabetização básica, português, matemática, higiene e trabalho manual. Saber indígena era frequentemente desqualificado como folclore. Aulas eram conduzidas, em muitos casos, por mulheres dos chefes dos postos, sem formação específica. Essas auxiliares ainda eram responsáveis por enviar relatórios mensais às chefaturas, em uma estrutura hierárquica e burocrática (Ferreira, 2016).

Além de conteúdos escolares, o SPI distribuía materiais como cadernos, roupas e ferramentas, reforçando a função assistencial e integradora da escola. A introdução de instrução militar, sobretudo em regiões de fronteira, revelava o uso estratégico dos indígenas como força auxiliar na garantia da ordem nacional. A proposta de escolarização, embora apresentada como inclusiva, visava moldar sujeitos adaptados à lógica produtiva e à disciplina estatal, neutralizando resistências e reforçando a dominação.

Educação Escolar do SPI no contexto do Espírito Santo

O Espírito Santo, um dos quatro estados da região Sudeste, frequentemente marginalizado nas grandes narrativas nacionais, atravessava a Primeira República tentando equilibrar-se entre o peso da tradição agrária e as tentativas de modernização impulsionadas pela economia cafeeira. Governado por oligarquias cafeeiras que se beneficiavam da “política dos governadores” (Sueth, 2004), o estado era marcado por uma economia de base agrária e

por uma estrutura de poder rigidamente controlada por famílias tradicionais. Nesse contexto, a presença dos povos indígenas era tratada como um entrave ao progresso.

Desde o século XVI, os povos originários que habitavam o atual território capixaba enfrentavam um processo ininterrupto de expropriação, marginalização e violência. Leis como a Lei de Terras de 1850 (Dornelles, 2017) legalizaram a apropriação de territórios indígenas, aprofundando a perda territorial. No período imperial e republicano, tentativas fracassadas de "civilização" se materializaram em aldeamentos como o do Mutum (Monteiro, 2002), cujo objetivo era transformar os indígenas em trabalhadores rurais disciplinados. As ações eram acompanhadas por discursos que desqualificavam os modos de vida indígenas, e a utilização do termo "Botocudo" funcionava como um instrumento simbólico de apagamento étnico e cultural (Morel, 2018).

A instalação do Posto Indígena do Pancas, em 1912, representou o início da atuação direta do SPI no estado. O tenente Antônio Martins Viana Estigarribia, influenciado pelo pensamento positivista e pelas ideias de Cândido Rondon, foi o responsável pela instalação do posto. Segundo Morel (2018), Estigarribia considerava os povos indígenas como os verdadeiros donos das terras, mas ao mesmo tempo via a necessidade de integrá-los ao projeto nacional, ainda que isso significasse sua dissolução cultural.

O posto foi instalado em uma região estrategicamente importante para os interesses do estado: a área abrangia o antigo Aldeamento do Mutum, entre os rios Doce e Pancas. A política do SPI visava a concentração forçada de grupos indígenas diversos, como os Gutkrak, Minhajirum, Nakre-ehé e Naknenuk (Funai, 1912), com o objetivo de facilitar a administração e liberar terras para colonos e latifundiários.

Essa concentração ignorava completamente as diferenças culturais, linguísticas e sociais entre os grupos. A lógica estatal reduzia todos a uma categoria genérica de "selvícolas" que deveriam ser administrados, reeducados e disciplinados. Esse processo de homogeneização cultural operava como uma violência simbólica, desestruturando modos de vida e formas de organização tradicionais.

A escola foi uma das principais ferramentas de implementação dessa política. Desde o início da atuação do SPI no estado, a instalação de uma escola no PI do Pancas era um objetivo reiteradamente mencionado nos relatórios, sendo concretizada apenas em 1922, com a inauguração da Escola Aristides Lobo.

A inauguração da Escola Aristides Lobo no dia 7 de setembro de 1923 não foi um evento fortuito. Escolher o Dia da Independência do Brasil para abrir a escola simbolizava o compromisso do SPI com um projeto de integração nacionalista, no qual a educação escolar indígena deveria ser uma ferramenta de moldagem identitária. Para o SPI, ensinar os indígenas ia além das habilidades básicas de leitura e escrita: tratava-se de inseri-los em valores patrióticos e morais alinhados à lógica estatal (Funai, 1923).

No relatório de inauguração da escola, Samuel Henriques da Silveira Lobo destacou que a ação fazia parte de um programa moralizador e patriótico. Embora a matrícula inicial fosse pequena, com nove alunos – sendo quatro indígenas –, o enfoque do SPI deixava claro seu intuito de doutrinar os indígenas em uma moralidade útil ao projeto nacional (Funai, 1923). Essa educação não era neutra, mas sim uma ferramenta ideológica de domesticação, como analisado à luz do pensamento de Gramsci, que aponta a hegemonia como uma forma de dominação baseada no consenso, obtido por meio da difusão de valores culturais da classe dominante (Gramsci, 2001).

Ainda no mesmo relatório, é mencionada a criação de um curso para adultos, justificada pela necessidade de fornecer instrução elementar tanto aos indígenas quanto aos “civilizados”. Essa colocação revela a concepção hierarquizada e assimilacionista da sociedade presente nos documentos do SPI (Funai, 1923). Ao afirmar que os indígenas precisavam aprender o básico para serem inseridos na sociedade, o órgão naturalizava a ideia de atraso cultural indígena, o que se reflete na perspectiva crítica de Mariátegui. Para ele, o “problema do índio” não é educativo, mas histórico, derivado da exploração e da estrutura socioeconômica que o marginaliza (Mariátegui, 2002).

A partir do ponto de vista gramsciano, a escola funcionava como espaço de formação de consenso e criação de intelectuais orgânicos que atuavam em defesa da ordem vigente. A construção de um curso para adultos era uma estratégia pedagógica voltada não ao atendimento das necessidades dos indígenas, mas à sua adequação forçada aos modelos dominantes. A intenção era formar trabalhadores úteis, moldados conforme as exigências do sistema capitalista.

A prática educativa se estendia também ao trabalho. O relatório de 1923 descreve a disciplina no posto como resultado da moralidade adotada, mencionando que os indígenas trabalhavam espontaneamente e temiam desagradar os responsáveis pelo posto (Funai,

1923). Essa idealização da adesão ao trabalho ignora os mecanismos simbólicos de controle e a pressão social que condicionavam tal comportamento. Marx e Engels alertam que a ideologia dominante atua para naturalizar relações de dominação (Marx; Engels, 2007), e Gramsci complementa ao mostrar como os valores são interiorizados, criando um consenso em torno da ordem existente.

O trabalho era, portanto, mais que um dever: era uma ferramenta de disciplina e domesticação. A boa convivência entre indígenas e não indígenas era associada à aceitação dessa lógica. Assim, a educação promovida pelo SPI ia muito além da escola: ela se fazia presente em todas as práticas cotidianas, especialmente no trabalho, que era visto como espaço de aprendizagem moral.

Essa concepção já aparecia em relatórios anteriores, como o de 1913, no qual Estigarribia defendia a centralização dos indígenas no Posto do Pancas como forma de economia e disciplina. Para ele, o trabalho agrícola funcionava como uma “escola” ideal para os indígenas, ainda que reconhecesse sua resistência inicial (Funai, 1913). A solução proposta era expô-los ao exemplo de outros indígenas já adaptados, incentivando-os a aderir à nova lógica por imitação.

Mesmo frente à relutância em realizar certas tarefas, como carregar objetos – algo que os indígenas consideravam função das mulheres, conforme suas tradições – os inspetores viam essas atitudes como sinais de atraso a serem superados. Para quebrar essa resistência, utilizavam estratégias como dar o exemplo e trabalhar junto aos indígenas, demonstrando que nenhum serviço era desonroso (Funai, 1913). Contudo, essa postura não buscava compreender ou respeitar os valores indígenas, mas sim substituí-los por uma moralidade externa.

Para so citar um exemplo e que prova ao mesmo tempo ser por espirito de dignidade e nao por incurável indolencia que, no começo, os Indios nao trabalhao: O Indio Huap, chefe dos Munhangeruns, ao se encontrar comnosco, ha quasi dois anos, nao movia com uma palha e quando se aludia ao caso, dizia com convicção, ‘que era chefe e tinha dez mulheres nao devendo porisso trabalhar’. Actualmente é um dos indios mais activos do Posto do Pancas, tendo uma bonita plantação de arroz, mandioca, milho, bananas etc. E o que se deu com esse, aconteceu, em maior ou menor escala, a todos os outros; de modo que aquelle Posto, onde todos os Indios trabalhao, exercera fatalmente uma grande influencia, no sentido que desejamos, sobre os selvagens que forem vindo, exigindo de nossa parte muito menos esforço para os iniciar no trabalho (Funai, 1923).

O exemplo citado por Estigarribia sobre o indígena Huap, chefe dos Munhangeruns, ilustra essa transformação. Inicialmente avesso ao trabalho por considerar que sua posição social o isentava, ele acabou se tornando um trabalhador produtivo e modelo no posto, fato comemorado como conquista civilizatória (Funai, 1923). A conversão de Huap ao trabalho foi tratada como prova da eficácia do modelo de assimilação do SPI, que via o indígena ideal como aquele que abandonava suas referências culturais para adotar uma lógica de produção.

Essa lógica era parte de um projeto mais amplo de descaracterização dos povos indígenas. A missão do SPI não era apenas proteger, mas incorporar os indígenas ao modelo nacional, apagando suas línguas, práticas culturais e formas de organização. Como argumenta Morel (2018), tratava-se de formar um novo “tipo brasileiro” a partir da “redenção” dos indígenas.

Genésio Pimentel Barbosa, outro responsável pelo PI do Pancas, era ainda mais incisivo nesse processo. Defendia a correção dos costumes indígenas e a implantação de um “saneamento moral” que, na prática, significava repressão e controle dos modos de vida originários. A escola, nesse contexto, era apenas uma das frentes de intervenção.

Em 1919, Estigarribia relatava que uma mulher ensinaria as crianças e as indígenas no posto, dividindo seu tempo entre duas unidades (Funai, 1919). Já em 1920, ele menciona o afastamento dessa professora por razões de saúde e inaptidão, substituindo o ensino formal pelas atividades domésticas, o que evidenciava o descaso com a formação escolar e o foco na preparação das mulheres indígenas para funções específicas no lar (Funai, 1920). A valorização da espontaneidade no aprendizado, nesse caso, não era uma valorização da cultura indígena, mas reflexo da negligência do SPI com a qualidade do ensino.

O objetivo era formar boas donas de casa, como explicitado na comparação com as “patrícias matutas”. A formação intelectual cedia lugar à domesticação, adaptando as mulheres indígenas a um novo modelo de vida que não respeitava suas referências.

Em 1930, Silveira Lobo relatava que a indígena Henriqueta havia sido entregue à sua família e era considerada exemplo por saber ler, escrever e realizar tarefas domésticas. Já Félix Antônio era mantido pelo SPI enquanto aprendia marcenaria e frequentava a escola noturna (Funai, 1930).

Acham-se fóra do Posto a índia Henriqueta e o índio Felix Antonio; a primeira entregue a pessoas de minha família, por ser orphã, já sabendo lêr e escrever e com completo conhecimento de todos os trabalhos domesticos, o segundo aqui sob a

A Educação Escolar Indígena do SPI no Espírito Santo (1910-1930)

assistencia directa da Inspectoria, por conta de quem corre todas as despesas, aperfeiçoando-se no ofício de marceneiro e frequentando a escola nocturna. Ambos de excellente indole e bôa conducta são merecedores dos esforços que fazemos para sua educação (Funai, 1930).

Esses casos mostram como o SPI via a educação como um processo de tutela, em que os indígenas eram valorizados na medida em que se adequavam à lógica produtiva e moral do Estado.

Na mesma época, a escola Aristides Lobo tinha 14 crianças matriculadas, mas não conseguia atrair indígenas adultos, que só frequentariam o espaço caso tivessem como referência o comportamento dos não indígenas, o que não ocorria no posto (Funai, 1930). Essa justificativa esconde o verdadeiro problema: a ausência de um ensino significativo para os indígenas, que não viam sentido em aderir a uma estrutura que não respeitava suas vivências.

Com a chegada dos anos 1930 e o avanço da produção agrícola no Espírito Santo, os interesses econômicos passaram a se sobrepor completamente à presença indígena. Em 1932, a escola deixou de funcionar por falta de professora, fato lamentado no relatório do SPI, mas que não motivou qualquer esforço concreto para reverter a situação (Funai, 1932).

O governo estadual, comprometido com o projeto de expansão cafeeira, não via mais utilidade na manutenção do PI do Pancas. Considerava que os indígenas já haviam sido suficientemente domesticados. Assim, decidiu transferi-los para o PI do Eme, em Minas Gerais, processo que começou em 1935 e terminou em 1939, com a devolução das terras ao Estado e sua posterior titulação em nome de colonos e fazendeiros (Monteiro, 2002).

Essa transferência, realizada de forma lenta e disfarçada para evitar resistência, representava o encerramento de mais um ciclo de apagamento cultural e deslocamento forçado. A história do PI do Pancas revelou-se como mais um capítulo da longa trajetória de negação da autonomia indígena e imposição de uma lógica estatal e capitalista que jamais reconheceu esses povos como sujeitos de sua própria história.

Discussão

A partir das fontes analisadas e dos relatos do Posto Indígena do Pancas, torna-se evidente que a educação escolar promovida pelo SPI esteve diretamente alinhada a um projeto de dominação cultural e integração forçada dos povos indígenas ao sistema capitalista. Essa política educacional, embora legitimada por um discurso de proteção e civilização, configurava-se como um mecanismo de assimilação e controle social.

Mariátegui (2010) argumenta que o problema indígena não pode ser reduzido a uma questão cultural ou racial, mas deve ser compreendido como uma questão econômica e política, enraizada na estrutura de dominação capitalista. Segundo ele, “[...] a suposição de que o problema indígena é um problema étnico se alimenta do repertório mais antigo de ideias imperialistas. O conceito das raças inferiores serviu ao Ocidente branco para sua obra de expansão e conquista” (Mariátegui, 2010, p. 30).

Essa perspectiva se alinha com o papel desempenhado pelo SPI, que se propôs a “proteger” os indígenas, mas, de fato, agia como intermediador da exploração de suas terras e de sua força de trabalho, como mostram os relatos do PI do Pancas. A imposição de uma escola com viés moralista, religioso e produtivista expressa essa tentativa de adaptação forçada ao mundo capitalista.

Ailton Krenak (2020) acrescenta a essa crítica, destacando que a relação dos povos indígenas com a terra é existencial e espiritual, não apenas econômica. Para ele, a imposição da propriedade privada e da produção voltada ao lucro rompe esse vínculo sagrado:

Quando os índios falam: ‘A Terra é nossa mãe’, os outros dizem: ‘Eles são tão poéticos, que imagem mais bonita!’. Isso não é poesia, é a nossa vida. Estamos colados no corpo da Terra, quando alguém a fura, machuca ou arranha, desorganiza o nosso mundo. Cada indivíduo dessa civilização que veio para saquear o mundo indígena é um agente ativo dessa predação. E estão crentes de que estão fazendo a coisa certa. Talvez o que incomode muito os brancos seja o fato de o povo indígena não admitir a propriedade privada como fundamento. É um princípio epistemológico. Os brancos saíram, num tempo muito antigo, do meio de nós. Conviveram com a gente, depois se esqueceram quem eram e foram viver de outro jeito. Eles se agarraram às suas invenções, ferramentas, ciência e tecnologia, se extraviaram e saíram predando o planeta (Krenak, 2020, p. 114-115).

Nesse sentido, a educação escolar do SPI servia a um duplo propósito: por um lado, moldar os indígenas ao trabalho disciplinado e produtivo; por outro, apagar suas formas tradicionais de vida. Krenak (2020) observa que: “O que está na base da história do nosso país [...] é a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza” (Krenak, 2020, p. 41).

Darcy Ribeiro também é incisivo ao apontar que a imposição de novas necessidades e padrões de consumo leva à submissão dos indígenas ao sistema de produção capitalista:

O preço da satisfação das novas necessidades que criamos para os índios é sua submissão final ao nosso sistema de produção. E isto significa quase sempre a escravidão do índio, sua sujeição debaixo das condições mais escorchantes, a

A Educação Escolar Indígena do SPI no Espírito Santo (1910-1930)

desintegração da vida tribal, a desmoralização e o desaparecimento (Ribeiro, 1962, p. 124).

A educação escolar promovida pelo SPI impunha um modelo que marginalizava os saberes e práticas indígenas. Como revela Ferreira (2016):

A produção para atender as necessidades de subsistência indígena e de um sistema de produção capitalista que se mantém na busca pelo lucro ocorreu ao longo dos mais de 500 anos de colonização portuguesa e luso-brasileira com uma grande tensão em todo processo. A ideia de civilidade estava relacionada ao alto grau de produção para geração de lucro. Nesse sentido, ocorreu o uso dos recursos naturais em sua exaustão, como forma de atender aos preceitos da produção e de todos os meios da vida para a manutenção dessas práticas produtivas (Ferreira, 2016, p. 44).

Kopenawa, por sua vez, critica a lógica da mercantilização da vida e da natureza: “Somos mesmo o povo da mercadoria!” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 407). E reforça que entre os yanomami, a troca de bens não visa o lucro, mas a manutenção das redes de afinidade: “Não temos realmente bens próprios” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 412).

Essas críticas convergem para uma compreensão da educação escolar do SPI como um instrumento de dominação e apagamento. Gagliardi (1989) aponta que:

A invasão das terras indígenas e a incapacidade da Igreja para atuar como mediadora aguçaram ainda mais os conflitos. Nessas circunstâncias, a fundação da SPI aparece como a opção mais eficaz, encontrada para conciliar os interesses do desenvolvimento capitalista e a preservação da vida do indígena. Desse ponto de vista, ele pode ser visto como um organismo perfeitamente integrado à estrutura política que o criou. Sua função imediata era pacificar as tensões sociais que envolviam o empreendedor capitalista e o indígena. O seu trabalho atendia às necessidades de frações da classe dominante que faziam investimentos econômicos no campo; como também – ao proteger o indígena – propagava a imagem de justiça e fraternidade do Estado burguês. Nessa perspectiva, a fundação do SPI foi a resposta, no plano institucional, às exigências econômicas e políticas geradas pelas transformações que ocorreram no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, enquanto que a ação dos homens e as manifestações da opinião pública aparecem como forças sociais que atuaram no sentido de acelerar o processo histórico que culminou com a sua fundação (Gagliardi, 1989, p. 287).

Mesmo quando transferiam crianças para escolas distantes, como lembra Ribeiro (1962), o resultado era a desintegração moral, o abandono dos valores tribais e o agravamento da marginalização: “Destruíram nos índios a confiança em seus próprios valores [...] e levaram diversas tribos ao extermínio” (Ribeiro, 1962, p. 130).

Portanto, é possível afirmar que a educação escolar do SPI no Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia foi um instrumento de controle e subordinação. Ao invés de promover o respeito à diversidade cultural, ela visou homogeneizar os indígenas segundo os valores da

sociedade dominante. A resistência dos povos indígenas frente a essas tentativas de assimilação demonstra que sua luta é também por autonomia, dignidade e direito a um modo próprio de existência. Uma educação verdadeiramente emancipatória só será possível se partir da valorização dos saberes indígenas, da pluralidade de cosmovisões e do respeito à terra enquanto mãe e não mercadoria.

Considerações finais

A análise da atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no Espírito Santo, especialmente por meio do Posto Indígena do Pancas e da Escola Aristides Lobo, revela com nitidez que, apesar do discurso de proteção, a prática estatal esteve alinhada a uma lógica de dominação, assimilação e apagamento das culturas indígenas. O caso capixaba evidencia que a política educacional do SPI, longe de representar um rompimento com as práticas coloniais, aprofundou a integração forçada dos povos originários a um projeto nacional moldado nos interesses do latifúndio e do capital.

No Espírito Santo, os registros documentais analisados demonstram que a escolarização indígena operava como uma ferramenta de disciplinamento, moldando sujeitos ajustados ao trabalho produtivo, apagando suas línguas, práticas culturais e formas autônomas de organização. A criação da Escola Aristides Lobo no PI do Pancas — marcada por discursos moralizantes e nacionalistas — representou mais um instrumento do Estado para formar trabalhadores dóceis e submissos ao sistema econômico dominante, sob a máscara do progresso e da cidadania.

A história da educação escolar indígena no Espírito Santo permite compreender que a atuação do SPI, apesar de oficialmente laica e moderna, manteve práticas colonizadoras e paternalistas. A escola foi usada como meio de incorporação dos indígenas ao projeto de modernização da República, subordinando-os à lógica do capital e desarticulando suas formas de resistência. Essa realidade contribui para desvelar os limites do discurso humanitário do SPI e revela o papel estratégico da educação na consolidação de um modelo excludente de nação.

Reconhecer essas contradições é essencial para pensar um modelo educacional que respeite, valorize e seja construído em diálogo com os povos indígenas. A superação do legado de dominação impõe o desafio de construir políticas que promovam a autonomia e os saberes dos povos originários, em vez de integrá-los à força ao modelo hegemônico. O caso

do Espírito Santo é, assim, não apenas uma história de imposição, mas também de resistência — resistência essa que ainda ecoa nas lutas contemporâneas dos povos indígenas por território, memória, justiça e educação emancipatória.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Visão do Paraíso**: Os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DOMINGUES, Cesar Machado. A Comissão de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas e a Integração do Noroeste. In: Encontro Regional da ANPUH-RIO Memória e Patrimônio, 14., 2010. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2010, UINIRIO, p. 4. Disponível em: http://encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1273879829_ARQUIVO_RondonANPUHCesarMachado.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

DORNELLES, Soraia Sales. **A questão indígena e o Império**: índios, terra, trabalho e violência na província paulista, 1845-1891. 2017. 265f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/979897>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios**: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967). 2016. 223f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23347>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. 2 ed. Tradução e edição: Carlos Nelson Coutinho; coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, caderno 19 (1934-1935)**. Tradução de Marcos Del Roio; Leandro Galastri; Tatiana Oliveira. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, caderno 22 (1934)**. Tradução de Marcos Del Roio; Leandro Galastri; Tatiana Oliveira. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

HOBBSBAWM, Eric. O sentido do passado. In: HOBBSBAWN. Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **7 ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Primera ed. [Lima]: Biblioteca Amauta, 1918. Reimpresso em: Biblioteca Virtual OMEGALFA, 2010.

MARIÁTEGUI, José Carlos. El problema del indio. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos (org.). **Índios do Nordeste: temas e problemas 3**. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 27-31.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução de Rubens Enderle; Nélío Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. Boitempo Editorial, 2015.

MOREL, Marco. **A saga dos Botocudos: guerra, imagens e resistência indígena**. São Paulo: Hucitec Editora, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **A política indigenista brasileira**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1962.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

STAUFFER, David Hall. Origem e fundação do Serviço de Proteção aos Índios. **Revista de História**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 73–96, 1959. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1959.107270. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/107270>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SUETH, José Cândido Rifan. **Espírito Santo, um estado “satélite” na Primeira República: de Moniz Freire a Jerônimo Monteiro (1892-1912)**. 2004. 146f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/7432837d-cdb1-4e5a-bfc7-15ccobe4f3d0/content>. Acesso em: 17 jan. 2025.

Fontes

Funai. Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. Inspetoria do Estado do Espírito Santo. Antônio Estigarribia . **Relatório**. Espírito Santo, 15/out./1912. 11 folhas.

Funai. Serviço de Proteção aos Índios. **Projeto**. 1912. Filme190. Fot.211-221.

Funai. Museu Nacional dos Povos Indígenas. Samuel Henriques da Silveira Lobo. **Relatório**. Rio de Janeiro: 1923. Acervo SPI IR4 Pasta 999 Vários Postos Caixa 195 (1) Planilha 001 (2) (10)

Funai. Museu Nacional dos Povos Indígenas. Antônio Martins Vianna Estigarribia. **Relatório**. Rio de Janeiro: 1913. Acervo SPI IR4 Pasta 999 Vários Postos Caixa 195 (1) Planilha 001 (1) (6)

Funai. Museu Nacional dos Povos Indígenas . Antônio Martins Vianna Estigarribia . **Memorando**. Rio de Janeiro: 1913. Acervo SPI IR4 Pasta 999 Vários Postos Caixa 195 (1) Planilha 001 (1) (6)

Funai. Museu Nacional dos Povos Indígenas. Antônio Martins Vianna Estigarribia. **Relatório**. Rio de Janeiro: 1919. Acervo SPI IR4 Pasta 999 Vários Postos Caixa 195 (1) Planilha 001 (1) (2).

Funai. Museu Nacional dos Povos Indígenas. Antônio Martins Vianna Estigarribia. **Relatório**. Rio de Janeiro: 1920. Acervo SPI IR4 Pasta 999 Vários Postos Caixa 195 (1) Planilha 001 (1) (2).

Funai. Museu Nacional dos Povos Indígenas. Samuel Henrique da Silveira Lobo. **Relatório**. Rio de Janeiro: 1930. Acervo SPI IR4 Pasta 999 Vários Postos Caixa 195 (2) Planilha 001 (3) (1).

Funai. Museu Nacional dos Povos Indígenas. Antônio Martins Vianna Estigarribia. **Relatório**. Rio de Janeiro: 1920. Acervo SPI IR4 Pasta 999 Vários Postos Caixa 195 (1) Planilha 001 (1) (6).

Sobre os autores

Hudson Eleoterio

Graduado em Música pela Faculdade de Música do Espírito Santo e em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-graduado (lato sensu) em Arte na Educação e mestre em Educação (PPGE-UFES) Professor de arte na educação básica. Membro do grupo de estudos e pesquisas: "História, Sociedade e Educação no Brasil e Espírito Santo" (HISTEDBR.ES).

E-mail: hudsonleoterio@yahoo.com.br **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0008-3522-975X>

Rodrigo Sarruge Molina

Historiador e professor adjunto do Centro de Educação da UFES. Pós-doutorado em Educação na Unicamp sob orientação de Dermeval Saviani. Orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado no PPGE da UFES, onde desenvolve pesquisas sobre Ensino e Aprendizagem em História e História da Educação. É coordenador do grupo de estudos e pesquisas: "História, Sociedade e Educação no Brasil e Espírito Santo" (HISTEDBR.ES)

E-mail: molinaprof@hotmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4033-6049>

Recebido em: 07/04/2025

Aceito para publicação em: 15/07/2025