



## O DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS E O ENFRENTAMENTO AO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO

### *THE TOCANTINS CURRICULUM DOCUMENT AND THE CONFRONTATION WITH CONTEMPORARY SLAVE LABOR*

Moisés Pereira Silva<sup>1</sup>

Jôyara Maria Silva de Oliveira<sup>2</sup>

#### RESUMO

O objeto do estudo que subsidia esse texto é o Documento Curricular do Tocantins do ensino fundamental, elaborado a partir da Lei 2.977/2015 e das diretrizes da BNCC. O propósito foi entender, a partir do Componente Curricular História, a inserção do tema Trabalho Escravo Contemporâneo em quase todas as séries do Ensino Fundamental. A análise documental e a realização de entrevistas com docentes, enquanto método, revelaram a influência de orientações do Ministério Público e do convênio com a Ong Repórter Brasil e considerável alienação de docentes e técnicos da SEDUC sobre o tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; currículo; escravidão contemporânea.

#### ABSTRACT

The object of study that subsidizes this text is the Tocantins Curriculum Document for elementary education, prepared based on Law 2.977/2015 and the BNCC guidelines. The purpose was to understand, from the History Curricular Component, the insertion of the Contemporary Slave Labor theme in almost all grades of Elementary School. Documental analysis and interviews with teachers, as a method, revealed the influence of guidelines from the Public Ministry and the agreement with the Ong Repórter Brasil and considerable alienation of teachers and technicians from SEDUC on the subject.

**KEYWORDS:** Education; Resume; contemporary slavery.

---

<sup>1</sup> Professor adjunto do Colegiado de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em História Social (PUC-SP) e mestre em história (UFG); especialização em História e Cultura Afro-Brasileira (FINOM) e especialização em Diversidade, Cidadania e Direitos (UFG). Graduado em História (UEG) e Pedagogia (UEG). Participa dos grupos de pesquisa: CAPITALISMO E HISTÓRIA - Instituições, Cultura e Classes Sociais - UFG ; Grupo Trabalho Escravo Contemporâneo (GPTEC) - UFRJ e CLIO & MNEMÓSINE - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA - IFMA. [moises.pereira@uft.edu.br](mailto:moises.pereira@uft.edu.br)

<sup>2</sup> Professora da Rede Pública Municipal do Município de Araguaína. Mestra em Dinâmicas territoriais e sociedade na Amazônia pela linha de pesquisa Produção Discursiva e Dinâmicas Sócio territoriais na Amazônia- PDTSA (UNIFESSPA). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Participa do Grupo de Estudos em Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD/ CNPq/ UNIFESSPA). [joyaraoliveira@gmail.com](mailto:joyaraoliveira@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

O trabalho escravo contemporâneo, à luz de alguns estudos (ESTERCI, 1987; MOURA 2006; FIGUEIRA, 2004; SILVA, 2016; 2019; 2020) e do Código Penal Brasileiro é um atentado à dignidade humana. A educação por outro lado, a exemplo da acepção freireana (1982; 1987) é processo humanizador na medida em que o homem, consciente do mundo e de sua própria existência no mundo, é ser para si e para além de si, sempre em busca da plenitude, do ser mais. O caminho escolhido nesse texto é esse, da reflexão sobre o tema do trabalho escravo proposto no Documento Curricular do Tocantins enquanto possibilidade para uma educação humanizadora

A educação, processo integral de formação humana, foi o primeiro modelo de humanização, processo que, das comunidades do Oriente Médio aos primeiros indígenas do Brasil, acontecia na cotidianidade mediada por aquilo que José Maria de Paiva chama de afeto, para se referir ao elo que ligava as comunidades *bárbaras*<sup>3</sup>, por exemplo. Essa educação, cujo valor reconhecemos, não é o objeto dessa reflexão. Nossa referência é a educação formal, aquela caracterizada pelo discurso da mudança<sup>4</sup> e pela prática da permanência. A educação formal tem esse caráter paradoxal em si mesma. Seu caráter formal está na origem do seu controle, o Estado. Por isso, desde o princípio a educação tem sido instrumento das elites que a controlam e anseiam por continuar controlando, porque dessa dinâmica depende a continuidade do controle do próprio Estado. Ao mesmo tempo, porém, a educação é também o mais poderoso instrumento de mudança, esperança de ascensão dos que se encontram alijados do poder.

Manacorda, discutindo a história da educação, lembra que a medida que a sociedade egípcia se tornava mais complexa e a administração pública requeria homens que dominavam as letras e os números, o que conferia prestígio social a estes homens, a escola foi assumindo um papel distintivo, uma marca de pertença, crescendo o entendimento de que era preciso excluir o povo desse ambiente. Entendiam as elites que era preciso uma “formação mais sistemática do homem político, para que em seu lugar não se insinue algum orador do povo”.

---

<sup>3</sup> Expressão de uso justificado no contexto de alteridade entre romanos e não-romanos, de negação do outro no confronto de culturas.

<sup>4</sup> De Pombal à BNCC, o reformismo brasileiro sempre se revestiu do discurso do novo, da mudança redentora, frente ao velho, acusado de conservador e ultrapassado. Mas a novidade, como ensina István Mészáros (2008) é sempre uma contorção no esforço de engendrar mais controle.



(MANACORDA, 2002, p. 19). Esse é o mesmo princípio da educação que chega ao Brasil com os jesuítas. Segundo José Maria de Paiva “à época os ‘estudos’ atenderiam ao bom ordenamento da sociedade, bastando a uma parte da sociedade. [...] ao clero, aos juristas e aos médicos”. (2015, p. 179). A metáfora do corpo é síntese desse imaginário. Nesse quadro, o lugar de cada um na sociedade “ditava os procedimentos, as tarefas, as regras do comportamento social, as possibilidades [...]. Para os estudantes [filhos das elites], o colégio representava e realizava sua introdução no meio social, com a atribuição de um papel reconhecidamente de autoridade. (Idem, p. 184) enquanto ao povo, que aprendia os ofícios pela prática, cabiam o trabalho e a obediência.

Essa introdução alusiva à história da educação é necessária para que se entenda que *embate* e *paradoxo* são termos chave da leitura possível para que se entenda as relações entre o Documento Curricular do Tocantins, fruto de uma política autoritária, violenta e virulenta e a educação para o enfrentamento ao trabalho escravo introduzida nesse documento, que é sempre perspectiva humanizadora e libertadora. O DCT, enquanto subproduto da Base Nacional Comum Curricular tem suas origens na articulação de grupos<sup>5</sup> que se consorciaram num esforço perverso de esvaziamento do potencial libertador da educação para transmutá-la aos seus interesses econômicos. Mas, sobretudo na expressão da sua versão final, com a proposição de conteúdos, competências e habilidades vinculadas ao enfrentamento ao trabalho escravo, o documento não é o que em sua origem poderia ser.

O Banco Itaú é um dos bancos citados na Ação, amplamente divulgada em 2019, inclusive pelo próprio Ministério Público do Trabalho (MPT-SP, 2019), que acusa os sete maiores bancos brasileiros de concederem créditos a empresas condenadas por violar direitos humanos e cometerem crimes ambientais, contrariando as Políticas de Responsabilidade Socioambiental exigidas pela Resolução n. 4.327/2014, do Conselho Monetário Nacional. O Banco Itaú, no entanto, é um dos atores do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular, conhecido como Movimento pela Base, ou simplesmente MPB. O mesmo agente que, segundo o Ministério Público, patrocina o trabalho escravo, se engajou na elaboração do documento final da BNCC, que deu origem ao DCT. É nesse quadro, de política autoritária atravessada por margens de resistência, que se pode pensar, até no sentido de educação enquanto campo de

---

<sup>5</sup> Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação SM, Todos Pela Educação, entre outros.



disputa<sup>6</sup>, o Documento Curricular do Tocantins como potencial para a educação preventiva ao trabalho escravo. Há que se enfatizar ainda, no quadro do que se tem identificado como contradição, que é também o Estado, através do Ministério Público do Tocantins, que tem atuado tanto no quadro de suas funções de ofício, quanto recomendando municípios, a exemplo de Araguaína, e o próprio Estado, que implementem ações educativas em vistas à dignidade da pessoa humana desde a infância, o que contribui para que se entenda a adesão da Secretaria de Estado da Educação ao Convênio com a ONG Repórter Brasil no projeto Escravo! Nem pensar.

### **A BNCC e a Educação como Prática da Liberdade**

A Base Nacional Comum Curricular é inversamente proporcional à educação como prática da Liberdade. Essa assimetria pode ser explicada pela natureza das duas perspectivas pedagógicas. No primeiro caso, a BNCC, é expressão de um projeto reducionista das potencialidades humanas, o que fica evidente no esforço de, a partir da pedagogia das competências, reduzir a educação ao ajustamento social através da formação de determinadas competências e habilidades em vista às situações concretas, não à vida enquanto potencialidade de possibilidades. No outro caso, a educação como prática da liberdade, termo emprestado de Paulo Freire (1967), a referência é o próprio homem enquanto devir. A educação como prática da liberdade não é legitimadora das premissas do capital, do Estado ou das classes dirigentes, mas consciência crítica, de si e do mundo, e potencialidade de transgressão. Assim, a relação entre a BNCC e a educação como prática da liberdade é de antagonismo. A BNCC é um projeto de ajustamento ao mundo, por isso, um estar no mundo. A educação como prática da liberdade vai além, o homem está no mundo, mas, pela consciência de estar, se faz com o mundo sob o qual pensa e atua. A educação como prática da liberdade é a possibilidade de enfrentamento ao trabalho escravo (OLIVEIRA, 2019); a BNCC é o refluir da luta do povo não só por liberdade, mas pelo conjunto de direitos demandados nas manifestações que marcaram o início do século XXI no Brasil. Em que pese esse caráter repressivo, outro é o discurso dos idealizadores da BNCC que procuram imprimir ao documento a ideia de democracia e equidade.

---

<sup>6</sup> Aqui no sentido do reconhecimento das “tensões entre os avanços da autonomia e criatividade docentes e os controles e as cobranças limitando a conquista da autoria e criatividade profissional” de que nos fala Arroyo (2011, p. 34).



Embora Eduardo Deschamps, presidente do CNE à época, tenha dito por ocasião da primeira audiência da terceira versão da Base, em Manaus, que a BNCC não é currículo, é orientação, na introdução o dito é que “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo” (BRASIL, 2018, p. 7), ou seja, é orientação obrigatória, em consequência, tem caráter impositivo. A linguagem adotada nos discursos sobre o documento constitui esforços muito grande da parte da tecnocracia em vender a ideia de que a BNCC é um documento resultado de um processo democrático, de construção coletiva. Pura tergiversação, a BNCC é um marco regulatório que impõe conteúdos e métodos, e com isso ignora o pluralismo pedagógico consagrado pelo Artigo 206, inciso III da Constituição de 1988.

Se fosse possível hierarquizar os problemas do documento, certamente a base da pirâmide caberia à metodologia. Segundo Castro (2020) a construção da *Primeira Versão* da BNCC, apresentada em 16 de setembro de 2015, contou com mais de 12 milhões de contribuições, notícia repercutida no site do Movimento pela Base<sup>7</sup> e da Fundação Lemann<sup>8</sup>. A nossa experiência democrática é representativa. Mas os gestores do processo de construção da BNCC iniciam a primeira fase adotando um modelo de participação direta, do que resultou participações na casa dos milhões. A democracia direta, no entanto, exige síntese que só pode ser obtida no processo de debate e a escolha metodológica não comportou esses espaços-tempo para a construção da síntese. Em consequência a participação coletiva foi solapada pelo trabalho meramente técnico da equipe que, sob responsabilidade da Universidade de Brasília, UNB, e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, construíram a primeira versão, excluindo e, ou acatando pontos de vista à revelia.

Para Maria Helena Guimarães de Castro, que presidiu o Comitê Gestor da BNCC, a 2ª versão do documento foi amplamente debatida por professores, gestores, especialistas e entidades de educação que se reuniram a partir de seminários organizados pela Undime e pelo Consed. A presidente do grupo gestor, no entanto, não viu problema que a consulta aos docentes tenha se dado entre 23 de junho, quando professores e professoras estão sobrecarregados com finalização do primeiro semestre letivo, o mês de julho, que é férias docentes e 10 de agosto, início do semestre seguinte. Obviamente esse tempo escolhido para discussão da *segunda versão* do documento obstou a participação de muita gente. Mas, apesar disso, houve discussão.

<sup>7</sup> <https://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>

<sup>8</sup> <https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-que-e-a-bncc>



Tanto que os arquivos de registro das audiências para elaboração da *Terceira Versão* da BNCC atestam o ressentimento das entidades representativas de professores com a marginalização das suas manifestações anteriores. Esses atores não se reconheceram nos resultados apresentados pelo Conselho Nacional de Educação, CNE. O documento final é conservador, repercutindo, inclusive, a ideologia do movimento escola sem partido<sup>9</sup>. A audição dos profissionais da educação foi muito marginalizada, como testemunhou Sirdene da Silva Santana, representante da CONFETAM, por ocasião da audiência de Manaus. Para ela, à medida que, na transição entre o governo Dilma e o governo Michel Temer, a configuração do Conselho Nacional de Educação tenha sido alterada em mais de cinquenta por cento de seus membros sem qualquer justificativa ou recomposição com bases legais, o próprio CNE perdeu a autoridade para conduzir o processo. Há consenso entre os muitos críticos da BNCC<sup>10</sup> quanto à mudança de perspectiva na transição entre o governo da presidenta Dilma e de Michael Temer, como convergem nas conclusões quanto ao caráter tecnicista da perspectiva pedagógica e em relação às limitações à autonomia docente.

Os arquivos das audiências da terceira versão da Base permitem a percepção da disputa entre grupos conservadores, coletivos ligados à educação, especialmente as associações e sindicatos e o Estado. O estudo sociológico realizado por Miqueias Michetti sobre as disputas pelo destino da educação nacional, de que a Base é expressão, permite a identificação de três grupos/espacos fundamentais distintos. O primeiro grupo/espaco é o Estado personificado na atuação dos “agentes do poder executivo dos três níveis de governo, que conformam o ‘pacto federativo’ da educação no país, e do legislativo federal, no qual a Comissão de Educação tem centralidade” (2020, p. 04). O segundo grupo/espaco é aquilo que os tecnocratas do Estado, a exemplo de Maria Helena Guimarães de Castro (2020) chama de terceiro setor, personificado nas “associações civis sem fins lucrativos, em especial o Movimento pela Base (MpB), mas também o Todos pela Educação (TpE) e, individualmente, institutos e fundações familiares e empresariais” (MICHETTI, 2020, p. 05). Como se demonstrará, pela intrusão nas instituições do Estado, esse grupo/espaco atuará cooptando agentes públicos e, a partir dessa estratégia,

<sup>9</sup> A exemplo, a ideia-conceito Projeto Político Pedagógico foi preterida por Proposta Pedagógica na BNCC (BRASIL, 2018).

<sup>10</sup> Entre outros, Branco, et. ali. (2019); Aguiar e Dourado (2018); Borges (2020) e Michetti (2020). Mesmo a entrevista com Rosângela Terreço, técnica da Secretaria de Educação do Tocantins, revelou acuidade crítica quanto a distância entre a expectativa dos atores engajados no processo, sobretudo a partir de 2015, e o resultado final do documento, o texto homologado pelo Conselho Nacional de Educação.



fazendo parecer que seus interesses, de vantagem econômica e de conformação do mercado de trabalho, é interesse geral da nação. O terceiro grupo/espço é o dos profissionais da educação, que, cada um ao seu modo, sonham e lutam por valorização e pelo projeto de educação como prática da liberdade. Desses atores Miqueis Michetti diz tratar-se de posições não-dominantes, sendo constituído por aqueles engajados na Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), nas associações de pesquisadores da área de educação, além dos centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação, além das organizações sindicais de trabalhadores da educação, particularmente de professores. O segundo grupo/espço pode ainda ser definido por sua configuração, acolhendo discursos conservadores muito vinculado a um suposto papel moral e de reserva dos costumes como atribuição da escola, para o que deveria ser livre de formação política. O *movimento escola sem partido*, e sua luta contra o que chama de *ideologia de gênero*<sup>11</sup> é síntese da bandeira de luta desses atores. Da parte dos coletivos ligados à educação, tem destaque as associações e sindicatos e a sua luta pela educação enquanto processo democrático, à luz da Constituição Federal de 1988, e de políticas de valorização da classe. Pelo próprio formato das audiências, o Estado aparece como um ente apático, que apenas ouve, sem concordar ou discordar. A indiferença do Estado não é acaso. À época das audiências públicas, entre julho e setembro de 2017, a intrusão do terceiro<sup>12</sup> setor no Estado já tinha definido os rumos da reforma de que a BNCC é expressão.

As audiências públicas deixaram patente que esses atores não se reconheciam na segunda versão e o que tem ficado público a partir dos manifestos é que o texto final, a terceira versão da BNCC, nada tem de relação com as aspirações desses sujeitos engajados com a educação. Consequência da BNCC, a BNC-Formação já recebeu contestação formal de 33 das principais entidades representativas de profissionais e estudantes da educação no Brasil, entre elas a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, CNTE, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas

---

<sup>11</sup> Sob o termo ideologia de gênero montou-se um discurso contra os movimentos históricos de luta pelo direito da mulher, em torno da sexualidade como direito. Além disso, o movimento passou a contestar temas de educação sexual e o direito à humanidade dos homossexuais.

<sup>12</sup> A exemplo do que ocorrera na Amazônia na década de 1970, por ocasião do nacional-desenvolvimentismo do Estado, a partir da década de 1990 cada vez mais o capital se interessa pela educação, não enquanto dimensão humana, mas como produto. É nesse sentido, de possibilidades mercantis, que o capital passou fortemente a cooptar agentes do Estado que, no papel de intelectuais orgânicos do capital, ora fazem parte de conselhos de empresas ora são servidores de organismos estatais.



Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE, e a Associação Nacional de História, ANPUH, entre outras.

Pela complexidade do texto, a relação entre a BNCC e o enfrentamento ao trabalho escravo não se vislumbra facilmente. Na verdade, à luz do documento sequer é uma possibilidade. A complexidade do texto não diz respeito à sua abrangência, mas ao caráter caviloso da escrita. Muitos intelectuais dedicados ao estudo do impacto da BNCC na educação têm indicado o movimento de deslocamento da ênfase em saberes e conhecimentos para a ênfase na formação de comportamentos adequados às necessidades do mercado. Não se trata da negação da formação profissional, mas da negação de um esforço de homogeneização tendo o conformismo como referência. A pedagogia das competências começou a repercutir no pensamento pedagógico brasileiro a partir da década de 1990. O professor Demerval Saviani considera que a educação com base em competências tem na adaptação o seu foco. Para ele, “nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências referidas a situações determinadas”. (2013, p. 438). A professora Marise Nogueira Ramos avalia que a pedagogia de competências estrutura o currículo com base em questões práticas do cotidiano, sobretudo questões ligadas ao mundo do trabalho e aos comportamentos desejáveis nesse ambiente. Esse caráter prático, com forte apelo à vinculação da formação ao mundo da vida e a valorização das experiências dos alunos é que torna atrativa essa perspectiva pedagógica. Todavia, o pragmatismo tecnicista dessa pedagogia confunde educação profissional com formação geral e subordina conteúdos essenciais da formação humana, como é o caso da disciplina de história, ao princípio do ajustamento social, homogeneizador.

### **Considerações sobre os aspectos legais da política de enfrentamento à escravidão contemporânea e a atuação da ONG Repórter Brasil no Tocantins**

É muito importante que se tenha claro, antes de tudo, que o desenvolvimento de políticas públicas de enfrentamento ao trabalho escravo contemporâneo é fruto de uma luta histórica que envolveu uma série de atores, mas sobretudo a coragem dos trabalhadores que resistiam e resistem, denunciando o crime após fugirem das estruturas escravistas. Historicamente o desafio foi sempre o de reconhecer, especialmente no meio rural, o trabalhador como sujeito de direitos. Assim, desde a escravidão colonial já havia, segundo Maria Sylvia de Carvalho Franco (2008), uma categoria de homens livres em condição mais lastimável que a dos próprios





escravos negros. Mais tarde, a literatura, tratando de cenários entre o final do século XIX e início do século XX, a exemplo de Euclides da Cunha (1999), Hugo de Carvalho Ramos (2014) e Bernardo Élis (1979) falavam de um homem do campo que trabalhava para se endividar. A superação dessa percepção naturalizada se dá a partir da carta pastoral de Pedro Casaldáliga em 1971. Mas, em que pese as muitas denúncias apresentadas ao poder público, sobretudo pela Comissão Pastoral da Terra, foi somente em 1995, em decorrência das repercussões do Caso José Pereira, que o governo brasileiro reconheceu a existência do Trabalho Escravo, condição para o desenvolvimento de políticas públicas das quais a atuação da Ong Repórter Brasil no Tocantins é fruto.

No mesmo ano de 1995 foi criado, no âmbito do Ministério do Trabalho, o Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado, GERTRAF, que passou a atuar em face das denúncias de trabalho escravo a partir do Grupo Especial de Fiscalização Móvel. Em 2002 o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH), do Ministério da Justiça, por meio da Resolução nº 05, de 28 de janeiro de 2002, criou uma Comissão Especial para combater a violência no campo, o trabalho forçado e escravo, o trabalho infantil e propor mecanismos que proporcionassem maior eficácia à prevenção e repressão a essas práticas. Dessa relação de ações do poder público, talvez a mais significativo tenha sido a criação, em 2003, da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo, CONATRAE, que aglutinou atores engajados na prevenção e no combate ao trabalho escravo tendo orientação o Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo.

Em todo esse processo foi muito importante a participação de membros do judiciário<sup>13</sup>, especialmente do Ministério Público Federal e da Procuradoria Geral do Trabalho. O Judiciário, desde as primeiras denúncias apresentadas pela CPT<sup>14</sup>, careceu de tipificação material e de doutrina sobre as condutas denunciadas pela prática de trabalho escravo, o que foi regularmente suprido a partir da Lei 10.803/2003. Foi a partir daí, ainda em 2003, que o Estado apresentou o

---

<sup>13</sup> O estudo de Silva (2016) destaca, entre outros, o engajamento do procurador federal do trabalho, Lélío Bentes Corrêa, que mais tarde se tornaria presidente do Tribunal Superior do Trabalho; da procuradora federal Ela Wiecko de Castilho, que se tornou depois Vice Procuradora Geral da República e do procurador federal Álvaro Augusto Ribeiro da Costa. Estes operadores do direito, ante as demandas impostas pelas denúncias de trabalho escravo, com destaque para o trabalho jurídico-pastoral de Henri Burin des Rozières, procuraram respostas na legislação internacional, o que influenciou a redação do projeto que criou a Lei 10.803/2003 que alterou o Artigo 149 do Código Penal Brasileiro.

<sup>14</sup> Embora em 1971 o documento fundador da CPT tenha sido construído tendo a denúncia de trabalho escravo como referência, somente a partir de 1979, com casos registrados pelo agente pastoral Ricardo Rezende Figueira em Conceição do Araguaia, houve novos registros de casos de trabalho escravo.



primeiro Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo, que subsidiou várias políticas de enfrentamento ao trabalho escravo, inclusive o Termo de Cooperação Técnica entre o Estado do Tocantins e a Organização Não Governamental Repórter Brasil. Esse protagonismo também foi identificado nas práticas do Ministério Público do Trabalho no Tocantins, a exemplo da PROMO nº 116.2015 apresentada à Secretaria de Educação do Município de Araguaína-TO recomendando atividades pedagógicas em vistas à erradicação do trabalho infantil e a resguardar a dignidade da criança sob todas as formas.

A primeira cooperação entre a Ong Repórter Brasil e o Estado do Tocantins, através da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes ocorreu em 2018. É curioso, porém, que o Decreto Estadual nº 3.223, de novembro de 2007, já previa como meta 5.2.4 “Implementar o projeto ‘Escravo, nem Pensar’ visando a capacitação de professores e lideranças comunitárias em torno do tema em Parceria com a Repórter Brasil”. (CPT, 2019, p. 13). A Ong (SUZUKI, 2019) justifica a proposta a partir do contexto tocantinense, de incidência de casos e de trânsito de trabalhadores nordestinos escravizados em outras regiões, especialmente Pará e Goiás. A metodologia, como explica a própria Ong “é dedicada à formação dos profissionais de educação (gestores e técnicos de formação das DREs), para que se tornem agentes multiplicadores sobre o tema do trabalho escravo na rede pública de ensino”. (Idem, p. 31). Como se pode notar, embora na apresentação da 2ª edição do projeto se diga que o objetivo é trabalhar com “educadores da rede estadual de ensino tocantinense” (REPÓRTER BRASIL, 2021) a metodologia se volta para técnicos da Secretaria de Educação, que depois impõem o projeto, sem qualquer critério definido, a docentes, em alguns casos, sem qualquer afinidade com o tema.

Essa opção metodológica foi percebida por Oliveira (2019) também no trabalho com a Secretaria de Educação do Pará. Na 4ª URE, Marabá, na maioria dos casos, o material de apoio chegou à escola por terceiros e as orientações foram repassadas por telefone. Algumas escolas rurais, justo as que mais precisavam, sequer ouviram falar do projeto<sup>15</sup>. Mas somente quem desconheça o cotidiano escolar, sobretudo do ponto de vista do fazer docente, pode convencer-se da eficiência de uma formação que querendo atingir docentes seja oferecida a técnicos. E isso não é particularidade do Tocantins ou do Pará. Isso é realidade das escolas brasileiras, onde

---

<sup>15</sup> Esse dado específico leva em conta a experiência de um dos autores que, entre 2016 e 2019, trabalhou em quatro escolas de assentamento, entre os municípios de São João do Araguaia e Piçarras, no sul do Pará.



prevalece a cultura da divisão social do trabalho; técnicos com atividades técnico-burocráticas e docentes com atividades docentes. Se o desejo é alcançar a sala de aula parece mais sensato que se trabalhe com quem trabalha com a sala de aula. Nesse caso, bastaria que as secretarias designassem docentes para as formações, e depois carga horária e condições materiais para deslocamentos e reprodução sob a forma de oficinas a professores que, voluntariamente, se dispusessem a trabalhar com o tema. Apesar desses problemas, na apresentação do documento *Tocantins, escravo nem pensar 2018* se diz que o projeto preveniu do trabalho escravo “uma quantidade impressionante de mais de 180 mil pessoas, em 92 municípios do estado” (SUZUKI, 2019, p. 3). Essa conclusão, considerados contexto e sentido da avaliação no âmbito escolar, é carente de reflexão.

### **O DCT e a Educação como Prática da Liberdade**

Construído a partir da Lei 2.977, de 8 de julho de 2015, que criou o Plano Estadual de Educação do Tocantins, o Documento Curricular do Estado do Tocantins, DCT, elaborado em consonância com as proposições da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, trata do tema do trabalho escravo contemporâneo, no componente curricular de história, desde o 4<sup>a</sup> ano, última às séries da segunda fase do fundamental, exceto 6<sup>o</sup> ano, que paradoxalmente, trata da escravidão moderna no Brasil colonial. A organização das habilidades e objetos de conhecimento estão condicionadas às competências específicas do componente curricular história para o ensino fundamental. O trabalho escravo aparece ligado à competência C1, “compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços [...]”. (TOCANTINS, 2019, p. 58). O esquema de curricularização dos conteúdos obedece a sequência: Unidades Temáticas; Habilidades, Objetos de Conhecimento e Sugestões Pedagógicas. Conteúdos estão dispostos de acordo com determinadas habilidades, que são pensadas na relação com dada temática, existindo para esse conjunto algumas sugestões pedagógicas. Tudo em vistas às competências específicas do componente. O quadro abaixo é ilustrativo da abordagem sobre o trabalho escravo no documento.



DISCIPLINA/SERIE/BIMESTRE			
HISTORIA - 4º ANO - 4º BIMESTRE			
Unidades Temáticas	Habilidades	Objeto de Conhecimento	Sugestões Pedagógicas
As questões históricas relativas às migrações	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional). Os processos migratórios para a formação do Brasil.	As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960; Trabalho escravo na atualidade. O trabalho escravo em diversas regiões do Tocantins.	Sem sugestões para o trabalho escravo contemporânea.
HISTORIA - 5º ANO - 2º BIMESTRE			
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade aos direitos humanos.	Trabalho Infantil e o trabalho escravo na atualidade; O trabalho escravo em diversas regiões do Tocantins.	Exemplificar com situações concretas e próximas às experiências sociais dos estudantes.
HISTORIA - 7º ANO - 4º BIMESTRE			
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	(EF07HI16aTO) Apropriar do conceito de escravidão moderna e conhecer como ela se materializa no estado.	Trabalho Escravo na atualidade. O trabalho escravo em diversas regiões do Tocantins.	Conhecer a ONG. Escravo Nem Pensar/ Repórter Brasil.
HISTORIA - 8º ANO - 3º BIMESTRE			
O Brasil no século XIX.	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	Trabalho escravo na atualidade; O trabalho escravo em diversas regiões do Tocantins; Tráfico de Pessoas - Mercado de gente na atualidade.	Conhecer a ONG. Escravo Nem Pensar/ Repórter Brasil.
HISTORIA - 9º ANO - 3º BIMESTRE			
Totalitarismos e conflitos mundiais	(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.	Trabalho Escravo Contemporâneo. O trabalho escravo em diversas regiões do Tocantins. Tráfico de Pessoas - Mercado de gente na atualidade.	Conhecer a ONG. Escravo Nem Pensar/ Repórter Brasil.

Fonte: Tocantins, 2019, pp. 69-85.

Em que pese a expressividade da demarcação temática no currículo, o documento é confuso quanto ao entendimento do tema, e pobre nas sugestões pedagógicas. Na primeira menção ao tema (TOCANTINS, 2019, p. 57) se diz que as obras de Juciene Ricarte Apolinário, sob o título *Vivências escravistas no Norte de Goiás no século XVIII e A escravidão negra no Tocantins colonial* subsidiariam os professores na orientação aos alunos sob as razões para a escravidão contemporânea no Tocantins. No entanto os estudos indicados tratam da escravidão negra nos ciclos econômicos do Brasil Colônia e Império. A leitura de texto sobre a escravidão negra para entender a escravidão contemporânea faz parecer tratar-se do mesmo fenômeno, problema que já vem sendo identificado por alguns estudos que tratam do conceito e do imaginário sobre o trabalho escravo contemporâneo (OLIVEIRA, 2019; SILVA, 2016; 2019; CONFORTI, 2019). Seria mais razoável propor leituras, entre os muitos estudos<sup>16</sup>, sobre o tema da escravidão contemporânea, o que ajudaria os discentes a perceberem as distinções, inclusive temporais, entre os fenômenos.

Outro problema conceitual fica evidente nas habilidades EF07HI15 que propõe “discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval” (TOCANTINS, 2019, p. 78). Isso significa que o tempo/lugar da escravidão moderna é o processo colonizador da América e a exploração dos povos africanos, e isso está correto. Todavia, na sequência, a habilidade EF07HI16aTO indica que se deve “apropriar do

<sup>16</sup> Os estudos de Lopes (2009); Mattos (2014) e (SILVA, 2016; 2019; 2020) são exemplos de pesquisas acessíveis ajudam a entender a escravidão contemporânea no Estado do Tocantins.



conceito de escravidão moderna e conhecer como ela se materializa no estado” (idem), indicando, pelo tempo verbal, que a referência para a escravidão negra da habilidade EF07HI15 e a moderna, dos nossos dias, habilidade EF07HI16aTO, é a mesma, quando não é. Numa perspectiva freireana, de educação enquanto prática que requer competência (1997, p. 102-103), é imperioso a quem vai trabalhar com projeto sobre o trabalho escravo que saiba o que se ensina, ou seja, o que é trabalho escravo contemporâneo.

As sugestões pedagógicas, “Conhecer a ONG. Escravo Nem Pensar/ Repórter Brasil” também são problemáticas. Escravo nem pensar é o projeto. Repórter Brasil é a ONG. De fato, na página da ONG Repórter Brasil<sup>17</sup> há material de apoio didático excepcional, todavia, circunscrever as orientações a essa consulta é uma orientação pedagógica muito reducionista, inclusive ignorando o protagonismo e o acervo da CPT. Nota-se, com isso, o desconhecimento da instituição mais importante no enfrentamento ao trabalho escravo no Estado do Tocantins, a Comissão Pastoral da Terra, que aliás é identificada no documento como Comissão Pastoral do Trabalho. A CPT possui, junto com a Prelazia de São Feliz do Araguaia, no Mato Grosso, o maior acervo sobre trabalho escravo e conflitos no campo no Brasil. Não resta dúvida que se trata de importante fonte de estudo para professores e alunos.

Para entender esses apontamentos é preciso avançar na análise do documento. Nesse caso, a primeira questão é saber em que medida um documento constrangido à BNCC – que é um marco regulatório autoritário – poderá promover educação libertadora. Do ponto de vista formal, a margem é pequena; mas do ponto de vista crítico, o caminho está aberto pela simples inclusão do tema no documento, que abre uma porta legal para a ação pedagógica libertadora. Nesse sentido, a primeira reflexão sobre o DCT é na perspectiva da ação contra-hegemônica. Isso porque a inclusão do trabalho escravo como conteúdo obrigatório permite pensar com Mézaros (2008), sobre o fracasso do reformismo capitalista. Esse reformismo é ciclo, como um eterno retorno, porque a consecução dos objetivos que persegue não pode ser alcançada pela contradição como natureza do próprio sistema que quer se autorregular. Dito de outra forma, as reformas serão sempre necessárias porque sempre fracassarão. O Documento Curricular do Tocantins, considerando a contingência do qual é origem e expressão, é quase uma insurgência, dado o seu êxito em avançar sobre as demandas dos povos que constituem o território tocantinense. É essa a compreensão distintiva entre o DCT, a BNCC e a inclusão de

---

<sup>17</sup> <https://escravonempensar.org.br>



temas sociais sensíveis, como o trabalho escravo contemporâneo enquanto conteúdo de ensino e aprendizagem.

Nos limites das suas possibilidades, o DCT personifica uma superação das pretensões autoritárias da BNCC porque no chão da realidade o sistema se desarranja, e às vezes fracassa. É preciso pensar nesse caso, que as reformas-das-reformas, como é o caso da BNCC, é uma evidência do fracasso histórico do esforço do Estado capitalista em conformar pessoas ao quadro geral do sistema produtivo. Não é possível superar as convulsões sociais decorrente das desigualdades sociais, tão pouco conter o desejo de ser mais, sobre o qual escreveu Paulo Freire (1987). A dominação nunca será perfeita porque as pessoas pensam, e em consequência se insurgem. Conforme Mézaros, “por maior que seja, nenhuma manipulação vinda de cima pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos [...] num dispositivo homogêneo e uniforme, que funcione como um promotor permanente da lógica do capital.” (2008, pp. 50-51). A percepção desse quadro de coisas, entranhadas nas reformas educacionais de que a BNCC é expressão, é desenvolvimento de consciência crítica, possibilidade para a educação como prática da liberdade. Essa consciência implica na luta necessária, luta para mudar o que precisa ser mudado na escola e na sociedade como um todo. Para Mézaros, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”. (2008, p. 47). A leitura de Mézaros é esperançosa. Para ele “muitas escolas podem causar um grande estrago [...]. Mas nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente. Os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares”. (Idem, p. 54). Sartre (1984) faz uma análise semelhante quando avalia que a percepção de um estado insuportável de coisas foi muito mais determinante para a participação dos camponeses na revolução francesa que as ilusões do lema igualdade, liberdade e fraternidade.

Mas, é preciso olhar dentro do processo, como um movimento de retorno, para ver, objetivamente, os limites. Se não podemos vê-los, também não poderemos enfrenta-los. O Documento Curricular do Tocantins, DCT, foi aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, CEE, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019. Interessa aqui a parte do ensino fundamental. Essa fase do ensino, seguindo orientações impositivas da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, é estruturado por competências e habilidades e organizada por área



de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática. Segundo técnica da Secretaria da Educação, o processo de construção do Documento Curricular do Tocantins é atravessado por essa dialética, do autoritarismo regulado e do discurso democrático; dialética de práticas normatizadas sob a vigilância de um analista de gestão<sup>18</sup> externo, com audição e reconhecimento de propostas de profissionais das escolas. A qualificação da audição docente, no entanto, foi o principal problema revelado pelas entrevistas com os docentes.

No processo de pesquisa entrevistamos professores das redes pública e particular que atuam no Tocantins e são alunos do Mestrado Profissional em Ensino de História, PPGHIST, Campus de Araguaína-TO, do convênio entre a Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Essas entrevistas revelaram que o processo de construção do DCT seguiu o mesmo modelo de construção da BNCC, ou seja, uma fase de consulta aberta, com dados tratados por técnicos; depois uma fase com grupos mais reduzidos e um documento final elaborado pela burocracia. Isso significa que a participação, e os meios de qualificação dessa participação constituem principais problemas.

De oito docentes que participaram da pesquisa, apenas uma professora, Janice Moraes de Souza<sup>19</sup>, respondeu sim à pergunta sobre se tinha, em algum momento, recebido convite para participar do processo de construção do DCT. Janice afirma ter participado das discussões referentes ao componente curricular de história. Uma segunda professora, Maria Helena da Silva<sup>20</sup>, declarou terem sido repassados links em grupos de WhatsApp para que cada docente contribuísse com o documento a partir do seu componente curricular. Todavia, à pergunta sob as condições da experiência de participação, Janice Moraes de Souza, não soube responder porque só teria ido à uma reunião, tão pouco soube dizer sobre os encaminhamentos aos consensos construídos na reunião de que participou. A segunda professora, Maria Helena da Silva, disse que o questionário a que teve acesso a partir do WhatsApp era “sem muita margem para participação efetiva”, e concluiu declarando que “a impressão é de que fizeram para constar que houve consulta”.

---

<sup>18</sup> Segundo Rosângela Terreço o MEC enviou ao Estado do Tocantins um analista de gestão para acompanhar as discussões e construção da proposta curricular do Estado.

<sup>19</sup> Nome fictício.

<sup>20</sup> Nome fictício.



Deduz-se das entrevistas que alguns professores não participaram efetivamente do processo de construção do DCT. A Secretaria de Estado precisava adequar o seu currículo às demandas da BNCC, mas ao mesmo tempo precisava legitimar suas práticas a partir de um discurso de consenso sob o argumento da ação coletiva-democrática, como consta no texto de apresentação. (TOCANTINS, 2019, p. 1). A própria destinação de recursos humanos e financeiros<sup>21</sup> para esse fim é indício da condicionante da parte do Ministério da Educação.

Rosângela Terreço, técnica da Secretaria da Educação à época da elaboração do DCT, ajuda a entender a complexidade do processo, agravado pelas condições materiais e humanas em que o processo se deu. Segundo a profissional, além de seminários presenciais, a equipe que geriu o processo, utilizou uma série de recursos de mídias sociais, como o google meet, formulários google e outras ferramentas como estratégia para provocar a participação dos atores do processo educativo, do que resultou mais de 5 mil contribuições, que foram sistematizadas pelos 22 redatores ocupados dessa função. Do ponto de vista técnica o problema indicado foi de descontinuidade do trabalho em consequência de mudanças na configuração das gestões estaduais e municipais. Esse problema, da descontinuidade, deve ser acrescido às condições materiais de trabalho docente que incide, inclusive sobre o próprio sentido de, em condição de vínculo precário<sup>22</sup>, participar de um projeto de longo prazo.

A construção do documento demonstra-se prenhe dos mesmos desafios percebidos em relação à BNCC, no Tocantins agravados pela degeneração sistêmica que submete parcela significativa do corpo docente à relação de apadrinhamento como condição de ficar no emprego. Das entrevistas se supõe certa medida de alienação voluntária. A isso se acresce dificuldades de continuidade do debate. E por fim, a impressão, da parte dos docentes, de que o documento final foi decisão técnico-burocrática, o que afinal de contas é o que é, vez que foram técnicos que trataram as contribuições, onde elas houveram.

---

<sup>21</sup> Além do analista de gestão, o MEC destinou recurso financeiro para viabilizar o trabalho do Estado do Tocantins na implementação da BNCC a partir do DCT.

<sup>22</sup> Já passa de dez anos o último concurso realizado no Estado do Tocantins. E como à época já havia déficit não sanado pelo último concurso, se pode conjecturar o drama da condição de trabalho dos professores, à mercê do toma-lá-dá-cá com vereadores, deputados e outros atores da cena política de cada cidade. E na ausência de práticas políticas sérias, de respeito ao professor, o Estado vai entregando as escolas à polícia militar, instituição historicamente ligada à criminalidade e a repressão, não à educação. Mas é compensatório, tanto ao policial que ganha uma pequena gratificação pelo desvio de função, e ao Estado que, pagando uma pequena gratificação, deixa de pagar salário ao professor, que poderia fazer um trabalho continuado e melhor.





Mas, frente a inclusão no DCT de temas como o trabalho escravo, questão indígena, gênero, dentre outras questões sociais caras ao povo do Tocantins, não se pode obstar o potencial desse currículo enquanto possibilidade de educação para a liberdade, ou seja, de enfrentamento ao trabalho escravo e de defesa da dignidade dos povos quilombolas, indígenas, das mulheres e de tantos outros segmentos que sonham, vivem e lutam no Estado do Tocantins. As consequências dessa iniciativa, de formalização desse conteúdo no currículo, para as estratégias de enfrentamento ao trabalho escravo no Tocantins, como se vê, estão implicadas na concepção de educação e no esforço de que o DCT é fruto, ou seja, ir além tanto do pragmatismo do currículo, quanto da institucionalidade do convênio com a ONG Repórter Brasil.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A reforma curricular de que o DCT é fruto é paradoxal. De um lado, há indícios de que, como todo o resto, enquanto documento oficial o DCT é expressão de quem controla o Estado. Mas, se não existem concessões do Estado enquanto ente dominado e a serviço das elites políticas e econômicas do país, de modo geral, e das oligarquias tocantinenses em particular, a porta da escola ainda está aberta ao debate sobre quilombolas, indígenas e trabalhadores escravizados no Tocantins. Mas não é por nenhum mistério que esse fenômeno se dá. Mészáros (2008) alerta à tecnologia discursiva que desde as revoluções liberais incorporou a estética de expressões como democracia, liberdade, fraternidade e agora, diremos nós, inclusão, gênero e outros termos que completam o canto da sereia.

O documento, por outro lado, é extremamente rico porque deixa a porta da escola aberta. Mera estética capitalista ou não, depende do passo que cada um der em direção ao povo da escola e à escola do povo. Entendemos importante reforçar a importância da discussão do trabalho escravo contemporâneo, e por consequência, laudatória a inclusão do tema no Documento Curricular do Tocantins. A escravidão contemporânea é uma afronta à dignidade humana e precisa ser enfrentada. Não há como ser professora ou professor competente, para retomar Paulo Freire, negligenciando a realidade, na crueldade que ela é. É preciso sim falar de violência nas relações trabalhistas; é preciso falar das castas privilegiadas. É preciso falar de tudo que nos oprime para falarmos de tudo que é possível fazer pela nossa libertação. É preciso falar de libertação para lutarmos, conscientes e criticamente, pela mudança. É preciso ser mais



e incluir todos, até os opressores, nesse projeto que tem na dignidade humana, para todos e todas, sua utopia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). BNCC na contramão do PNE 2014-2024: **Avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio e ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades. **Debates em Educação**. Vol. 11, n 25, set/dez 2019.

BORGES, Kamylla Pereira. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020.

CONFORTI, Luciana Paula. **Relações entre racismo e o resgate de trabalhadores negros em condições análogas à escravidão na contemporaneidade**: reflexões sobre o caso do menino 23 e a ausência de políticas públicas. In: FIGUEIRA, et. al. **Escravidão: moínhos de gentes no século XXI**. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

ESTERCI, Neide. **Escravos da desigualdade**: um estudo sobre o uso repressivo da força de trabalho hoje. Rio de Janeiro: Ceps, 2008.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. **Pisando fora da própria sombra**: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



FUNDAÇÃO LEMANN. **Em Pauta**. Disponível em:

<https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-que-e-a-bncc>. Acessado dia 04/08/2022.

LOPES, Alberto Pereira. **Escravidão por dívida no norte do estado do Tocantins**: vidas fora do compasso. São Paulo: USP, 2009. Tese.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOS, Paulo Henrique Costa. O trabalho escravo enquanto grave violação dos direitos humanos e a degradação social na região Araguaia Tocantins. **Interface**, Edição número 07, março de 2014.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. TAVARES, Isa (Trad.). 2ª ed. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **RBCS**, Vol. 35 n° 102 /2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **MPT aciona judicialmente maiores bancos do país por responsabilidade socioambiental**. In: <https://prt2.mpt.mp.br/637-mpt-aciona-judicialmente-maiores-bancos-do-pais-por-responsabilidade-socioambiental>. Acessado em 20/10/2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Consed e Undime levam a segunda versão para todo o país**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acessado em 02/08/2022.

\_\_\_\_\_. **Quem somos**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acessado em 03/08/2022.

MOURA, Flávia de Almeida. **Escravos da precisão**: economia familiar e estratégias de sobrevivência de trabalhadores rurais em Codó (MA). São Luís: UFMA, 2006. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, Maria Jôyara Silva. **Educar para libertar**: a pedagogia libertadora na experiência do programa “escravo, nem pensar”. Marabá-PA: UNIFESSPA, 2019. Dissertação de Mestrado.

PAIVA, José Maria. Estado e educação. A Companhia de Jesus: Brasil, 1549-1600. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 15, n. 2 (38), p. 169-191, maio/ago. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REPÓRTER BRASIL. **Educadores do Tocantins**. São Paulo: 30 de abril de 2021. In: <https://escravonempensar.org.br/acoes/educadores-do-tocantins/>. Acessado em 12/12/2022.



SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Moisés Pereira. **O trabalho escravo contemporâneo e a atuação da CPT no campo (1970 - 1995)**. 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.

\_\_\_\_\_. O trabalho escravo contemporâneo: conceito e enfrentamento à luz do trabalho jurídico e pastoral do frei Henri Burin des Rozières. **Rev. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol 32, n° 66, p. 329-346, janeiro-abril 2019.

\_\_\_\_\_. Significar o mundo: a educação histórica como perspectiva de enfrentamento ao trabalho escravo. **Rev da Faculdade de Direito**. UFMG, Belo Horizonte, n. 77, pp. 195-213, jul./dez. 2020.

SUZUKI, Natália. (Org.). **Escravo, nem pensar! no Tocantins**. São Paulo: Repórter Brasil, 2019.

### Documentos

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Brasília: Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016**. Brasília: Brasil, 2016.

TOCANTINS. **Documento curricular ciências humanas e ensino religioso**. Palmas: SEDUC, 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual nº 3.223**. PALMAS, 28 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 24, de 14 de março de 2019**. Palmas-TO: CEE, 2019.

### Entrevistas

Janice Moraes de Souza<sup>23</sup>

Maria Helena da Silva<sup>24</sup>

Rosângela Terreço

---

<sup>23</sup> Nome fictício.

<sup>24</sup> Nome fictício.



**Artigo recebido em: outubro/2022**

**Artigo aceito em: novembro/2022**