



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE EDUCANORTE

ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA

**COLÉGIO SANTA CLARA E AS PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO FEMININA
NA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO PARA MULHERES NO MUNICÍPIO DE
SANTARÉM-PA (1950 – 1997)**

SANTARÉM – PARÁ

2025

ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA

**COLÉGIO SANTA CLARA E AS PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO FEMININA NA
PRIMEIRA INSTITUIÇÃO PARA MULHERES NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-
PA (1950 – 1997)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação Plena em Rede – Educanorte, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, políticas públicas e gestão da educação.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares.

SANTARÉM – PARÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

S725c Sousa, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós
Colégio Santa Clara e as práticas para a educação feminina na primeira instituição para mulheres no município de Santarém – PA (1950-1997)./ Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa. – Santarém, 2025.
236 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Anselmo Alencar Colares.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado Acadêmico em Educação na Amazônia, Associação Plena em Rede Educanorte.

1. Instituições escolares. 2. Educação de mulheres. 3. Amazônia. I. Colares , Anselmo Alencar, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.82098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440



Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA
Doutorado em Associação em Rede - Educanorte
Polo Santarém (Ufopa - Unir)



ATA

Nº 27

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Pgeda, Doutorado em Associação Plena em Rede, Polo Santarém, apresentada pela discente Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa, orientada pelo Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, da Linha de Pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”.

No dia vinte e oito de março de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, por meio de videoconferência através do link: <https://meet.google.com/nsd-itaf-tjh>, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente **Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa**, pela apresentação da sua Tese intitulada: COLÉGIO SANTA CLARA E AS PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO FEMININA NA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO PARA MULHERES NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA (1950 – 1997). A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do Pgeda, pelos docentes: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (Ufopa/Pgeda, Orientador/Presidente); Profa. Dra. Lia Machado Fiúza Fialho (UECE/PPGE, membro avaliador externo à Instituição); Profa. Dra. Maria Cristina Machado (UEM/PPGE, membro avaliador externo à Instituição), Prof. Dr. Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno (UFPA/Pgeda, membro avaliador interno à Instituição); Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (PGEDA/Ufopa, membro avaliador interno) e a Profa. Dra. Olivia Morais Medeiros Neta, (UFRN, PPGE), membro avaliador externo suplente). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer: APROVADA, com recomendação de publicação, dado a relevância da pesquisa. Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão final com as correções mandatórias. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pelo Presidente, examinadores e discente.

Documento assinado digitalmente

ANSELMO ALENCAR COLARES
Data: 28/03/2025 19:32:31-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
(Ufopa/Pgeda, Orientador/Presidente)

Documento assinado digitalmente

MARIA CRISTINA GOMES MACHADO
Data: 30/03/2025 20:10:35-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Profa. Dra. Maria Cristina Machado
(UEM/PPGE, avaliadora externa)

Documento assinado digitalmente

Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno
Data: 28/03/2025 21:21:12-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo A. F. Damasceno
(UFPA/Pgeda), avaliador interno

Documento assinado digitalmente

ELI CONCEICAO DE VASCONCELOS TAPAJOS SC
Data: 06/04/2025 22:32:18-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós
Sousa

Documento assinado digitalmente

LIA MACHADO FIUZA FIALHO
Data: 05/04/2025 05:33:04-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Profa. Dra. Lia Machado Fiúza Fialho
(UECE/PPGE, avaliadora externa)

Documento assinado digitalmente

MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES
Data: 07/04/2025 17:35:30-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Profa. Dra. Maria Lília I. Sousa Colares
(Ufopa/Pgeda, avaliador interno)

Santarém-PA, 28 de março de 2025.



Dedico este trabalho às pessoas mais presentes em minha caminhada: ao meu esposo, amigo, companheiro e maior incentivador de minhas conquistas; às minhas filhas, que compreendam a grande importância da educação em suas vidas; à minha mãe, maior incentivadora e apoiadora de toda minha trajetória escolar; ao meu pai, grande exemplo de coragem em viver a vida da forma como ela se apresenta; às mulheres que me antecederam – sejam familiares, sejam desconhecidas -, as quais sonharam com um espaço para estudar e para trabalhar, porém tais direitos lhes foram negados; e à memória daquelas que iniciaram na docência e que organizaram as primeiras práticas educativas em nosso município.

AGRADECIMENTOS

Manifesto aqui minha gratidão aos que me apoiaram para vivenciar este momento. A Deus, fonte de sabedoria e iluminação que me deu coragem para vencer os desafios impostos pela condição social e material que vivi; aos meus pais, Edemil e Leonor Tapajós, pelos inúmeros esforços que fizeram para que eu tivesse acesso aos estudos; ao meu esposo, Albino, pelo companheirismo e parceria de anos; e às minhas filhas, Clara e Estela, por me motivarem a continuar o caminho, mesmo com os inúmeros desafios. Agradeço também pela compreensão desses seres queridos que, em muitos momentos, foram privados da minha presença, mas que sabiam da necessária dedicação a esta pesquisa.

À escola pública e todos os professores que me ajudaram durante minha educação básica, aqui destaco minha querida prof. Francisca Canindé que foi uma grande incentivadora no ensino médio e me mostrou o caminho para chegar no ensino superior; à universidade pública onde cursei minha graduação, o mestrado e agora o doutorado, que me proporcionou uma viagem maravilhosa pelo conhecimento e que contribuiu efetivamente em minha formação acadêmica e profissional.

À Secretaria Estadual da Educação (Seduc), através da Diretoria Regional de Educação (DRE), pela licença-aprimoramento autorizada para me qualificar como funcionária pública; ao Instituto Esperança de Ensino Superior (Iespes), através de sua mantenedora, Fundação Esperança, pela autorização em me ausentar de algumas atividades do trabalho devido às atividades acadêmicas do doutorado.

Ao grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr), grupo em que iniciei minha caminhada de pesquisadora desde o mestrado. Agradeço, em especial, à professora Lília Colares e ao professor Anselmo Colares, pela acolhida desde o ano de 2017, com quem ressignifiquei minha trajetória pessoal e profissional, pelo apoio incondicional em todos os momentos de “travessia”, conselhos, amizade construída, por todo incentivo nos estudos e por me mostrarem que é possível a transformação a partir do coletivo. Aos colegas do grupo, por todo o aprendizado e por convivências que me ajudaram a aprimorar a caminhada.

Ao grupo Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), em especial à professora Dra. Lia Fialho, coordenadora do grupo de estudos e pesquisas da Universidade Estadual do Ceará, docente que me possibilitou novos olhares, vivências e que me motivou a enveredar por novos caminhos e a descobrir a temática de minha pesquisa, que contribuiu consideravelmente para a minha formação como pesquisadora.

À Irmã Rosely Cordeiro (diretora do Colégio Santa Clara), por aceitar e permitir a pesquisa nas dependências da instituição; à Marilúcia (secretária), pela disponibilidade em

fornecer dados e documentos exclusivos do arquivo do Colégio; e à Adriane Matos, responsável pelo Porão Centenário, local onde está grande parte dos documentos da história e fotografias da Congregação, do Colégio e do Orfanato.

Externo aqui minha gratidão ao meu orientador, professor Dr. Anselmo Colares, por aceitar conduzir minha pesquisa, pelos conselhos e pelos direcionamentos nos momentos de angústia, principalmente no início da pesquisa; aos membros da banca, avaliadoras externas: professoras Dra. Lia Fialho e Dra. Maria Cristina; avaliadores internos: professores Dr. Alberto Damasceno e Dra. Maria Lília Colares; e suplente: professora Dra. Olívia Neta. Obrigada por aceitarem participar do processo de construção deste trabalho, através da disponibilidade para leitura, correções e sugestões. Vocês são fundamentais neste processo.

Registro também meus agradecimentos ao senhor Cristovão Sena, responsável pelo ICBS - Instituto Cultural Boanerges Sena - local que deu amparo para a escrita deste trabalho através de fontes riquíssimas acerca da história local; à professora Dra. Daniela Tristan, pelo apoio incondicional na construção do projeto; ao Convento São Francisco, nas pessoas do Frei Edilson e da senhora Iracema, responsável pela biblioteca, fornecendo materiais que muito ajudaram na pesquisa; Irmã Helena Calderaro que se disponibilizou em fornecer documentos da congregação SMIC (Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus); Irmã Maria Olinda, que colaborou orientando e sanando dúvidas referentes aos documentos do Colégio Santa Clara; às mulheres entrevistadas – cujos nomes, por questões éticas, não posso citar aqui, mas que lerão este trabalho - não tenho palavras para expressar meus agradecimentos pela atenção e pelo tempo dedicado em relatar suas memórias e experiências, momentos de ricas conversas, risadas, lágrimas compartilhadas de um tempo que marcou suas vidas.

“No teatro da memória, as mulheres são sombras tênues.” (Michelle Perrot).

RESUMO

O presente estudo trata da memória, da história e das práticas educativas do Colégio Santa Clara, antigo Orfanato feminino da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, no município de Santarém-PA. Para melhor situar o objeto de pesquisa, têm-se as circunstâncias de sua idealização e construção, bem como a sua importância no contexto histórico da época e as contribuições perceptíveis nas histórias de vida das mulheres que fizeram parte da trajetória desse lugar no início do século XX. Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho foi analisar a formação educativa na instituição escolar confessional católica a partir das trajetórias educativas do processo formativo de mulheres egressas que estudaram no Colégio Santa Clara no período de 1950 a 1997. Para isso, foi indispensável registrar memórias e verificar como essa formação contribuiu para a educação no município de Santarém-PA. A pesquisa tem abordagem qualitativa, amparada no estudo documental, fontes imagéticas e orais, realizada a partir da coleta de entrevistas sobre a vida e a formação de ex-alunas da instituição, uma vez que, através destas foi possível apreender as práticas difundidas e o processo de escolarização feminina que ocorriam no educandário. Este estudo considera o materialismo histórico-dialético como método imprescindível para a análise e a compreensão da história e de suas contradições. A investigação teve como aporte principal os estudos e reflexões de Alberti (2005), Algranti (1999), Almeida (2010), Bosi (1994), Saviani (2008), Fialho (2018), entre outros. Para melhor compreensão das especificidades da história local, a pesquisa amparou-se em Colares M. (2005, 2011), Colares A. (2006), Bahlmann (1995), Barros (2010), Canto e Moura (2022), Couto (2019) e Flood (2013). Como resultados, esta tese faz algumas revelações: 1) a forte presença da ação missionária da igreja católica, mais precisamente dos frades franciscanos de origem alemã ou de origem norte-americana, na região do Baixo Amazonas, influenciou na organização das práticas formativas de ensino para a formação e na educação de mulheres; 2) o Colégio Santa Clara foi a primeira instituição criada para formar as professoras pioneiras da região; 3) as experiências formativas inspiraram outras práticas educativas na organização das novas instituições criadas no município de Santarém e da região circunvizinha; 4) a referida escola normal e depois o curso do magistério foram organizados seguindo um padrão nacional, tanto em seu referencial pedagógico, quanto em seu referencial institucional, o que ressalta a importância social dessa iniciativa que contribuiu, em certa medida, para a redução das desigualdades sociais, especialmente, no que diz respeito à geração de oportunidades de educação para mulheres e à formação de professores, o que promoveu o aumento da oferta educacional na região; 5) o pioneirismo em ser a primeira instituição

destinada a atender mulheres em um tempo de acentuados obstáculos, dentre eles destaca-se aqui o recurso financeiro e social, memória profunda nas experiências registradas pelas ex-alunas, bem como a experiência formativa recebida no colégio; 6) entre os anos de 1935 a 1997, o colégio formou 1.275 professoras que passaram a atuar na sede e no interior do município e também nos municípios vizinhos. Conclui-se, portanto, que a educação feminina é um fator marcante na sociedade contemporânea e que a ascensão das mulheres através do Magistério representou uma conquista significativa na luta pela igualdade de gênero, na oportunidade de inserção no mercado de trabalho e, com a ampliação de formação intelectual, foi notório o desenvolvimento econômico do município de Santarém a partir da formação de profissionais mulheres e na transformação social.

Palavras-chave: Instituições Escolares; Educação de Mulheres; Amazônia.

ABSTRACT

This study examines the memory, history, and educational practices of Colégio Santa Clara, formerly the female Orphanage of the Congregation of the Sisters of the Immaculate Conception of the Mother of God, located in the municipality of Santarém-PA. To better contextualize the research subject, the study considers the circumstances of its conception and construction, its importance in the historical context of the time, and the discernible contributions to the life stories of the women who were part of this institution's journey in the early 20th century. The primary objective of this work was to analyze the educational formation within this Catholic confessional school institution, focusing on the educational trajectories of former female students who attended Colégio Santa Clara between 1950 and 1997. To achieve this, it was essential to record memories and verify how this education contributed to the overall education in the municipality of Santarém-PA. This is a qualitative research study, supported by documentary research, imagery, and oral sources. It involved collecting interviews about the lives and education of former students of the institution, as these interviews provided insight into the disseminated practices and the process of female schooling that took place at the educational establishment. The study considers historical-dialectical materialism as an indispensable method for analyzing and understanding history and its contradictions. The investigation primarily drew upon the studies and reflections of Alberti (2005), Algranti (1999), Almeida (2010), Bosi (1994), Saviani (2008), Fialho (2018), among others. For a better understanding of the specifics of local history, the research was supported by Colares M. (2005, 2011), Colares A. (2006), Bahlmann (1995), Barros (2010), Canto and Moura (2022), Couto (2019), and Flood (2013). As results, this thesis makes some revelations: 1) the strong presence of the Catholic Church's missionary work, specifically by German or North American Franciscan friars in the Lower Amazon region, influenced the organization of educational practices for the formation and education of women. 2) Colégio Santa Clara was the first institution established to train the pioneering female teachers of the region. 3) the formative experiences at Colégio Santa Clara inspired other educational practices in the organization of new institutions created in the municipality of Santarém and the surrounding region. 4) the aforementioned normal school, and subsequently the teacher training course, were organized following a national standard, both in their pedagogical and institutional frameworks. This highlights the social importance of this initiative, which contributed, to some extent, to the reduction of social inequalities, especially concerning generating educational opportunities for women and training teachers, thereby increasing educational offerings in the region. 5)

the pioneering role of being the first institution dedicated to serving women during a time of significant obstacles, particularly financial and social resources, left a profound memory in the experiences recorded by former students, as well as in the formative experience received at the college. 6) between the years 1935 and 1997, the college trained 1,275 female teachers who went on to work in the city and rural areas of the municipality, as well as in neighboring municipalities. It is concluded, therefore, that female education is a striking factor in contemporary society and that the rise of women through teaching represented a significant achievement in the fight for gender equality, the opportunity to enter the job market and, with the expansion of intellectual training, the economic development of the municipality of Santarém was notable, which became a pioneer in the training of female professionals and social transformation.

Keywords: School Institutions; Women's Education; Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Prédio do Hospital São José, que depois passou a funcionar como Colégio Dom Amando (1930).....	64
Figura 2	– Frades franciscanos responsáveis pela organização das missões no município e região.....	66
Figura 3	– Gravura da Vila de Santarém produzida pelo alemão Friedrich Hohe (1802-1870)	68
Figura 4	– Frente da cidade em 1908	72
Figura 5	– Litoral santareno início do século XX	76
Figura 6	– Manaus (Praça do teatro Amazonas) e Belém (área das docas).....	78
Figura 7	– Material de divulgação utilizado para atrair nordestinos para a Amazônia	80
Figura 8	– Dom Amando e as Irmãs Missionárias em viagem para Santarém (1908)	90
Figura 9	– Registro da vinda de frades e religiosas da Alemanha para Santarém (1909)	91
Figura 10	– Aparição de Dom Amando em frente à igreja da Matriz (1910).....	95
Figura 11	– Primeira casa das Irmãs em Santarém (1910)	97
Figura 12	– Santarém no início do século XX	99
Figura 13	– Primeira órfã recebida pelas Irmãs em 1910	101
Figura 14	– Madre Imaculada em viagem a Alemanha em busca de recursos para a manutenção do Orfanato e do Convento em Santarém	103
Figura 15	– Orfanato na construção inicial (1914).....	104
Figura 16	– Orfanato em funcionamento	105
Figura 17	– Primeira turma de meninas do Orfanato (1915).....	107
Figura 18	– Área do refeitório do Orfanato – Irmãs e órfãs	108
Figura 19	– Órfãs compondo um cartão de mensagem de boas-festas endereçado aos benfeiteiros da Alemanha	109
Figura 20	– Capa do livro de registros das órfãs	110
Figura 21	– Fotografia de Joaquina Maria em estágios diferentes de vida.....	111
Figura 22	– Grupo de mulheres internas e órfãs	116
Figura 23	– Inauguração da Escola São José (1919).....	119
Figura 24	– Meninas aprendendo seu ofício – aula de tipografia	121
Figura 25	– Meninas aprendendo seu ofício – aula de corte e costura	123
Figura 26	– Decreto – Curso Normal Rural	125

Figura 27	– Decreto do Curso Normal.....	126
Figura 28	– Autorização do Curso Ginásial	126
Figura 29	– Livro de ata (colação) – Curso Normal.....	127
Figura 30	– Decretos do Diário Oficial de abertura e de encerramento do Curso Normal Rural.....	128
Figura 31	– Notificação de paralisação do curso (1946)	129
Figura 32	– Mulheres internas e externas em aula ao ar livre – década de 1960	148
Figura 33	– Alunas (órfãs e internas) do Colégio Santa Clara – década de 1950	151
Figura 34	– Fachada do Colégio Santa Clara – década de 1920.....	153
Figura 35	– Mulheres órfãs no Curso Normal – década de 1940.....	155
Figura 36	– Internas em aula de Educação Física – década de 1960.....	157
Figura 37	– Desfile da Semana da Pátria – década de 1950	180
Figura 38	– Outorga de Grau do Magistério – 1988	182
Figura 39	– Outorga de Grau Magistério – 1988.....	183
Figura 40	– Conclusão da última Turma do Magistério – 1997.....	184
Figura 41	– Outorga de Grau Magistério – 21/12/1997	185
Figura 42	– Livro de registro – Curso Normal Rural	186
Figura 43	– Matriz Curricular do Curso Normal – Colégio Santa Clara	187
Figura 44	– Matriz Curricular do Curso Pedagógico ou Curso Normal 2º ciclo.....	193
Figura 45	– Matriz Curricular – Magistério	198
Figura 46	– Autorização do funcionamento Magistério	198
Figura 47	– Colação de Grau do Magistério – década de 1960	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recolhimentos e conventos da América Portuguesa	52
Quadro 2 – Caracterização das matrizes de ocupação do território da cidade de Santarém	70
Quadro 3 – Como era a rotina de estudos no colégio	162
Quadro 4 – Por que estudar no Colégio Canta Clara? Alguém influenciou?	164
Quadro 5 – Como era a relação/convivência entre as alunas com as Irmãs?	166
Quadro 6 – Qual ou quais memórias a senhora considera muito importante e que contribuiu para a sua formação como professora durante o período que estudou no Colégio?	178
Quadro 7 – Por quais motivos você escolheu ser professora? Em que a profissão docente mudou a sua vida?	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Localidades de origem das órfãs no período de 1910 a 1919	112
Tabela 2	– Localidades de origem das órfãs no período de 1919 a 1929.....	112
Tabela 3	– Localidades de origem das órfãs no período de 1930 a 1940.....	113
Tabela 4	– Localidades de origem das órfãs no período de 1941 a 1955.....	114
Tabela 5	– Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal Rural.....	128
Tabela 6	– Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal (1º ciclo)	129
Tabela 7	– Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal (2º ciclo)	130
Tabela 8	– Ano e quantitativo de alunas do Curso de Magistério.....	131
Tabela 9	– Quantidade e origem de mulheres formadas no Curso Normal Rural – Ano/Estado	186
Tabela 10	– Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Normal 1º ciclo – Ano/Estado	188
Tabela 11	– Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Pedagógico – Ano/Estado/Município	188
Tabela 12	– Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Magistério – Ano/Estado	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CSC	Colégio Santa Clara
DRE	Diretoria Regional de Educação
Histedbr	História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Iespes	Instituto Esperança de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPS	Índice de Progresso Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
OFM	Ordem dos Frades Menores
PA	Pará
PEMO	Práticas Educativas, Memórias e Oralidades
PGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
RM	Região metropolitana
Seduc	Secretaria da Educação do Estado
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Seps	Serviço Especial da Saúde Pública
SMIC	Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFAC	Universidade Federal do Acre
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	A escolarização no contexto socioamazônico	22
1.2	Contexto formativo: tecendo a pesquisa	25
1.3	Percorso teórico-metodológico: itinerário da pesquisa	28
2	INSTITUIÇÕES ESCOLARES E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO EDUCATIVA.....	38
2.1	A instituição escolar e a historiografia	41
2.2	O contexto histórico feminino e a criação das instituições educativa	45
2.3	A chegada dos franciscanos à Amazônia e a educação nos municípios às margens dos rios	59
2.4	O contexto do município de Santarém e suas raízes na historiografia.....	68
3	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA MULHER NA EDUCAÇÃO FEMININA	75
3.1	O contexto político e econômico na região oeste do Pará no início do século XX	75
3.2	Da Colônia à Primeira República: ensaios para a admissão de mulheres no ensino e o Curso Normal.....	82
4	PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FEMININA EM SANTARÉM.....	89
4.1	Fundação da Congregação da Imaculada Conceição da Mãe de Deus: os ideários da formação feminina com princípios europeus	89
4.2	A condição feminina: o Orfanato, o internato e o externato	99
4.3	Do Orfanato ao Magistério: a formação de mulheres professoras	124
4.3.1	<i>Decretos e normatizações para o funcionamento da instituição</i>	125
5	HISTÓRIA E MEMÓRIA: VIDA DE MULHERES E MARCAS DA FORMAÇÃO QUE COMPÕEM A EXPERIÊNCIA E A TRAJETÓRIA EDUCATIVA.....	134
5.1	Fontes escritas e orais: sua essencialidade na pesquisa bibliográfica, historiografia e educação	137
5.2	História, memória: quem eram as mulheres e como viviam?	142
5.3	Conhecendo a instituição por meio dos testemunhos orais	162
5.4	A profissionalização da mulher: o Magistério e seus efeitos na sociedade da região	172

5.4.1	<i>A feminização da docência</i>	173
5.4.2	<i>Memórias de mulheres e o magistério no Colégio Santa Clara</i>	178
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
	REFERÊNCIAS	208
	APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO DO COLÉGIO PARA ACESSO AOS DOCUMENTOS, FOTOGRAFIAS E DEMAIS INFORMAÇÕES PERTINENTES À PESQUISA	219
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	220
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	223
	APÊNDICE D – CURSO NORMAL (2º CICLO) – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS (1952 A 1978) – REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL DO ESTADO DO PARÁ – DECRETO Nº 929/1951	224
	APÊNDICE E – CURSO MAGISTÉRIO – HABILITAÇÃO DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE. AUTORIZADO PELA RESOLUÇÃO Nº 99/1977 E PARECER Nº 101/1977 – CEE/PA – RECONHECIMENTO PELA RESOLUÇÃO Nº 268/1981– CEE/P	232
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO CURSO NORMAL.....	237
	ANEXO B – GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO (1986).....	239
	ANEXO C – GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO (1987).....	240
	ANEXO D – GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO (1996).....	241
	ANEXO E – RESOLUÇÃO QUE ALTERA A GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO DE 1996	242
	ANEXO F – MODELO DE DIPLOMA DO CURSO NORMAL.....	243
	ANEXO G – MODELO DE DIPLOMA DO CURSO DE MAGISTÉRIO	244
	ANEXO H – ATA DE CERIMÔNIA E COLAÇÃO DE GRAU - MAGISTÉRIO - 1997	245
	ANEXO I – PORTARIA DE INSTRUÇÕES - CURRÍCULO DO ENSINO NORMAL - 1962	246

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia¹ é um conjunto de ecossistemas que constitui a maior diversidade do planeta, riquíssima de recursos naturais, a qual compõe o Bioma Amazônico². Ela abrange os seguintes países: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. No Brasil, esse bioma compreende – ou totalmente, ou parcialmente – os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins, ocupando uma área de aproximadamente 60% de todo o território brasileiro e sendo habitada por 13,68% da população brasileira, destacando-se a presença de povos e comunidades tradicionais, que têm como principal fonte de renda a agricultura de subsistência, o que nos remete à compreensão de uma vasta região com diversos contextos amazônicos e que “[...] constitui-se, ao mesmo tempo, como centro das atenções do mundo e, simultaneamente, como periferia dos interesses do Brasil” (Mello, 2015, p. 91).

De acordo com dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a Amazônia brasileira possui uma população de cerca de 27.783.584 habitantes, apesar de toda a sua riqueza, com uma baixa qualidade de vida, confirmada pelos indicadores sociais e econômicos. A região é marcada por conflitos sociais, interesses políticos, uso predatório dos recursos naturais, presença quase que inexistente do Estado e dos serviços públicos básicos e necessários à população, precariedade na infraestrutura nas diversas áreas da região, pela falta de oportunidades e pelas dificuldades de acesso à educação, uma vez que a qualidade de educação não está sincronizada com o crescimento econômico da região (Santos *et al.*, 2018).

O Brasil apresentou o maior índice de pobreza, somando 61,1 milhões de pessoas e 19,3 milhões na extrema pobreza³, sem falar da triste realidade do desemprego, que alcança a porcentagem de 14,8 milhões de brasileiros (IBGE, 2021), perfazendo um retorno ao mapa da fome, que se acentua muito mais na região amazônica e contrasta com a riqueza e as inúmeras possibilidades sustentáveis de desenvolvimento que o país apresenta, em especial a sua biodiversidade.

¹ Parte do texto da Introdução desta tese foi publicado em um artigo na Revista Amazônica v. 7, n. 1/2022, intitulado: Amazônia brasileira: educação e contexto. Pode ser acessado em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10633/7931>

² O **Bioma Amazônico**, região que compreende um conjunto de ecossistemas que envolve a bacia hidrográfica do rio Amazonas, bem como a Floresta Amazônica, chega a ocupar uma área de 4.196.943 Km², que corresponde a mais de 40% do território nacional, sendo constituído principalmente por uma floresta tropical que teve aproximadamente 16% de sua área já devastada (IBF, 2020).

³ Conforme critério adotado pelo Banco Mundial, são consideradas **pobres** as pessoas que vivem com uma renda mensal per capita (por pessoa) inferior a R\$ 469 por mês ou US\$ 5,50 por dia; e **extrema pobreza** aqueles que vivem com menos de R\$ de 162 mensais, ou US\$ 1,90 por dia.

A vigorar esse paradigma, reproduzir-se-á, em escala ainda mais alarmante, o trágico binômio *destruição ambiental/pobreza*, que tem marcado, até aqui, a história dos povos amazônicos, com todas as inerentes e conhecidas implicações ecológicas, econômicas e sociais (Mello, 2015, p. 97, grifou-se).

Estudos do Índice de Progresso Social (IPS)⁴ apontaram que 772 municípios da Amazônia brasileira apresentaram um diagnóstico que revelou um IPS menor do que o da média do Brasil, que está na 46^a posição em um *ranking* de 132 países, publicado em 2018, o qual mostrou que a região tem um IPS geral de 56,52, que é inferior à média nacional. Os dados da pesquisa revelam ainda que houve uma piora em alguns aspectos, como: aumento do desmatamento e dos problemas sociais e ambientais, precariedade no saneamento básico, no acesso à água tratada e na inclusão de direitos individuais, deficiência no ensino superior, violência crescente e baixa qualidade na educação. Dentre os estados da Amazônia, Mato Grosso (59,13), Rondônia (58,51) e Tocantins (57,44) apresentaram os melhores resultados no IPS; no entanto, nenhum dos nove estados superou a média nacional (67,18). Entre os municípios, apenas Cuiabá (67,22), no Mato Grosso, superou ligeiramente a média nacional (67,18) (Santos *et al.*, 2018).

Ainda sobre a referida pesquisa, a Amazônia apresenta o pior resultado quanto à dimensão sobre as oportunidades, de acordo com Santos *et al.* (2018, p. 28):

Esta dimensão possui quatro componentes: direitos individuais, liberdade individual e de escolha, tolerância e inclusão e acesso à educação superior [...] esta é a dimensão com o pior resultado na Amazônia, com um índice médio de apenas 47,75, enquanto o restante do Brasil apresentou índice de 59,20. O componente acesso à educação superior é o pior entre todos os componentes do IPS, com resultado de apenas 19,10 (a média nacional é 33,76).

Esse registro nos confirma que a falta de formação e qualificação adequada não promove a transformação do meio social para o bem comum, pelo contrário, revela que sem educação as mazelas na sociedade só aumentam. Aqui se tem o aspecto educacional como um dos fatores determinantes para a qualidade de vida da população que habita na região amazônica, e não se pode dissociar a educação desse contexto do nacional e até mesmo do internacional, visto que tudo se dá a partir de um movimento que acontece dentro de um processo histórico social universal para um processo particular, sem esquecer que o processo político e econômico está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da educação, dado que

⁴ “O IPS mede de forma holística a *performance* social e ambiental de territórios (países, estados, municípios, distritos etc.). Esse índice foi elaborado por acadêmicos de grandes centros de pesquisa, como o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), a Universidade de Harvard (Estados Unidos) e a Universidade de Oxford (Reino Unido), e está sendo adotado em diversos países e territórios subnacionais do mundo. [...] o IPS é um método robusto com capacidade de integrar uma ampla gama de indicadores sociais e apresentá-los de maneira didática, espacialmente distribuídos e comparáveis. Isso permite orientar os esforços do governo, setor privado e sociedade em geral para a melhoria do progresso social” (Santos *et al.*, 2018, p. 8).

os sistemas educacionais são influenciados pelos objetivos econômicos do governo, a partir dos interesses do capitalismo que rege as relações sociais.

Trata-se de um abismo cognitivo colossal; talvez a maior de todas as assimetrias e injustiças nacionais, alicerçada nas fundações do Império e retocada nos acabamentos da República; uma condenação *a priori* dos brasileiros do Norte a dependência quase que total de outras regiões do país: dependência na formação qualificada; dependência na capacidade de inovação tecnológica; dependência na produção industrial; na geração de informação e conhecimento; nas iniciativas empreendedoras capazes de agregar escala de mercado aos produtos gerados, emprego e renda (Mello, 2015, p. 99-100).

Destaca-se aqui a importância e a defesa da educação para o desenvolvimento econômico como condição de combate às desigualdades sociais a partir de um plano nacional de desenvolvimento efetivo, principalmente, em melhores condições de vida, oportunidades igualitárias, em especial, o respeito à natureza, aos povos e às diversas culturas, contrariando um desenvolvimento excludente, baseado nos interesses capitalistas.

A Amazônia é conhecida por sua diversidade e por sua vasta territorialidade, por isso é complexa e requer uma compreensão que considere as diversidades étnicas e culturais, que valorize os saberes tradicionais e não tradicionais, elementos necessários que se constituem em aprendizado no processo educacional. Nesse sentido, Colares (2011) nos traz a reflexão que a Amazônia é formada por “várias amazônias”, ou seja, a população distribuída pelo vasto território é como “pedaços” que formam a Região, cada um com suas particularidades. Dessa forma, pluralidade humana na Amazônia deve ser considerada e respeitada na elaboração e efetivação de políticas públicas para o desenvolvimento da população.

A concepção imposta de fora para dentro sempre retratou uma Amazônia homogênea, pensamento construído desde o período da colonização portuguesa, em que a Amazônia brasileira era vista apenas como um lugar a ser povoado e explorado economicamente, contrastando com a realidade da enorme diversidade e, consequentemente, dentro desse contexto de tantas realidades, a educação se constitui em um grande desafio, bem como a condição social do povo amazônico. O processo de emancipação e o consequente acesso ao ensino de qualidade perpassa pelo enfrentamento de toda forma de opressão imposta pelos interesses do mercado (Colares, 2011).

Assim, tem-se uma educação na Amazônia com os mais diferenciados aspectos – seja de ordem cultural, seja de ordem social, seja ainda de ordem econômica –, com as piores taxas de investimento no setor educacional, com baixos índices de progresso social, analfabetismo e pobreza, aliados à falta de oportunidades para a população, o que impacta diretamente ao acesso e na qualidade de ensino.

As transformações econômicas modificam as relações sociais que se constituem a partir da produção dos bens necessários à vida que se estabelecem a partir da condição material existente na sociedade, a qual se dá em um constante conflito de interesses de classes. A região amazônica (referida aqui em todos os aspectos) faz parte desse cenário de grandes e intensos conflitos que tem como consequência um fosso de desigualdades regionais e sociais e que só se acentuam no decorrer da história.

Nesse sentido, a Amazônia

[...] viu agravarem-se seus problemas e criarem-se outros, como: I) luta pela posse da terra (até 2011 não se fez uma séria reforma agrária, como nos países desenvolvidos capitalistas); II) favelização crescente nas cidades até do interior; III) degradação e desrespeito ao meio ambiente; IV) falta e/ou precariedade de hospitais, moradias, saneamento básico, energia elétrica; V) ausência de um sistema de transporte fluvial regular, seguro e eficiente; [...] VIII) presença ainda significativa de trabalho escravo no campo e condições similares ao trabalho escravo na cidade; IX) baixos índices de desenvolvimento humano, dentre outros (Santos, 2014, p. 10).

Mesmo com as estratégias nacionais que têm como objetivo principal o desenvolvimento regional, o que se percebe é um modelo de desenvolvimento desequilibrado, voltado para atender às demandas dos setores do mercado internacional cujo interesse do capital dita as regras. Para Mello (2015, p. 99), os governos, através de seus programas de desenvolvimento, “[...] precisam ter inteligência histórica e assumir, em definitivo, a importância estratégica da região para o seu próprio futuro e para o mundo, transformando em efetiva riqueza econômica[...]”, como forma de superação do modelo tradicional que se arrasta por séculos na região e que não promove crescimento econômico, mas que amplia e aprofunda as desigualdades sociais.

Dentre os inúmeros desafios enfrentados na região, vale ressaltar também o acesso, não somente à tecnologia, mas também aos locais onde funcionam as unidades escolares. No contexto da educação na e da Amazônia, esse é um dos grandes entraves. Não é por acaso que a região ainda figura no cenário nacional com elevadas taxas de analfabetismo ou de baixa escolaridade da população. A rotina de muitas crianças, em especial as ribeirinhas, indígenas ou quilombolas, depende dos fenômenos naturais, como a cheia ou a seca dos rios, de acordo com cada época do ano. Acordar muito cedo e caminhar por longas distâncias, ou sair muito antes do almoço, andando por horas em cima de caminhões por estradas de difícil acesso; ou caminhar até o rio e adentrar em botes, canoas ou lanchas de pequeno porte, enfrentando correntezas ou chuvas fortes, são situações bem peculiares na rotina das crianças que moram na região amazônica e que dependem de transporte para chegar até a escola.

1.1 A escolarização no contexto socioamazônico

O relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019/2020) relata que a queda nas matrículas na educação básica foi bem maior nos estados que compõem a Amazônia brasileira equivalendo a 1,8%, em comparação com o restante do país, que é de 1,5%, o que representa a ausência de 169 mil alunos, somente na rede de ensino na região amazônica, enquanto que esse quantitativo chega a 427 mil nos demais estados do país, o que corrobora o fosso de desigualdade social na região.

No ensino superior, a Amazônia brasileira apresenta a taxa de 31,7%, a menor se comparada ao restante do país, cuja taxa é de 40,3%, revelando um triste cenário, em que os jovens da região têm a baixa probabilidade de se graduarem, uma vez que a não conclusão do ensino médio está ligada a vários fatores, dentre eles, a dificuldade de acompanhar os conteúdos, o que gera as taxas de reprovação e, consequentemente, o abandono e a evasão escolar.

Ademais, dentre os fatores acima mencionados, ressalta-se a dificuldade de acesso às escolas na zona rural, que ofertam apenas 13,5% das vagas no ensino médio aos jovens. Essa má distribuição de matrículas se constitui como um grave problema. Por fim, há a necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas da família, sendo esses os motivos fortemente apontados como os que dificultam acesso ao mercado de trabalho qualificado da população dessa região.

A desigualdade e a exclusão escolar se agravaram ainda mais no período da pandemia da Covid-19, época em que o direito de aprender das crianças, adolescentes e jovens foi negado por conta da falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza, pelo aumento da miséria, dentre outros fatores, tornando-se uma realidade muito complexa para o povo mais vulnerável da região. A pandemia intensificou a desigualdade gigantesca já existente (Unicef, 2021a).

A região continua servindo como território de exploração, destinada à comercialização e à industrialização dos grandes centros desenvolvidos, cuja situação é reflexo do modelo de desenvolvimento criado para a Amazônia a partir dos interesses do capital, tendo como eixo principal a iniciativa privada, que desconsidera as reais necessidades da região e dos povos que nela habitam. A Amazônia faz parte desse contexto de grandes e intensos conflitos que têm como consequência um fosso de desigualdades regionais e sociais que só se acentuam no decorrer da história.

É importante destacar que a formação cultural colonial da Amazônia se deu a partir dos séculos XVII e XVIII e esse processo foi tecendo a história do desenvolvimento econômico da região, tendo como base três momentos, chamados de ciclos econômicos, que se

configuraram como elementos históricos relevantes para a compreensão das diversas realidades amazônicas.

Primeiramente, tem-se o ciclo das chamadas “Drogas do Sertão”⁵, que foi a exploração e exportação de produtos nativos que não existiam na Europa e que ajudavam a ampliar a margem de lucro para a Coroa Portuguesa (Gomes, 2018); depois, tem-se o “Período da Borracha”, cujo comércio teve grande impacto para a economia, o que gerou intensa corrida para a produção da borracha na região devido ao valor pago, que foi considerado extraordinário, nunca visto antes (Mello, 2015). O ciclo da borracha atraiu várias pessoas para a região amazônica, pois existia um déficit de mão de obra, coincidindo com a severa seca no nordeste brasileiro, produzindo uma grande migração do povo nordestino, que veio do sertão em direção à Amazônia para se tornar agricultor (Gomes, 2018). A busca pelo produto era incessante, uma vez que países da Europa e dos Estados Unidos viviam o auge da Revolução Industrial com a indústria automobilística na virada do século XIX para o século XX (Mello, 2015). O terceiro ciclo que compõe a economia amazônica (muito presente) envolve a instalação de grandes projetos, como criação de companhias de mineração, empreendimentos madeireiros e agropecuários, construção de hidrelétricas, dentre outros (Mello, 2015), que têm gerado profundos impactos sociais, na biodiversidade e nas comunidades tradicionais (em especial), causando enormes prejuízos ao povo da região. Os projetos para a Amazônia significam um progresso sem desenvolvimento, pois:

No rastro do saque, perduram: exclusão social, pobreza, destruição ambiental, urbanização caótica, atraso tecnológico, economia de enclave, insuficiente infraestrutura logística, fragmentação entre os setores produtivos, nível educacional sofável, baixa capacidade científica instalada, estruturas estatais ineficientes, desigualdade social (Mello, 2015, p. 92).

É uma região que contrasta sua grande riqueza com situações drásticas que perpassam pelos interesses econômicos internacionais conflituosos e pelas políticas públicas, quase inexistentes na região, cuja principal consequência é uma situação permanente de exploração, miséria e baixa qualidade de vida do povo amazônida. Por ser uma região com pouco investimento de recursos públicos, torna-se também a mais atrasada socioeconomicamente, o que a afasta do restante do país, pois: “Apesar da [...] exuberância e diversidade –, a Amazônia brasileira ainda não figura como objeto prioritário de um plano

⁵ **Drogas do Sertão** – Produtos extraídos da Floresta Amazônica e comercializados na Europa obtidos por atividade extrativa. As chamadas Drogas do Sertão, expressão usada para caracterizar produtos florestais no interior da região, representaram o primeiro esforço para extrair as especiarias lucrativas da floresta no período colonial na Amazônia; abarcavam uma série de produtos, como guaraná, anil, salsa, urucum, noz de pixurim, pau-cravo, gergelim, cacau, baunilha e castanha-do-pará, agora chamada castanha-do-Brasil, cuja mão de obra utilizada foi a indígena (Gomes, 2018).

nacional de desenvolvimento, suficientemente amplo e inclusivo, moldado por uma visão estratégica de futuro” (Mello, 2015, p. 94).

Assim como no período dos colonizadores, ainda é muito presente o desinteresse por parte do governo se observar a pouca importância que dá às necessidades existentes na região. “Não faz sentido falar em desenvolvimento econômico, social ou político se este não proporcionar melhores condições de vida para a população” (Santos, 2014, p. 9). Os planos de desenvolvimento devem considerar a diversidade dos povos que habitam o vasto território da Amazônia, como é o caso dos indígenas, caboclos, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros, que, na maioria das vezes, são desconsiderados em seus direitos e na efetivação de políticas públicas que atendam às suas necessidades; “[...] refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade” (Colares, 2011, p. 189).

A região continua servindo como território de exploração, destinada à comercialização e à industrialização dos grandes centros desenvolvidos, em detrimento da valorização da economia local. Tal situação é reflexo do modelo de desenvolvimento criado para a Amazônia a partir dos interesses do capital, tendo como eixo principal a iniciativa privada, que propõe um desenvolvimento comprometido com o meio ambiente, mas que desconsidera as reais necessidades da região e dos povos que nela habitam.

De acordo com Ferreira e Vieira (2018), a urbanização na Amazônia está ligada à ação do governo, especialmente desde a década de 1960 quando foi criada uma política de migração pelo estado e o incentivo de grandes empreendimentos que visavam ao desenvolvimento e à ocupação da região. Com a intervenção do governo através de políticas públicas voltadas para a criação de frentes de colonização, para o crescimento das cadeias agropecuárias e para a instalação de polos de mineração, geraram-se intensos fluxos migratórios para a região, além de trazer à tona diversos desafios e desajustes na organização, na disposição e na interação entre as áreas urbanas e rurais, o que gerou o crescimento urbano e a marginalização da população às margens das rodovias.

Nesse contexto amazônico de grande abrangência, que envolve interesses políticos e econômicos, foram criadas as regiões metropolitanas⁶, que têm por objetivo desenvolver políticas públicas para uma gestão integrada de serviços entre os municípios envolvidos, como foi o caso do município de Santarém que, a partir do projeto de Lei Estadual Complementar nº 79, de 17 de janeiro de 2012, passou a ser região metropolitana (RM) juntamente com os municípios de Mojuí dos Campos e de Belterra.

⁶ Regiões metropolitanas (RM) são definidas, no Brasil, como aglomerações urbanas instituídas por lei complementar estadual resultantes do agrupamento de municípios limítrofes que exibem algum tipo de integração de suas dinâmicas geográficas, ambientais, políticas e socioeconômicas e que têm algum nível de complementariedade funcional (Cavalcante, 2020, p. 1).

Santarém, localizada no estado do Pará, é um dos principais municípios da região norte do Brasil, destaca-se não apenas pela sua localização estratégica, mas também pelas suas riquezas naturais e pelo seu potencial de desenvolvimento. É uma cidade conhecida por ser um polo econômico na Amazônia, devido à sua proximidade com os rios Tapajós e Amazonas, o que favorece o setor pesqueiro; por se destacar no turismo pela sua vasta biodiversidade; por ter a grande capacidade de geração de energia sustentável; e por possuir um vasto território com terras férteis que favorecem a agricultura, além de ser uma das principais portas de entrada para o interior da floresta.

Contudo, apesar de ser uma região rica em recursos, muitas dessas riquezas são exploradas de forma predatória e sem o devido reaproveitamento local, o que resulta em uma escassez de benefícios duradouros para a população santarena, devido à falta de investimentos adequados e políticas mais eficazes, como é o caso da intensa exploração do agronegócio na região: “[...] o território que hoje compõe a RM de Santarém, vem sendo disputado pelo agronegócio da soja, a partir de 2000 e pelo setor imobiliário, a partir de 2010 e interferiu fortemente no padrão tradicional de ocupação territorial dessa região” (Ferreira; Vieira, 2018, p. 765).

A dependência da cidade de grandes centros urbanos para o escoamento da produção e acesso a mercados mais amplos, torna a economia local vulnerável a crises externas e limita as opções de crescimento autossustentável. A falta de uma indústria local diversificada, aliada à exploração excessiva dos recursos naturais sem investimento adequado, cria um cenário de desenvolvimento desigual. É necessário que haja uma maior atenção na gestão dos recursos naturais, que os projetos de desenvolvimento contemplem o bem-estar da população e que as riquezas da região garantam uma economia sustentável para a região e não apenas atenda aos interesses das grandes empresas externas que exploram as áreas do município, uma vez que o território da região não é ocupado somente pela população urbana, mas pelas populações rurais e tradicionais, que são os que mais sofrem diretamente com os prejuízos gerados pela falta do compromisso do poder público e a falta de uma política de sustentabilidade que garanta a sobrevivência dos povos da floresta.

1.2 Contexto formativo: tecendo a pesquisa

Nesse processo de construção da história da região, foram criadas as instituições escolares, que se visavam, permanentemente, a atender às necessidades humanas. Partindo desse pressuposto, tem-se a história das instituições escolares na Amazônia, que está intrinsecamente ligada às missões da igreja católica na região, cujo principal objetivo era a

catequização da população, que se tornou, mais tarde, necessária como um aspecto na formação educacional, pois buscava-se o desenvolvimento da região por meio de uma formação mais intelectual. Nesse contexto, o presente trabalho tem por finalidade compreender como se deram as práticas educativas que nortearam a formação de mulheres no Colégio Santa Clara, a primeira instituição feminina no município de Santarém-PA, que teve início em 1913, a partir de uma experiência pioneira de educação na região Oeste do Pará.

Esta pesquisa foi motivada a partir da vivência como integrante do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histdb), da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), sob a coordenação do professor doutor Anselmo Colares e da professora doutora Maria Lília Colares, cuja formação proporcionada percorre um estudo sistemático tendo por base a compreensão da concepção de homem, de sociedade e de relação do homem com o mundo (Saviani, 2008). As disciplinas estudadas no doutorado aprofundaram o conhecimento da realidade amazônica e o “[...] permanente cuidado com a especificidade, sem descuidar de suas relações com a totalidade” (Colares, 2011, p. 191).

Nessa trajetória, também tive a oportunidade de ter o contato com a pesquisa de histórias de vida de mulheres educadoras desenvolvida pelo grupo de estudos Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), sob a coordenação da professora doutora Lia Machado Fiúza Fialho, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), estudos que demonstram a importância das histórias de vidas desveladas para melhor compreender os elementos que vão se constituindo na construção da história, uma vez que a educação feminina se configurou um grande desafio, devido à concepção social de exclusão que representa a insignificância da mulher ao longo do contexto educacional (Lage, 2016).

Ressalto também que a experiência como docente na disciplina História da Educação me motivou a buscar conhecer melhor a história de mulheres que almejaram transformar as suas vidas a partir da educação, apesar dos desafios impostos por uma sociedade marcada fortemente pelo patriarcado⁷. Mulheres que foram se constituindo como referência no ensino e contribuíram para a organização da educação escolar nos seus espaços de atuação. Essas vivências e inquietações me motivaram à pesquisa e proporcionaram-me a oportunidade de resgatar e valorizar a história de algumas dessas mulheres.

A presente pesquisa está vinculada ao doutorado em Educação na Amazônia (Educanorte), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), da Ufopa – polo Santarém. A investigação integra a linha de pesquisa Estado, Políticas Públicas

⁷ **Patriarcado** – Conceito que pode ser utilizado para fazer alusão a qualquer organização social historicamente definida que tenha no patriarca a autoridade central do grupo doméstico; termo que se refere à dominação masculina (Machado, 2000).

e Gestão da Educação. A escolha por essa linha teve relação direta com o meu processo formativo durante o mestrado, com a proposta do grupo de pesquisa e com a minha atuação como técnica em educação na Secretaria da Educação do Estado do Pará (Seduc) e como docente.

Interessa ressaltar que, no banco de dissertações e teses defendidas na universidade (Ufopa), não há registros de pesquisas com enfoque na temática proposta por este estudo. Posto isto, este trabalho é inovador ao abrir caminho para outros estudos, visto que vai contribuir com a construção, a preservação e a valorização da história e da memória da educação no município de Santarém-PA e região, destacando as histórias de vida de mulheres que colaboraramativamente no campo da educação.

O objeto de estudo deste trabalho é a formação educativa na instituição escolar confessional católica denominada Colégio Santa Clara, situada na Amazônia, a primeira a atender a mulheres com uma proposta educativa. A problemática central deste estudo doutoral parte do seguinte problema de tese: de que forma o processo educativo, proposto pelo Colégio Santa Clara, uma instituição confessional católica com princípios europeus, promoveu uma escolarização pautada nos preceitos de religiosidade direcionado para um público feminino e quais as influências na vida dessas mulheres e suas consequências para a educação santarena?

Ao problematizar o objeto almejando melhor compreendê-lo, foram formuladas as seguintes questões norteadoras: como a missão franciscana contribuiu para o processo de escolarização na região do Baixo Amazonas? Como era organizado o processo formativo das mulheres que adentravam o orfanato e o internato? Que saberes e práticas eram aplicados na instrução das mulheres e na formação de professoras no Colégio Santa Clara? Qual era o perfil dessas mulheres que receberam a formação na instituição? Qual o contexto histórico em que foi criado o curso de Magistério? Que influência a formação do Magistério teve na vida das mulheres para a atuação como profissionais da educação na região?

Assim sendo, parte-se do pressuposto de que a história das instituições escolares também é a história de homens e mulheres que viveram em determinadas épocas e que constitui a nossa história. As propostas educativas que foram sendo construídas ao longo da história da educação nada mais são do que intencionalidades que atendiam a determinados interesses, uma vez que o homem se desenvolve na medida em que interage e modifica os meios de produção material, dando origem a novas histórias, sendo este o maior agente de transformação social.

O estudo proposto tem como objetivo geral analisar a história a partir das trajetórias educativas do processo formativo de mulheres egressas que estudaram no Colégio Santa Clara no período de 1950 a 1997 e como essa formação contribuiu para a educação no município de Santarém-PA.

Quanto aos objetivos específicos, tem-se:

- a) descrever a importância do estudo sobre as instituições escolares e a influência franciscana na formação educativa no município de Santarém-PA;
- b) identificar aspectos dos contextos político e econômico, o lugar social ocupado por mulheres e sua trajetória na história final do século XIX e no início do século XX em Santarém-PA;
- c) compreender o processo de escolarização feminina e os efeitos do modelo de educação proposto para o município de Santarém-PA, através das missões religiosas;
- d) entender a memória verbalizada pelas mulheres egressas do Colégio Santa Clara a partir da formação recebida através do curso Magistério.

1.3 Percurso teórico-metodológico: itinerário da pesquisa

A investigação deste trabalho anora-se na abordagem metodológica da pesquisa qualitativa. Essa abordagem considera como dados qualitativos aquilo que é rico em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, sendo de complexo tratamento estatístico, cujo “[...] objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 70). Em educação, essa abordagem assume formas variadas que buscam contemplar temas, problemas, sujeitos e seus diversos contextos, cujo processo de construção do conhecimento baseia-se na interatividade entre sujeito e objeto e busca compreender como o sujeito diz, a partir de suas emoções e significados presentes naquele mundo que o cerca.

A pesquisa qualitativa tem como finalidade buscar dados para compreender determinada realidade. Aprofunda-se em um universo de significados de ações e de relações humanas que não podem ser perceptíveis em números estatísticos. Sánchez Gamboa (2003, p. 399) corrobora essa ideia ao afirmar que:

[...] quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido [...], mas permite o jogo de sentidos [...].

O principal objetivo de uso dessa estratégia investigativa é possibilitar o conhecimento de uma determinada realidade referente ao problema pesquisado, interpretá-la e analisá-la. Para responder às questões de pesquisa, utilizam-se as pesquisas bibliográfica e documental, que são procedimentos adequados à pesquisa qualitativa. O estudo bibliográfico

consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico, com o fito de reunir as informações e dados que servem de fundamentos para a construção da investigação proposta a partir de um determinado tema.

A pesquisa bibliográfica é primordial para a compreensão do objeto a ser pesquisado, pois é através dela que o trabalho científico terá o suporte necessário para o estudo e as análises do pesquisador. De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A base da pesquisa bibliográfica se constitui em procedimentos que devem ser executados pelo pesquisador na busca de obras como livros, artigos, dissertações, teses e outros documentos publicados que possam contribuir na investigação do problema proposto.

A seleção da bibliografia para a construção desta tese foi realizada com base em descritores específicos relacionados à historiografia, às instituições escolares, educação de mulheres e a história do curso de Magistério no Brasil, garantindo um embasamento teórico sólido e alinhado ao tema que se propõem esta pesquisa. Como critérios de inclusão, foram consideradas obras que abordam a construção histórica da educação feminina através de instituições educativas confessionais, seus desafios e avanços, além de estudos historiográficos que analisam criticamente essa trajetória. Priorizaram-se fontes acadêmicas reconhecidas, publicações de pesquisadores da área e abordagens que dialogam com diferentes perspectivas teóricas. Foram excluídas referências que tratam o tema de forma superficial, sem embasamento crítico, ou que não apresentavam relação direta com a proposta do estudo. Dessa maneira, a bibliografia escolhida não apenas sustenta a análise crítica do trabalho, mas também possibilita um diálogo fundamentado entre os principais debates sobre educação, história e gênero.

Este estudo busca compreender a história de uma instituição escolar não como simples relatos de homens e de mulheres que viveram em determinadas épocas, como uma forma descritiva, fragmentada de “pedaços da história”, mas como um recurso para a compreensão das dimensões socioculturais e das contradições existentes que influenciaram diretamente no fenômeno educativo ena a sua relação entre o particular e o universal (Nosella; Buffa, 2008).

Cabe destacar que o interesse e o avanço pela pesquisa sobre as instituições escolares e seu processo de construção social no decorrer da história têm se ampliado e ganhado caráter científico, justamente, porque corroboram a ampliação da compreensão dos aspectos que constituem o campo da História da Educação a partir da historiografia, área mais recente da pesquisa científica acadêmica, que é fundamental para o desenvolvimento da construção do conhecimento produzido por homens e mulheres, de acordo com a realidade em um dado momento da história vivida, imersos em um processo universal, mas que vão constituir um

objeto singular, uma vez que, mesmo sendo singular, o objeto faz parte de uma totalidade histórica. Daí o “[...] permanente cuidado com a especificidade, sem descuidar de suas relações com a totalidade” (Colares, 2011, p. 191).

A pesquisa está entrecruzada com outros aportes documentais (Severino, 2007), tais como livros, documentos pessoais e fotografias, que se constituem como uma fonte histórica e permitem acesso não ao mundo social diretamente, mas às visões contemporâneas daquele mundo, “[...] e o testemunho das imagens necessita ser colocado em uma série de contextos como o cultural, econômico, político, material etc.” (Burke, 2004, p. 16).

Nessa perspectiva, a pesquisa documental, é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados científicamente autênticos. Nesse sentido, Severino (2007, p. 122) afirma que

[...] documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, é ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Compreende-se assim que a pesquisa documental é um tipo de investigação científica que tem por objetivo analisar os diversos tipos de documentos e buscar extrair deles informações necessárias e relevantes no estudo do objeto pesquisado. É através dela que se encontram os vestígios da atividade humana em determinadas épocas, que irá permitir acesso a informações complementares para a discussão e produção dos resultados da pesquisa.

Cellard (2008, p. 295) corrobora Severino (2007) quando amplia o conceito de pesquisa documental e defende que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Assim posto, sua importância é indiscutível, uma vez que constitui um encaminhamento adequado para auxiliar no problema de pesquisa e que fornece ao pesquisador a bagagem teórica, de conhecimento científico, que o habilite na produção de trabalhos originais e pertinentes. Neste percurso, procuram-se desvelar os vestígios deixados pelas mulheres, das formas que registraram materialmente sua existência e produção social (Perrot, 2005), valorizando as memórias como manifestação da subjetividade, que carregam o processo de

apropriação do conhecimento construído e desenvolvido ao longo da existência histórica (Saviani, 2004).

Partindo desse pressuposto, este trabalho traz a História Oral como elemento e como fonte de pesquisa, pois acrescenta uma dimensão viva, visto que é na memória humana e por meio dela que se tem a presença do passado a partir de lembranças de um ou mais indivíduos inseridos em um dado contexto social, cujas lembranças são permeadas por inferências coletivas.

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (Alberti, 1989, p. 4).

A História Oral agrega contribuições no sentido de perpetuar, por meio da oralidade de pessoas entrevistadas, uma memória coletiva que é utilizada por diversos campos do conhecimento, pois já é um método que superou as barreiras das científicidades positivistas e consolidou-se, conquistando espaço e destaque em várias áreas, como é ressaltado por Thompson (1992, p. 17):

[...] a História Oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.

Um dos elementos que se pode elencar como contribuinte para a História Oral é a memória, tendo em vista que, de acordo com Fialho (2018, p. 96), a História Oral “[...] recorre à memória do informante, nas suas dimensões de tempo individual e coletivo, respectivamente, referentes à vida privada e social”. A memória é aliada da História Oral no sentido de que um sujeito só é capaz de narrar os acontecimentos por intermédio de suas memórias, ou seja, o que está guardado como lembrança, portanto “[...] a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagem-lembrança” (Bosi, 1994, p. 53). Esse passado é rememorado a partir das narrativas dos sujeitos, sendo estas riquíssimas fontes históricas, que, de acordo com Thompson (1992, p. 197): “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”.

A intenção, na verdade, não é atingir uma verdade oculta, mas sim buscar uma maior interpretação que se aproxime dos fatos acontecidos na vida de um sujeito, partindo da base de que a oralidade é uma fonte inestimável para compreender a subjetividade dos sujeitos

investigados. “A memória, na qual cresce a história, que, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 2014, p. 437).

A oralidade era o único meio de comunicação entre os indivíduos até surgir a ideia da escrita. Os fatos e acontecimentos eram passados às gerações futuras por pessoas sábias que detinham esse poder de transmitir a sabedoria por meio de suas palavras proferidas aos mais novos e a oralidade predominou por séculos como forma de tradição. “[...] abordar o fenômeno da oralidade é ver-se defronte e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida e dos seres humanos: o processo da comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e da esfera simbólica humanas” (Lozano, 2006, p. 15).

O principal meio de coleta das fontes orais são as entrevistas, que se mostram como instrumento científico valioso de coleta de dados para a investigação qualitativa, uma vez que permitem que o pesquisador alcance minuciosamente material sobre questões voltadas para o objeto em estudo, em particular aspectos que não são alcançados pela observação direta. A entrevista permite que o pesquisador tenha um contato maior com o entrevistado, podendo direcionar a entrevista a partir de um roteiro previamente elaborado com a finalidade de chegar ao objetivo almejado, que, para Alberti (2005, p. 102): “Numa situação de entrevista, que se encaminhe em direção a um diálogo informal e sincero, que permita a cumplicidade entre entrevistado e entrevistadores, à medida que ambos se engajam na reconstrução, na reflexão e na interpretação do passado”.

Assim sendo, as entrevistas que compõem este trabalho foram feitas a partir do testemunho oral das mulheres pesquisadas, em que tiveram a liberdade de falar de suas experiências a partir de suas memórias. Essas entrevistas foram gravadas a partir da autorização das entrevistadas, que se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando os aspectos éticos da pesquisa. Ressalto que manterei o sigilo de identificação, conforme a normativa número 510/2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

As entrevistas foram previamente agendadas, a partir da escolha e disponibilidade de horário e local das entrevistadas, haja vista que, para a pesquisa deste trabalho, são mulheres que se constituem como “fontes vivas”, que acrescentaram luz ao trabalho a partir das oralidades (Bosi, 1994). Ressalto que o conteúdo foi gravado em áudio e que as gravações foram utilizadas exclusivamente para a análise dos dados. As entrevistas foram gravadas e transcritas, etapa esta em que o pesquisador transcreve a narrativa do entrevistado obedecendo à sua fidedignidade e, posteriormente, apresenta a transcrição ao entrevistado, para que este

realize uma leitura minuciosa da transcrição com a finalidade de validá-la; por fim, as transcrições foram textualizadas, conforme a necessidade do pesquisador (Flick, 2009).

Este trabalho também se utiliza de fontes imagéticas, aqui se utiliza das fotografias, que contribuíram como fonte de pesquisa e se mostraram um aporte fundamental para melhor compreensão das transformações sociais, comportamentos culturais e a dinâmica das relações humanas existentes no período estudado. As imagens fotográficas, como documentos visuais, são capazes de oferecer percepções importantes, muitas vezes proporcionando uma perspectiva única que textos e documentos escritos não conseguem revelar de maneira tão direta.

É indiscutível a importância da fotografia como marca cultural de uma época, não só pelo passado ao qual nos remete, mas também, e principalmente, pelo passado que traz à tona. Um passado que revela, através do olhar individual que envolve a escolha efetivamente realizada; e outro, coletivo, que remete o sujeito à sua época. A fotografia assim compreendida, deixa de ser uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo, tanto como imagem/documento quanto imagem/monumento (Cardoso, 1997, p. 406).

As fotografias, enquanto registros visuais, têm o poder de capturar momentos e ambientes de uma maneira imersiva, oferecendo uma representação direta da realidade histórica de uma determinada época. As imagens podem ser uma maneira poderosa de resgatar histórias de pessoas ou coletivos que, por diversas razões, não foram registrados de forma adequada nas fontes escritas, além de oferecer uma forma de preservação de memórias que foi desconsiderada pelos relatos escritos tradicionais.

O processo de valorização da memória, através da história de pessoas que fizeram parte das instituições escolares, amplia possibilidades de compreensão de nossa própria história como indivíduos de uma sociedade, visto que produzimos história ao longo de nossa história. “[...] homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, monumentos entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória” (Lombardi, 2004, p. 155-156).

É em decorrência desse processo que o conhecimento se constrói e torna-se condição imprescindível para intervir e mudar a condição social que se tem (Orso, 2012). É importante perceber que, no decurso de nossa história, diferenciados elementos vão se constituindo. Tem-se aqui a educação feminina, que se configurou em grande desafio, uma vez que, no processo de organização escolar, as mulheres não podiam estudar, apesar de poderem receber algum tipo de instrução na catequese. Essa concepção social de exclusão representa a insignificância da mulher no contexto educacional.

As discussões apresentadas nesta pesquisa buscam aproximar a compreensão do processo educacional ocorrido na história de vida das mulheres pesquisadas na região, em que

se busca apoio referencial no materialismo histórico-dialético⁸ como método científico, que tem como primícia o modo humano de produção e que nos auxilia na compreensão do fenômeno educacional como uma necessidade do homem, produzida por ele e para ele, haja vista que o processo de produção do conhecimento é fundamental para a compreensão e transformação da existência humana a partir da assimilação dos fatores históricos. Nessa perspectiva, Colares (2011, p. 191) destaca que:

Para o materialismo histórico, só é possível compreender um determinado fenômeno social em seu processo de transformação. O próprio homem (não isoladamente, mas enquanto humanidade) só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos.

O materialismo histórico-dialético, como método de interpretação da realidade, caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Esse instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se, então, a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos. A perspectiva materialista revela um conhecimento sobre categorias como: totalidade, contradição, reprodução, hegemonia, que vai além de uma reflexão teórica, gerando possibilidades de uma transformação social (Marx, 2004).

Com o objetivo de não apenas reproduzir uma narrativa dos grandes feitos heroicos, como outrora, mas analisar criticamente essas narrativas, relatadas a partir da oralidade das pesquisadas, essa corrente ganha espaço na segunda metade do século XX com uma perspectiva de fazer parte da historiografia real, que está inserida em uma época e em um espaço que vale ser narrado e interpretado por meio de suas memórias como alunas e religiosas. Trata-se de buscar e constituir uma representação através das entrevistadas como participantes e atuantes no cenário educacional do município de Santarém-PA a partir do recorte proposto.

A preocupação em compreender as experiências das entrevistadas não se limita em descrever de forma linear os principais acontecimentos da existência desde o nascimento, tampouco expor apenas pontos considerados positivos sobre a imagem delas, mas sim

⁸ **Materialismo histórico-dialético** – “Foi desenvolvido por Marx e Engels e funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência (Colares, 2011). Iniciou com Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, que viveu em vários países da Europa no século XIX, de 1818 a 1883, na busca de um caminho epistemológico ou de um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava [...] trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa que a humanidade historicamente construiu para seus grupos sociais” (Tozoni-Reis, 2020, p. 67).

contextualizar suas histórias de vida imbricadas com o coletivo, ou seja, mulheres inseridas numa sociedade, num determinado tempo e espaço. Daí a importância da fonte oral, que se dá por meio da entrevista, que pode acrescentar uma dimensão viva que contribui para a compreensão de aspectos da historiografia contemporânea, visto que esta centra-se na memória humana e na capacidade de rememorar o passado.

A escolha dos sujeitos para compor o objeto de investigação deste trabalho leva em consideração que, mesmo cada indivíduo sendo sujeito de sua própria história, este não é isolado das relações sociais, mas sim pertencente a uma sociedade nos seus mais variados aspectos, sejam religiosos, educacionais, culturais, políticos, que compõem uma configuração social (Barros, 2005). É necessário considerar que não se trata apenas de investigar e narrar a vida pela vida dos sujeitos entrevistados, ressaltando os principais acontecimentos do cotidiano vivido, mas daquilo que vai além, das histórias e memórias de vida imbricadas que formaram um coletivo.

Diante de tal contexto, a educação de mulheres é um fator marcante na sociedade contemporânea. Elas foram ousadas e tiveram a coragem de enfrentar preconceitos e almejar espaços que eram destinados, especificamente para homens – e o mais interessante: perceber e compreender que a educação traria mudanças em suas vidas, possibilidade de novos projetos, de uma profissão, construir suas histórias e contribuir no processo educacional na região. Desse modo, concordamos com Fialho e Hernández Díaz (2020, p. 778), quando salientam que é importante “[...] lançar visibilidade às mulheres que conseguiram se empoderar e lutar contra os padrões consolidados, lançando reflexão sobre oportunidades e obstáculos referentes ao contexto educativo e profissional feminino”.

O recorte temporal foi delimitado pelo período em que as mulheres entrevistadas frequentaram a instituição educativa para estudar o Curso Normal e o Magistério (1955 a 1997). Todavia, a pesquisa apresenta uma elasticidade de tempo, dado que discute a instalação da instituição em terras amazônicas e também explora aspectos referentes ao processo de formação oferecida ao longo da trajetória. Na sequência desta “Introdução”, apresento as demais seções que compõem o trabalho.

A segunda seção trata da importância do estudo das instituições escolares e o seu caráter científico como fenômeno educativo de uma sociedade. Apresenta aspectos da história das instituições femininas no Brasil e do movimento migratório das congregações religiosas para o interior da Amazônia, bem como aborda a chegada dos franciscanos e a educação às margens dos rios com a fundação de uma congregação de formação feminina com princípios europeus no município de Santarém-PA através das missões religiosas. A construção desta seção teve apoio nos estudos de: Algranti (1999), Couto (2019), Cúria Prelatícia (1953), Lage

(2016), Le Goff (1990), Lombardi (2004), Nosella e Buffa (2008), Saviani (2005, 2008, 2013a, 2013b), Sanfelice (2007, 2016), dentre outros.

A terceira seção busca identificar aspectos socioeconômicos e políticos a nível nacional e local da trajetória histórica da mulher na educação feminina desde a Primeira República, quando se iniciaram os primeiros ensaios para a admissão de mulheres no ensino através do Curso Normal, que foi uma das estratégias para a inserção da figura feminina no espaço profissional. Aborda também os elementos que influenciaram o contexto da região Oeste do Pará no início do século XX. A escrita amparou-se em autores, dentre eles, destacam-se: Canto e Moura (2022), Colares (2005), Ferreira, Ximenes-Rocha e Souza (2015), Fonseca (1996), Lage (2016), Romanelli (2012), Saviani (2009) e Vianna (2013).

A quarta seção busca compreender o processo de escolarização feminina no município de Santarém-PA a partir da fundação da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição e a proposta educativa a partir do orfanato feminino que depois passou a funcionar como colégio, com as modalidades de internato e externato, tendo por base os decretos e documentos oficiais que nortearam a organização do currículo escolar e o modelo de educação institucionalizada proposta para a região a partir do Magistério. Para auxiliar na compreensão dos aspectos abordados, recorreu-se à historiografia local através de alguns autores: Bahlmann (1995), Costa e Salviano (2018), Couto (2019), Flood (2013), Graim (1991), Marinho *et al.* (2013) e dos arquivos do Porão Centenário, documentos da secretaria do Colégio Santa Clara como o livro de registros das órfãs e internas, Atas de colação e registros fotográficos do acervo da biblioteca.

A quinta seção destaca a história e a memória de mulheres e as experiências de vida da trajetória educativa vivenciada na instituição confessional, objeto de estudo deste trabalho, através de fontes escritas e orais. Ela trata a respeito de quem eram as internas e da rotina delas; busca conhecer a instituição a partir dos relatos escritos deixados pelas mulheres que viveram o processo formativo e os relatos orais das mulheres que ainda estão vivas por meio de entrevistas; busca entender a memória verbalizada como parte da história das relações entre mulher, educação e trabalho e como o Magistério contribuiu para a profissionalização da mulher e os efeitos disso no município e na região. Dentre os autores como referencial para a escrita, tem-se: Abrantes (2010), Alberti (2005), Algranti (1999), Almeida (2010), Barros (2010), Bosi (1994), Burke (2004), Damasceno *et al.* (2018), Fialho, Machado e Silva (2014), Fialho, Santana e Vasconcelos (2015), Flood (2013), Le Goff (2013), Lombardi (2011), Nora (1993), Pinsky *et al.* (2005), Silva (2023), acervo digital e arquivos da secretaria do Colégio Santa Clara como Atas de colação do Curso Magistério, Livro de Registros de

notas, Matriz Curricular e as cartas escritas pelas órfãs e internas deixadas no Porão Centenário de acesso público.

As “Considerações finais”, sexta e última seção deste trabalho, retomam o objetivo geral desta investigação e evidenciam os resultados encontrados a partir da proposta de estudo que revelou os elementos significativos na vida das mulheres formadas pela instituição escolar – Colégio Santa Clara -, que fortaleceram a história da trajetória da educação, em especial, das mulheres que se firmaram como protagonistas em seu tempo e que contribuiu significativamente na expansão da educação no município de Santarém-PA e região.

2 INSTITUIÇÕES ESCOLARES E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO EDUCATIVA

A história das instituições escolares surge como campo de pesquisa a partir da disciplina História da Educação, que começou a se expandir em países da Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX. No Brasil, desenvolveu-se nas escolas do Curso Normal e nas demais instituições nos cursos de formação de professores. Tornou-se obrigatória no currículo do curso de Pedagogia instituído pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, e pela Lei Orgânica de Ensino Normal, instituído pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Toledo; Andrade, 2014).

Para Saviani (2013b), a disciplina História da Educação deve corroborar a construção de uma consciência aguçada e a construção da compreensão da realidade em que se vai atuar. Não é possível transformar as relações de produção existentes na sociedade se não houver condições de acesso ao conhecimento. As pesquisas em História da Educação brasileira tiveram início na década de 1950, no entanto “[...] foi com a institucionalização dos programas de pós-graduação, a partir da década de 1970, que as pesquisas em educação, de modo geral, e, especialmente, na área de história da educação, ganharam impulso” (Saviani, 2013a, p. 167).

Se a primeira universidade nasce em 1920 – a Universidade do Rio de Janeiro (URJ, atual UFRJ) – e a segunda em 1927 – a Universidade de Minas Gerais (UMG, atual UFMG), as primeiras publicações sobre a História da Educação no Brasil remontam aos finais do século XIX. Certamente, não haveria correlação entre tais dimensões, porém tais publicações revelam preocupações com a educação nacional, uma locução componente do vocabulário político brasileiro apenas ao final do século XIX. E a História da Educação estaria aí sendo compreendida e contribuinte para a busca de uma identidade nacional (Carvalho, 2007, p. 58-59).

Destaca-se nesse período que o Brasil estava sob o jugo do Regime Militar e existia um forte movimento de resistência e resgate pela identidade nacional, educação e democracia promovido não só por educadores da época, mas também por instituições e associações de pesquisa na área de Educação, o que estimulou um maior estudo sobre a historiografia⁹ educacional no Brasil, visto que, no período de 1978 a 1998, os principais trabalhos elaborados sobre a História da Educação são limitados (Costa; Salviano, 2018).

⁹ **Historiografia** – O termo “historiografia” foi instituído no intuito de amenizar a imprecisão do termo “História” e para designar o conhecimento histórico; “[...] o estudo histórico e crítico acerca da história ou dos historiadores”; “[...] busca por estabelecer um conhecimento verdadeiro do que se passou ou de como os fatos efetivamente ocorreram” (Lombardi, 2004, p. 151-152); é “[...] um ramo da Ciência da História que estuda a evolução da própria ciência histórica no interior do desenvolvimento histórico global, ou seja, historiografia é a história da história” (Le Goff, 1990, p. 7). Forma de manter vivas fontes que venham a contribuir para estudos e uma melhor compreensão da educação brasileira. “A história e a historiografia possuem virtudes formativas intrínsecas, não carecendo de justificativa externa. Isto porque o homem é um ser histórico por excelência: a historicidade define sua essência e a história é sua morada. Eis aí o princípio educativo que deveria presidir a organização das instituições escolares na atualidade: a radical historicidade do homem” (Saviani, 2008, p. 11).

A presença da História da Educação, a partir da produção historiográfica relativamente recente, revelou a necessidade de uma retomada de fatos que compõem a trajetória do povo brasileiro, marcada por uma memória educativa que exaltava os opressores e seus feitos, escondendo o descaso de uma “Coroa” que via nas terras luso-brasileiras nada mais do que um povo subjugado, sem valor, explorado e enterrado em mazelas.

Para aprimorar e colaborar com o avanço das pesquisas nesta área, dois momentos foram fundamentais. O primeiro foi em 1984, no qual ocorreu, que foi o primeiro seminário promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo objetivo era intensificar os estudos na área da Historiografia Educacional brasileira, na busca por “[...] renovações teórico-metodológicas que buscassem preencher lacunas consideráveis na História da Educação face ao desenvolvimento da historiografia contemporânea no Brasil” (Costa; Salviano, 2018, p. 7). O segundo foi em 1986, quando ocorreu a criação do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedrbr) no ano de 1986, institucionalizado em 1991, que impulsionou os estudos e a produção de trabalhos no campo da História da Educação no Brasil, o que fortaleceu e ampliou esta área de investigação, visto que envolve vários estados brasileiros, articulando e potencializando um coletivo nacional, cujo objetivo inicial era propiciar intercâmbio das pesquisas desenvolvidas no curso de pós-graduação.

Sediado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o grupo de pesquisas define-se pelo amplo campo de investigação no qual a temática da Educação, entendida como intrinsecamente articulada com a sociedade (quer como parte de uma dada sociedade num tempo determinado, quer como econômica, social e politicamente determinada), é trabalhada desde a História, com os métodos e teorias próprios e característicos dessa área do conhecimento. A partir das pesquisas desenvolvidas nos anos de 1990, emergiu uma busca incessante em construir iniciativas de valorização e preservação de dados relevantes.

Posto isso, as pesquisas em História da Educação se tornam fulcrais para expandir a compreensão da sociedade em que se vive, uma vez que através delas é possível entender a trajetória de cada época no Brasil, não como uma sequência cronológica de datas, mas a partir de um contexto socioeconômico e político, o que permite a interpretação dos acontecimentos em um dado momento da história, os quais não estão isolados, mas entrelaçados a interesses e a um contexto que constituem uma realidade. Assim, os estudos e pesquisas em História da Educação se constituem em um campo de possibilidades que produzem conhecimento e contribuem para pensar os acontecimentos históricos no sentido de olhar para o passado,

aprender com as experiências e corrigir erros, para, a partir deles, compreender a relação dos fatos históricos com a sociedade atual, construir pontes e elaborar novos saberes e significados.

Todo esse alargamento de objetos, fontes e abordagens da pesquisa histórica veio acompanhado de uma crescente, e cada vez mais contundente, crítica ao conhecimento histórico considerado, acima de tudo, oficial. Aquele conhecimento histórico dos fatos políticos, dos heróis, das elites e dos vencedores poderosos. Ou uma crítica àquele conhecimento histórico baseado em fatos apresentados rigorosamente em uma dada ordem cronológica e com os quais se relacionam alguns personagens isolados (Sanfelice, 2016, p. 19).

Com o avanço de pesquisas na área da História da Educação, houve um fortalecimento do pensamento crítico e uma atenção maior para os estudos sobre a sociedade, e a instituição escolar passou a receber maior atenção. A produção historiográfica do final do século XX abriu caminhos para estudar fenômenos educativos isolados, o que possibilitou um campo vasto para as pesquisas, em que se incluem os estudos regionais e locais.

[...] A possibilidade de se escrever a história da educação brasileira e regional sob um prisma diferente daquele que dá espaço apenas às narrativas emanadas de documentos oficiais tem sido um importante elemento motivador para as pesquisas sobre instituições escolares. É uma proposta que visa à valorização das peculiaridades regionais, sem desconsiderar as dimensões nacionais (Toledo; Andrade, 2014, p. 180).

É de relevância a história local, que, não oposta à história global, revela particularidades quase sempre ocultadas em detrimento de grandes acontecimentos. Não se trata de estudar a dimensão geográfica ou algo parecido, mas de um olhar mais voltado para o homem em seu cotidiano. “Há um movimento em busca do particular, do específico, e com recortes cada vez menores, estranhamente na contramão de toda a globalização econômica e do discurso hegemônico neoliberal” (Sanfelice, 2016, p. 21). Compreende-se, assim, que a relevância dos estudos da história local como forma de resgatar e valorizar os aspectos produzidos pelos sujeitos a partir das experiências cotidianas, de suas particularidades, compõem o coletivo e, consequentemente, a realidade.

Esta seção trata do contexto da mulher e os seus desafios na resistência e na luta pelo seu espaço de direito negado ao longo de séculos e apresenta a história das instituições femininas no Brasil e o movimento migratório das congregações religiosas para o interior da Amazônia, cujo objetivo é proporcionar a compreensão da instituição escolar como objeto de interesses contraditórios, uma vez que é produto da ação humana. Saviani (2013b) ressalta a importância de buscar conhecer e reconstruir a história das instituições escolares brasileiras, bem como a forte influência que mantiveram ao longo de séculos na organização da sociedade.

2.1 A instituição escolar e a historiografia

É por meio dos registros que se comprehende e interpreta a educação de uma determinada época, de uma determinada sociedade, e como essas instituições eram utilizadas para atender aos interesses dos grupos em que estavam inseridas, uma vez que nenhuma instituição escolar tem a sua singularidade explicitada. “A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade” (Sanfelice, 2016, p. 28).

Estudar a história das instituições escolares permite compreender como se deu o desenvolvimento e as transformações das escolas e sistemas educacionais em diferentes contextos sociais, culturais e políticos. Vale ressaltar que essa história é profundamente influenciada por fatores como mudanças no poder político, reformas sociais, avanços tecnológicos e transformações econômicas que perpassam toda a sociedade. “Para se captar o que é a singularidade de uma instituição torna-se necessário olhar o universal. Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades” (Sanfelice, 2010, p. 198).

Para Saviani (2005), as instituições nascem e se reproduzem para atender às necessidades humanas de caráter permanente, por isso são criadas para permanecer e constituem-se como um sistema cuja finalidade é atender à sociedade a que servem. São responsáveis em introduzir o indivíduo na organização da sociedade a partir das normas sociais, cujo objetivo é preparar homens e mulheres para a vida, de acordo com as condições sociais que surgem com cada época, ou seja, elas não estão dissociadas da realidade.

Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e como os meios e instrumentos por ele operados, tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre homens e mulheres, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (Saviani, 2005, p. 28).

A institucionalização da educação é inerente ao processo de surgimento da sociedade de classes e, consequentemente, ao aprofundamento da divisão do trabalho. As relações nas sociedades primitivas eram definidas pelo modo de produção coletivo e a educação acontecia de forma espontânea, haja vista que o trabalho era uma ação comum a todos da comunidade. Com a divisão das sociedades em classes¹⁰, a educação também passa a ser dividida: aquela que

¹⁰ **Classes** – Um fenômeno social de motivação econômica e o conflito entre elas também é de natureza econômica, isto é, conflitos de interesse material entre proprietários e não proprietários dos meios de produção de riqueza. As classes sociais distinguem as pessoas de acordo com alguns critérios, como condição financeira,

se destina à classe dominante e a que é destinada à classe dominada, uma vez que a educação modela o homem e, a depender da finalidade dele na sociedade, pode ser utilizada para dominação ou para libertação.

Dentro desse contexto, surge a escola, que no grego significa “[...] lugar do ócio”, ou seja, aquela pessoa que “[...] dispõe de lazer, de tempo livre, passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho” (Saviani, 2005, p. 31). Nesse sentido, a escola, um espaço para poucos, assume a responsabilidade de reprodução do modo de produção capitalista, uma vez que se torna um aparelho ideológico do Estado, com a forte presença da Igreja Católica. Assim, as instituições educativas, em sua origem, constituíram-se, em grande parte, para atender aos interesses da classe dominante.

É importante destacar que o interesse e o avanço pela pesquisa sobre as instituições escolares e seu processo de construção social no decorrer da história têm se ampliado e ganhado caráter científico, dado que é por meio dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre a história das instituições escolares que é possível compreender os inúmeros aspectos que não estão isolados do contexto social, econômico e político, base das relações capitalistas de produção existentes em um dado momento e que se transformam, visto que as necessidades humanas se reproduzem constantemente.

Como afirma o filósofo marxista Vázquez (2007, p. 339), “[...] Só os homens podem destruir o que eles mesmos criaram para dar lugar a uma nova criação. Só eles fazem sua própria história, embora, como Marx adverte, em condições determinadas”. O homem é o único ser responsável por suas ações, que, a partir de suas relações construídas em seu contexto histórico, pode enfrentá-las, levando em conta seus interesses. É ele que vive na história, produz história e transforma a história, por isso o homem é essencialmente um ser histórico.

Busca-se compreender a história das instituições escolares não como simples relatos de homens e de mulheres que viveram em determinadas épocas, como uma forma descritiva, fragmentada de “pedaços da história”, mas como um recurso para a compreensão das dimensões socioculturais e as contradições existentes que influenciaram diretamente no fenômeno educativo, a sua relação entre o particular e o universal.

acesso à cultura, escolaridade, etc. Para Marx, há dois grandes grupos de interesse de classe contrários um ao outro: o grupo dos que possuem os meios de produção (terra, fábrica, banco, etc.), também denominado burguesia, e o grupo dos que possuem apenas a sua força de trabalho, denominado proletariado. “Os conflitos e interesses entre as classes conduzem inevitavelmente à luta entre exploradores e explorados. É a luta de classes” (Gadotti, 1991, p. 76).

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar [] é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitam, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário que se transformou, e de muitas outras coisas. Mas o essencial é tentar responder a questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mas radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído? (Sanfelice, 2016, p. 29).

As instituições escolares se constituem a partir da história dos homens em meio ao processo de produção da vida social e todos os elementos que a constituem. Nosella e Buffa (2008, p. 22) defendem uma proposta metodológica “[...] que descreva o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural, dialeticamente relacionados”. A compreensão da história das instituições escolares se faz necessária, uma vez que essa história está imersa nas condições sociais determinadas pelo contexto social, econômico e político existente de cada época.

É fundamental identificar as relações para compreender o desenvolvimento da construção do conhecimento produzido por homens e mulheres, de acordo com a realidade em um dado momento da história vivida, imersos em um processo universal, mas que vão constituir um objeto singular, uma vez que, mesmo sendo singular, o objeto faz parte de uma totalidade histórica, daí o “[...] permanente cuidado com a especificidade, sem descuidar de suas relações com a totalidade” (Colares, 2011, p. 191).

As primeiras escolas do Brasil surgiram no período colonial, com uma educação voltada para as elites e com forte influência religiosa, ou seja, era um reflexo das relações entre as classes, num contexto em que a educação estava a serviço do poder, funcionava para manter as estruturas de dominação. No decorrer da história, ao longo dos séculos XIX e XX, as escolas públicas se expandiram e passaram a refletir algumas mudanças nas políticas de acesso à educação e a crescente valorização da escolarização como um direito universal.

Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa. Se o singular depende da sua materialidade única, o universal também não é uma abstração: é uma totalidade histórica determinada pelo seu modo de produção, pelas suas relações sociais, pelas suas práticas políticas, culturais, ideológicas e educativas, dentre outras (Sanfelice, 2010, p. 198).

Assim, a importância dos estudos sobre a historiografia das instituições escolares não pode ser separada dos contextos sociais e políticos em que estão inseridas. Ela não reside apenas em documentos, cronologia de eventos, matriz curricular ou tendência pedagógica de um dado período, mas seu enfoque deve estar voltado para a compreensão dos diferentes papéis que as instituições desempenham na construção do conhecimento que forma os sujeitos, homens e mulheres, para a sociedade e para a sua atuação nela.

Saviani (2008) afirma que a educação escolarizada, ao longo dos séculos, não se restringiu a um simples processo de ensino e aprendizagem e que sempre esteve atrelada às estruturas políticas e econômicas da sociedade, servindo de instrumento para a manutenção ou transformação dessas estruturas. O interior das instituições escolares é um reflexo das relações de poder que tanto pode reforçar desigualdades sociais quanto ser um espaço de resistência e transformação, pois, “[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola” (Saviani, 2008, p. 102).

Posto isto, ao estudar as instituições escolares e suas práticas, é possível compreender como a educação se articulou com as mudanças sociais e políticas e a busca do entendimento e análise do papel das instituições escolares deve ir além da simples descrição de seu processo histórico, faz-se necessário entender o significado dessas transformações no contexto das relações sociais mais amplas, muitas vezes reflexo das tensões e disputas sociais. Desse modo, a análise historiográfica ajuda a refletir sobre como as instituições podem tanto reforçar as desigualdades existentes quanto proporcionar formas de resistência e emancipação para os grupos marginalizados.

Assim sendo, as instituições se reproduzem permanentemente para atender às necessidades humanas, de acordo com as condições sociais que surgem com cada época, ou seja, não estão dissociadas da realidade, o homem é produzido pela sociedade e a sociedade é produzida por ele. “[...] o próprio homem (não isoladamente, mas enquanto humanidade) só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos” (Colares, 2011, p. 191).

Segundo nessa linha, Sanfelice (2016) chama a atenção ainda para a pesquisa sobre as instituições escolares e a grande relevância na produção científica justamente porque corrobora a ampliação da compreensão dos aspectos que constituem o campo da História da Educação a partir da historiografia, área mais recente da pesquisa científica acadêmica. O autor afirma ainda que “[...] as instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional [...]” (Sanfelice, 2007, p. 78-79). Desse modo, não sendo meros “recortes”, devem ser compreendidas na totalidade social, assim como as pessoas que nelas se encontram.

Desse modo, é possível perceber que a criação e expansão da instituição escolar não é um fenômeno isolado, mas sim um elemento que se conecta às dinâmicas econômicas e

políticas, fundamental para a compreensão da organização das sociedades contemporâneas, em especial a partir do século XX.

A reflexão sobre a história e a organização das instituições escolares permite perceber como as mudanças educacionais estão interligadas às mudanças históricas mais amplas, ao mesmo tempo em que revela as especificidades locais e as tensões que marcam a educação em diferentes momentos históricos.

Os historiadores, dentre outras razões, apontam que suas preocupações não são apenas as de registrar o passado e/ou presente, por meio de uma narrativa baseada em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares como um espaço privilegiado para executá-la (Sanfelice, 2016, p. 28).

Um dos aspectos centrais ao abordar a História das instituições escolares é compreender o papel dessas instituições na formação dos sujeitos e das identidades sociais. Para Sanfelice (2016), a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes formais, mas também um agente que contribui para a construção da ordem social. A escola exerce não só um papel normativo, disciplinador, mas também de inclusão ou exclusão, dependendo do contexto em que está inserida. “Então é óbvio: a história de uma instituição escolar não mostra o sentido que ela realmente tem, se for tomada de forma isolada de todo um contexto” (Sanfelice, 2016, p. 29). Essa perspectiva permite um olhar crítico sobre as desigualdades educacionais e sociais que se perpetuam ao longo do tempo na história da educação brasileira.

Nesse contexto, Saviani (2008) destaca a importância de se investigar as condições materiais, políticas e ideológicas que influenciam a organização e a dinâmica das escolas e aponta que a história das instituições escolares é essencial para compreender a educação como um fenômeno social complexo, que está em constante transformação e que reflete as dinâmicas históricas mais amplas a fim de promover um debate mais profundo sobre o papel das escolas na sociedade contemporânea.

Assim, é fundamental compreender os interesses de classe e as batalhas que as elites regionais e nacionais enfrentam no que diz respeito ao controle ideológico do sistema escolar, além de entender os movimentos e as visões educacionais que estão em jogo (Lombardi, 2004; Saviani, 2008), ou seja, é essencial não perder de vista as influências do contexto histórico e os padrões sociais, culturais e religiosos que permeiam esse cenário.

2.2 O contexto histórico feminino e a criação das instituições educativas

É importante perceber que, no decurso da história educacional, diferenciados elementos vão se constituindo. Nessa perspectiva, tem-se aqui a educação feminina, que se

configurou em grande desafio, haja vista que, no processo de organização escolar, as mulheres não podiam estudar, apesar de poderem receber algum tipo de instrução na catequese. Essa concepção social de exclusão representa a insignificância da mulher no contexto educacional.

A presença feminina é um fator marcante na sociedade contemporânea, embora as mulheres tenham sido alijadas do processo educacional por séculos, elas ingressaram muito tarde na escolarização, visto que a orientação que recebiam estava voltada, exclusivamente, para os cuidados do lar e da família.

Para adentrarmos no contexto das instituições educativas femininas, é importante a compreensão de alguns fatores que contribuíram para que a mulher tivesse acesso a esses espaços. No que se refere às pesquisas em História da Educação, tem-se registros de um longo processo de exclusão da formação escolar, dado que as mulheres eram educadas para atividades domésticas, para serem boas esposas, boas mães e para orientarem os filhos a serem bons cidadãos na sociedade a partir dos princípios cristãos (Lage, 2016).

A história da mulher na sociedade é marcada por grandes e intensas lutas pelo seu espaço de direito e, principalmente, por respeito. Alvo de forte e múltiplas formas de violência e discriminação, a mulher carrega as marcas da submissão e do sexo considerado por muitos como inferior em uma sociedade na qual o machismo ainda é muito forte. No entanto, a história das mulheres não foi sempre assim. Historiadores registram que a humanidade viveu um período matriarcal, em que a mulher era considerada a Deusa Mãe, responsável em gerar a vida, a única privilegiada com poderes mágicos da procriação. Nos relatos da história de grupos nômades de algumas aldeias indígenas ou de religiões politeístas, a mulher ocupava uma posição de igualdade de gênero, tendo total respeito no espaço que ocupava (Almeida, 2010).

O desenvolvimento da agricultura e do trabalho permitiu ao homem dominar a natureza e todas as coisas e também trouxe a compreensão da fecundidade como algo que não era exclusivo às mulheres, mas que dependia do homem para que acontecesse. Assim, nascia o patriarcado e toda a dominação masculina sobre as terras, filhos e mulheres, o que foi reforçado pela cultura greco-romana e judaica da figura de um Deus que é homem. Essa organização social é “[...] como sistema estruturador de relações sociais, está presente na sociedade de forma multifacetada e se expressa de diferentes maneiras em contextos distintos [...]” (Almeida, 2010, p. 13).

Em outro momento da história, o período da Idade Média marcou a história das mulheres, quando se deu a “caça às bruxas”, em que se instaurou o Tribunal do Santo Ofício ou Tribunal da Inquisição, que se tornou uma perseguição religiosa que levou à morte milhares de

pessoas, em sua maioria mulheres, transformando-se no genocídio¹¹ praticado na Europa e nas Américas, em que as mulheres sofreram graves agressões e perderam suas vidas por serem consideradas feiticeiras devido ao fato de desenvolverem habilidades sobre o uso de produtos naturais para trazer a cura de problemas de saúde na época e de terem conhecimento sobre o parto e a sexualidade, saberes que estavam associados às mulheres, bem como a magia e a feitiçaria, o que fez com que a Igreja afirmasse que todas eram bruxas e constituíam-se como ameaças à sociedade. Desse modo, a imagem de respeito e fonte de vida outrora vivenciada por culturas e religiões diversas encontrou, no período da Idade Média, o espaço para disseminar a figura da mulher como veículo demoníaco, fonte de males, que devia ser eliminada.

Período que conectou o imaginário e o simbólico do corpo feminino com dois sentidos controversos: um instrumento do pecado e do mal ou um instrumento da santidade e do bem. No entanto, ambos vinculados ao caráter submisso voltado ao sofrimento e à penitência. Fato que teve um profundo impacto nas violências produzidas por questões de gêneros (Ferraz *et al.*, 2020, p. 415).

Aquelas que não se conformavam com as normas, que não seguiam à risca as normas sociais, que não aceitavam o sistema tradicional da época de se portar de forma recatada, de serem submissas e obedientes aos pais e marido, que apresentavam algum problema mental, até as que eram denunciadas por inveja ou até por ciúmes e que buscavam junto a outras mulheres se fortalecer para combater a situação de exploração a que eram submetidas, tornavam-se alvo da perseguição da Santa Inquisição. Por isso, a sociedade liderada por homens buscava motivos para que todos se voltassem contra elas, com a morte na fogueira em praça pública, para que as outras mulheres tivessem medo de se manifestar e de fortalecer a luta pelos seus direitos (Opitz, 1990).

Do retrocesso e dessa perda de autoridade feminina se beneficiaram aqueles que sustentavam até então instituições dotadas de muito poder social: a Igreja católica, por exemplo, através de seu braço judicial, o tribunal da inquisição e através das universidades, dominadas então pelo clero. Beneficiou, também, as monarquias feudais europeias, que iniciaram então um caminho de incremento do seu poder político, caminho que as conduziria, alguns séculos depois, ao absolutismo. A consolidação, em princípios do século XIV, das propostas da revolução aristotélica coincide com o começo da difusão, primeiro na Itália e depois no resto da Europa, do movimento cultural e político laico que se costuma chamar Humanismo: um movimento que, com o Renascimento que o seguiu, é considerado, pela historiografia científica, de progresso para a humanidade, porém, para a historiografia feminista, de progresso para os homens e de retrocesso para as mulheres (Riviera Garretas, 2006, p. 156).

¹¹ **Genocídio** – O termo jurídico “genocídio” refere-se a certos atos cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso. O genocídio é um crime internacional, de acordo com a Convenção para a Prevenção e Repressão ao Crime de Genocídio (1948) (<https://encyclopedia.ushmm.org/>).

Tal prática foi permitida e fortalecida pela Igreja Católica e Protestante com apoio do Estado, pois as mulheres e qualquer forma de organização eram uma ameaça para a sociedade masculina da época. Para a manutenção dessa prática, foi publicado o *Malleus maleficarum*¹² (manual de caça às mulheres consideradas bruxas), livro que orientava católicos e protestantes e funcionava como guia para a perseguição das bruxas, conhecido como a bíblia dos inquisidores, o qual ensinava como identificar trechos das Escrituras Sagradas que mencionavam a criação da mulher a partir da costela de Adão, o que justificaria a posição de inferioridade que ocupava e, por isso, um ser imperfeito, fortalecido por tais atitudes e pensamentos que se espalharam e enraizaram pela Idade Média.

É uma história de violência legitimada que atravessa séculos de discussão e ainda segue validada por religiões que alimentam a misoginia¹³ – termo oriundo da Grécia antiga –, que tem sido pauta de inúmeros debates na sociedade contemporânea, uma vez que tal prática comportamental machista visa à manutenção das desigualdades e da hierarquia entre os gêneros, fortalecendo a superioridade da figura masculina, dando aos homens direito fundamental sobre as mulheres e sobre seus corpos, usando de violência física e verbal com um número de agressões que só aumenta e transforma-se em feminicídio¹⁴, tema que vem abrindo e ganhando espaço de debates e políticas públicas que visem a garantir o direito das mulheres.

A história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro. A consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos [sic] revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p. 56-57).

Esse movimento dialético¹⁵ de compreender o processo histórico do passado e os elementos que se fazem fortemente presentes na história atual, possibilita o aprimoramento da compreensão dos fatores que perpassam por vários momentos da humanidade e de ações que venham a combater a violência de gênero na atualidade. “A transição entre o período medieval e o sistema capitalista, embora apresentasse uma falsa ideia de liberdade das mulheres, traz no

¹² ***Malleus maleficarum***, também conhecido como ***Martelo das bruxas*** – Escrito por monges em 1486, foi considerado um *best-seller* assassino e muito importante para as autoridades católicas e protestantes da época, ajudando a encontrar supostas hereges. *Malleus* significa “mulher muito feia” e/ou “azeda” e “mal-humorada”.

¹³ **Misoginia** – Palavra usada para definir sentimentos de aversão, repulsa ou desprezo pelas mulheres e valores femininos (<https://www.gov.br/mulheres>).

¹⁴ **Feminicídio** – Assassinato de mulher ou jovem do sexo feminino motivado por violência doméstica, ou por menosprezo, ou por discriminação à condição de mulher (Lei do Feminicídio, 13.104/2015). A legislação alterou o artigo 121 do Código Penal para prever o feminicídio como circunstância qualificadora de crime hediondo (<https://normas.leg.br>).

¹⁵ **Movimento dialético** – O termo “dialética” vem do grego “*dialogos*” e significa “movimento de ideias”; a dialética é a arte do diálogo em forma de debate. A dialética, sob o olhar do materialismo histórico, parte do conceito primordial de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos (Carvalho, 2008).

seu núcleo todos os problemas das sociedades anteriores: o conservadorismo, o patriarcado e a desigualdade entre homens e mulheres” (Aguiar; Pelá, 2020, p. 72).

Colaborou para fortalecer a luta das mulheres a publicação do *Manifesto comunista*, escrito em 1848, por Marx e Engels, obra que revela as origens das opressões vividas pelas mulheres, que nada mais são do que as bases do sistema capitalista, que se constitui na propriedade privada e na divisão da sociedade em classes (Rosa, 2020).

A gênese dos movimentos de luta contra opressões sofridas pelas mulheres tem relação direta com as mudanças provocadas pelo advento do capitalismo nas relações de produção e reprodução da sociedade. Embora tais opressões já fossem sentidas pelas mulheres antes mesmo do capitalismo surgir, as mudanças que este modo de produção provocou nas suas condições de vida e as condições materiais então postas impulsionaram o surgimento de movimentos de luta pela libertação da mulher em relação às opressões sofridas pelo gênero feminino. [...] A luta pela libertação das mulheres esteve sempre relacionada à luta da classe trabalhadora pela sua emancipação [...] (Rosa, 2020, p. 65).

Percebe-se aqui que as opressões vividas pelas mulheres se constituem como pano de fundo para as permanentes lutas e que a busca pela libertação das mazelas sociais historicamente construídas não serão rompidas tão facilmente, uma vez que a ordem econômica vigente vem se fortalecendo ao longo dos séculos por meio da exploração dos bens materiais que alimenta a opressão na sociedade de classes.

A trajetória da história da humanidade tem revelado que fatores históricos e socioculturais levaram à desigualdade entre gêneros. A construção da sociedade ocidental, a partir do período medieval, fortaleceu a cultura tradicional e a desigualdade estrutural da mulher. Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2022) revelam que no Brasil, a taxa de violência contra a mulher só tem crescido nos últimos anos e que, apesar dos esforços contínuos para combater a violência de gênero e os avanços nas políticas públicas, como é o caso da Lei Maria da Penha¹⁶ e outras ações voltadas para a proteção das mulheres, os indicadores só se agravam. A pesquisa aponta ainda que a violência doméstica, as agressões físicas e psicológicas, bem como os casos de feminicídio, estão cada vez mais presentes na realidade de muitas mulheres brasileiras e que afeta as diferentes classes sociais e idades com um destaque preocupante para as mulheres negras e as que vivem em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Tais características estão presentes em todos os espaços, na

¹⁶ “Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 - Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências” (Brasil, 2006).

família, no trabalho e até mesmo na igreja. Aquelas que vão de encontro aos padrões são vistas como loucas e merecem a “fogueira da Santa Inquisição”.

Daí a importância de se compreender o percurso da história e a influência dela na construção da realidade e seus elementos a partir do que Marx propõe através da dialética, visto que a história é um movimento natural e transitório e, consequentemente, pode ser transformada pelas ações humanas. É a realidade compreendida em suas contradições: mudamos para permanecer e permanecemos mudando (Konder, 1984).

Ao longo da história da humanidade, o papel feminino foi, frequentemente, secundarizado e silenciado pelas narrativas históricas dominantes, marcado pelo negacionismo de seu papel social enraizado e relegado ao espaço doméstico, aos cuidados familiares e à devoção religiosa. As mulheres que desejassem instrução ou aprender além das prendas domésticas ou de um casamento consensual ou arranjado, enfrentavam um sistema educacional que não as contemplava, o que criava um ciclo de exclusão e de marginalização, como se o direito de estudar fosse reservado exclusivamente aos homens.

De fato, não existia até o século XVIII interesse em possibilitar o acesso à educação para mulheres, mas sim uma preocupação em moldá-las para servir aos homens. Por isso, destinava-se a elas apenas a instrução, pois acreditava-se que a mulher não tinha inteligência, apenas os homens. Devido a esse equívoco, ela recebia tratamento inferior. Até esse período, a educação feminina era a mesma do período colonial, sob a responsabilidade das ordens religiosas e destinada à catequese de mulheres brancas. Negras e indígenas, ricas ou pobres, eram proibidas de estudar pelos padrões morais da época. Doutrinadas pelos jesuítas durante celebrações religiosas – era o máximo que podiam participar –, recebiam o ensinamento da submissão, o que legitimou a segregação por séculos da história (Lage, 2016).

Para Algranti (1999), a concepção social que representa a insignificância da mulher no processo educacional reforçava o espaço que a mulher ocupava. Enquanto os homens recebiam uma educação na escola a partir de princípios liberais, formação para a moralidade, de conformação com as normas para a conduta social e civismo, as mulheres recebiam uma educação para assumir o papel de esposas desses homens.

[...] a educação feminina aparecia essencialmente como mecanismo de preparo para se formar uma boa esposa e uma boa mãe para esse cidadão. É possível detectar que a necessidade de preparação da mulher para uma boa maternidade e para um casamento adequado também esteve presente no discurso católico acerca da ampliação da educação feminina (Lage, 2016, p. 4).

Pesquisas (Algranti, 1992; Barros, 2010; Lopes, 2015) registram estudos sobre educação de mulheres em instituições escolares a partir das instituições confessionais, uma vez que a história da presença da Igreja Católica se confunde com a história da formação da nação

brasileira, dado que foi através de missões jesuíticas que a Coroa Portuguesa efetivou seu projeto de colonização no território brasileiro, sob o discurso de catequizar e educar a partir de princípios cristãos as novas terras lusitanas. Assim, ressalta-se aqui a religião como parte essencial do projeto para que a educação se efetivasse.

As instituições confessionais surgiram no Brasil no início do século XIX, a partir das Casas de Recolhimento, que estavam sujeitas à autoridade do bispo, cujo objetivo era uma educação a partir da reclusão, voltada para o aprendizado de virtudes cristãs. Inicialmente, atendiam apenas a mulheres pobres; depois, passaram a receber mulheres ricas para manter o controle sobre a honra e a sexualidade feminina.

Outra prática, era a de mulheres colocadas nesses espaços pelos maridos que viajavam, como forma de guardar a honra. Eles pagavam uma espécie de pensão ao retornarem. Essas instituições funcionavam também como clausuras para mulheres cujos pais pagavam uma taxa para a manutenção delas em tais espaços, eram as chamadas pensionistas; para mulheres escravas que prestavam algum tipo de serviço para ter um espaço para morar e se alimentar; e, por fim, para as mulheres que não conseguiam casar, que eram recolhidas para não causar desonra para a família (Algranti, 1999).

Para Saffioti (2013), de acordo com as normas do governo real, as Casas de Recolhimento não eram apenas de confinamento e educação para as mulheres “de bem”, também tinham a finalidade de povoar a Colônia, e os homens da elite precisavam se casar com mulheres brancas instruídas nesses espaços. Era um projeto mais amplo e que tinha como finalidade a organização social e a constituição de uma elite colonial. A ideia central era que essas instituições teriam a missão de formar mulheres brancas, educadas e virtuosas, que, posteriormente, seriam casadas com os homens da elite, reforçando a estrutura de poder e o sistema social vigente na Colônia. Na ausência dessas mulheres, os colonos deveriam manter uma relação de concubinato com outras mulheres, no caso, com as mulheres escravas e indígenas, que acabavam sendo abusadas e forçadas a viver essa relação de opressão.

Tal situação justifica a demora da autorização para a abertura dos conventos no Brasil, pois a Igreja não permitia tal prática, embora soubesse da situação e como as regiões onde essas casas funcionavam eram distantes, não havia condições de ter um fiscal eclesiástico para acompanhar todas elas.

As Casas de Recolhimento diferenciavam-se dos conventos; embora similares no regime da clausura e nos ensinamentos religiosos, a funcionalidade era outra. Os conventos eram locais de recepção de mulheres de famílias abastadas com o propósito da prática religiosa, assim o acesso era restrito; já as Casas de Recolhimento recebiam mulheres de diversos grupos sociais e diferentes faixas etárias. “[...] conventos eram lugares de abandono e de confinamento, mas

também refúgio contra o poder masculino. Lugares de apropriação do saber, e mesmo criação [...]” (Perrot, 2007, p. 84).

O funcionamento dessas casas estava intimamente relacionado ao projeto de “civilização” da colônia portuguesa, que procurava manter a pureza racial e a hierarquia social. Nesses espaços, as mulheres recebiam educação religiosa e moral, aprendendo as virtudes do comportamento adequado à mulher “branca”, que deveria se dedicar à vida doméstica e à criação de filhos dentro dos padrões do cristianismo e da moralidade da época.

Saffioti (2013) afirma ainda que essas instituições não apenas educavam mulheres para seus papéis sociais, mas também colaboravam com a reprodução de um processo de exclusão como era o caso das mulheres negras e pobres, o que reforçava a segregação e a marginalização dessa população, pois servia como instrumento de controle que buscava consolidar uma estrutura social que privilegiava a elite branca, perpetuando a desigualdade.

As instituições religiosas, à semelhança das existentes na Metrópole transformaram-se em espaços de sociabilidade e de expressão cultural feminina. Distantes da esfera familiar, as mulheres reproduziam ou modificaram as práticas de vida feminina do mundo exterior conforme o seu desejo (Algrianti, 1992, p. 323).

Em alguns casos, a autora ressalta que as mulheres devotas viam nessas instituições, tanto leigas quanto religiosas, um refúgio, uma alternativa para escapar do matrimônio, já que na falta de mosteiros, as instituições de acolhimento eram a única opção para, assim, driblar as dificuldades.

Quadro 1 – Recolhimentos e conventos da América Portuguesa

Local	Recolhimento/Provável data de início	Convento/Data de início
Olinda/Pernambuco	Recolhimento de mulheres da Ordem Terceira Franciscana/1576	
Olinda/Pernambuco	Recolhimento da Conceição/1595	
Salvador/Bahia		Convento do Desterro/1677
São Paulo/São Paulo	Recolhimento de Santa Teresa/1685	
Rio de Janeiro/Rio de Janeiro	Recolhimento da Ajuda/1687	Convento da Ajuda/1750
Macaúbas/Minas Gerais	Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição de Monte Alegre/1716	
Salvador/Bahia	Recolhimento Senhor Bom Jesus dos Perdões/1723	
Salvador/Bahia	Recolhimento das Ursulinas da Soledade/1739 (coração de Jesus)	Convento das Ursulinas da Saudade/1741
Salvador/Bahia		Convento das Ursulinas das Mercês/1742
Rio de Janeiro/Rio de Janeiro		Convento de Santa Teresa/1780
Salvador/Bahia		Convento da Conceição da Lapa/1744
Iguaçu/Pernambuco	Recolhimento do Sagrado Coração de Jesus/1744	
Minas Novas/Santa Cruz da Chapada/Minas Gerais	Casa de Oração do Vale de Lágrimas/1750 ou Recolhimento de Sant’Ana da Chapada/1780	
São Luís/Maranhão	Recolhimento das Ursulinas do Sagrado Coração/1752	

Salvador/Bahia	Recolhimento de São Raimundo Nonato/1755	
São Paulo/São Paulo	Recolhimento da Luz/1773	
Recife/Pernambuco	Recolhimento da Glória/1777	
Santo Amaro da Purificação/Bahia	Recolhimento para mulheres arrependidas/1807	
Sorocaba/São Paulo	“Convento” Imaculada Conceição de Santa Clara/1811	

Fonte: Lage (2016).

De acordo com os estudos desenvolvidos por Lage (2016), os recolhimentos surgiram, espontaneamente, e acredita-se que muitos funcionaram sem autorização da Coroa. Esses espaços datam desde o período colonial e resistiram aos séculos, pois não precisavam de autorização eclesiástica – eram os conventos que simbolizavam uma ameaça para o governo da época. Assim, valia muito mais deixar a mulher permanecer no lugar de exclusão que já ocupavam ao longo da história.

O silêncio e a invisibilidade – resultados do descaso que tinham para a sociedade da época – revelam o lugar que as mulheres ocupavam socialmente. O silêncio, na vida de mulheres, não só se reporta, simplesmente, ao silêncio da fala, mas também ao ambiente privado da família, do lar, dos silêncios que as subjuguaram, em que eram vistas tão somente se tivessem acompanhadas pelos seus maridos, pais e filhos. Daí a cultura instaurada de se arranjar um marido e ser bem-vista na sociedade, sem rótulos ou exclusão, uma vez que já nasciam na condição de mulheres, o que era insignificante para a sociedade. “[...] aceitar, conformar-se, obedecer, submeter-se, calar-se. Este mesmo silêncio, imposto pela ordem simbólica, não é somente o silêncio de fala, mas também o da expressão, gestual ou escriturária [...]” (Perrot, 2005, p. 10).

A autora traz ainda uma importante reflexão sobre a quase inexistência de arquivos públicos e até familiares, o que é uma forma de silenciar as memórias e sentimentos das mulheres, que compunham um mundo privado e que não falavam sequer do seu corpo (Perrot, 2005). Tal concepção era fortalecida pela ideia da castidade feminina, prática preservada por séculos que fortaleceu a necessidade de se ter um espaço para mulheres solteiras ou desamparadas que viesse a garantir a preservação do corpo feminino. A mulher sempre foi silenciada, educada para ocupar o lugar da conformação.

A religião, assim, apresentou-se como espaço de expressão feminina. Na Idade Média, os conventos europeus tornaram-se centros de cultura para as mulheres, pois favoreciam a leitura e a escrita das mulheres. Na falta de um espaço que proporcionasse um ensino mais sistemático, os conventos eram a única opção educacional para as mulheres. É importante destacar que, dentro dos próprios conventos, havia divisão e controle entre as Irmãs que podiam

ter acesso à leitura e as que apenas ficavam ouvindo hinos ou orações. Era uma espécie de *status* no interior do claustro (Lage, 2016).

A vida religiosa tornou-se também uma alternativa para as mulheres que buscavam asilo e proteção. Escolher entre o casamento e o convento não era uma escolha fácil. No entanto, algumas preferiam casar, uma vez que não tinham condições de se manterem sem a figura masculina – realidade ainda tão presente na sociedade contemporânea – e outras buscavam algum tipo de liberdade, mesmo que fosse no convento, ao menos para ter acesso a algum tipo de conhecimento e também como forma de sobrevivência, sendo algumas delas sem qualquer tipo de aptidão ou vocação para a vida religiosa.

O século XVIII marcou um período de resfriamento e um declínio do interesse pela vida conventual, surgindo o interesse pelas instituições em que o discurso pautava-se num modelo educativo feminino proposto pela Igreja em expansão, chamado confessional católico, mantido pelas congregações religiosas. Essa realidade veio a se concretizar na segunda metade do século XIX, em que a religiosa congregada vinha de outros países para se estabelecer no Brasil a pedido da própria Igreja, cuja proposta educativa não era mais pela clausura, nem pela contemplação, mas pela possibilidade de realizar várias atividades fora dos conventos, como cuidar de enfermos, de prisioneiros e de órfãos e até mesmo aprender um ofício para ensinar, como ser professora. Eram instituições que tinham por base uma formação e escolarização que preparavam tanto para a vida religiosa quanto para um bom matrimônio – e uma capacitação profissional (Algranti, 1999; Lage, 2016).

O processo pela busca da educação formal, um dos pilares da bandeira de luta das mulheres, fortaleceu-se ao longo do século XIX, mesmo que de maneira lenta e árdua a partir dos ideais de comportamento esperado pelo público feminino, ideais estes que tinham como objetivo aperfeiçoar as condutas das mulheres para serem boas filhas, esposas e mães e, assim, desempenhar, da melhor forma possível, suas funções na sociedade.

A principal mudança, portanto, estava na maneira de encarar o cumprimento desses deveres, especialmente, a função materna, sendo necessária uma mulher mais instruída para ser a primeira educadora de seus filhos, preparando os futuros cidadãos para a sociedade e sendo um exemplo para as suas filhas. Como esposa, a instrução mais elevada propiciaria uma companhia mais agradável ao marido e capaz de representá-lo bem socialmente. Como o parâmetro imposto para a mulher era o homem, com todos os seus papéis correspondendo a uma função exercida junto ao sexo masculino (filha, esposa e mãe), a finalidade da sua educação também não visava diretamente a seus próprios anseios e interesses, mas aos interesses dos homens (Abrantes, 2010, p. 21).

O modelo educacional reforçava os tradicionais papéis femininos para a manutenção da ordem social. Nesse período, o número de escolas era bastante reduzido e a oferta de instituições que atendessem os dois sexos levou muito tempo para se consolidar, uma

vez que uma instituição voltada para educar mulheres era uma afronta para os mais conservadores que dificultavam o processo de criação desses espaços devido à concepção de inferiorização da mulher.

É importante destacar que, “[...] no Brasil do século XIX, a educação feminina da elite imperial contava com nobres preceptoras para ensinar suas filhas segundo os padrões europeus” (Fialho; Neves, 2022, p. 63). As meninas de famílias abastadas eram educadas por meio de preceptoras que eram, muitas vezes, mulheres de destaque na sociedade ou estrangeiras que traziam consigo a bagagem cultural. Suas responsabilidades iam além do simples ensino de leitura e escrita, pois perpassava também as artes, a música, os bons modos e, sobretudo, a formação moral e religiosa.

O modelo educativo seguido pelas preceptoras refletia o desejo de formar mulheres que fossem capazes de se comportar adequadamente nos círculos sociais da alta sociedade. Além das lições de etiqueta, as meninas eram ensinadas a desenvolver habilidades artísticas, como o piano e a dança, sempre com foco em uma formação que preparasse para um futuro papel de esposa e mãe, com uma forte ênfase na moralidade e nos valores familiares. O modelo educacional da elite refletia, assim, uma visão europeia da mulher, que deveria ser culta, mas sem perder sua posição submissa dentro da hierarquia social e familiar, “[...] porque tinham por missão precípua transformar as estudantes em esposas com valores cristãos e em modelos para seus maridos e filhos, segundo os ditames sociais [...]” (Fialho; Neves, 2022, p. 63).

O século XIX trouxe poucas transformações significativas para a organização da sociedade brasileira, como foi o caso da urbanização ocorrida nesse período que, por sua vez, favoreceu o surgimento de uma nova classe social que seria a base das futuras classes médias. Essa transformação teria um impacto significativo na nova estrutura social, refletida nas dinâmicas econômicas e políticas; ocorreu a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre e surgiu o movimento de industrialização, o que levou os homens abandonarem a profissão docente em busca de novas oportunidades, pois com o crescimento da urbanização e da indústria nascente, viam novas possibilidades mais lucrativas e essas situações contribuíram para a feminização do trabalho docente (Ferreira, 1998).

O abandono da profissão pelos homens ampliou a área de atuação das mulheres no campo da docência, o que permitiu que elas ocupassem esses espaços, dando início a uma nova configuração no setor educacional. Esse abandono teve um impacto importante nas escolas, especialmente, nas instituições de ensino primário, onde a presença feminina começou a crescer de forma mais expressiva. Com a saída dos homens da docência, as mulheres, que já eram amplamente responsáveis pela educação de filhos e pela instrução moral e religiosa nas casas,

passaram a ocupar o espaço escolar, inicialmente, em função das necessidades criadas por essa escassez de docentes masculinos.

O raiar da república e as exigências da chegada do século XX, apesar da sociedade brasileira ver a educação como uma extensão do papel feminino do cuidar e de educar, a profissão docente passa a se tornar para as mulheres não só independência financeira, mas prestígio social.

[...] na Primeira República a educação era tida como instrumento capaz de colocar a nação nos trilhos do progresso e, nesse contexto, a escola teria um papel de destaque na formação dos novos cidadãos, visto que era por meio da mesma que seriam disseminados os ideais republicanos para a formação de uma nova sociedade, moderna e civilizada, marcada pelo cultivo, nos cidadãos, do sentimento de amor e pertencimento à pátria [...] a educação nacional recebeu mais atenção dos republicanos, e as mulheres acabaram sendo beneficiadas com esse processo, uma vez que a educação feminina era uma das pautas para o avanço social esperado pelos republicanos (Damasceno; Tomé, 2019, p. 3).

Com a Proclamação da República, em 1889, o Brasil passou por um período de grandes transformações políticas, sociais e culturais. A educação, até então dominada por modelos conservadores e influenciada pela Igreja, passou a ser vista como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento nacional, e, nesse contexto, a educação feminina começou a ganhar mais atenção. Os ideais republicanos estavam profundamente interligados à noção de modernização do país e à criação de uma sociedade mais justa, fundamentada nos princípios de cidadania e desenvolvimento, visto que para os republicanos, a educação era um dos alicerces fundamentais para o progresso da nação.

[...] a sociedade brasileira assistiu a um esforço por parte de suas elites no sentido de transformar o país em uma nação civilizada e moderna, típica dos novos tempos pelos quais o mundo atravessava. Com a premissa da ordem e progresso se desejava superar o atraso de uma população ainda acostumada a comportamentos e hábitos os quais fazia-se necessário extirpar (Damasceno *et al.*, 2018, p. 572).

Entre as primeiras ações concretas do novo governo, destacam-se os esforços para a expansão da educação primária, o que proporcionou um maior acesso para as meninas. As escolas públicas começaram a ser mais acessíveis para as mulheres, especialmente, nas grandes cidades, onde surgiram as primeiras escolas públicas de ensino primário, e as meninas passaram a frequentá-las em números maiores do que antes. É importante ressaltar que, mesmo com os ventos que movimentaram os ideais republicanos “[...] tal instrução não tinha como objetivo torná-la erudita, mas apenas fornecer os atributos necessários para a incorporação da cultura moral e do sentimento de pertencimento à pátria” (Damasceno; Tomé, 2019, p. 3).

No início do século XX no Brasil, grande parte das medidas do poder público e do setor privado bem como os discursos sobre a educação feminina se voltavam mais diretamente para aquelas mulheres das camadas sociais privilegiadas, em que o ensino secundário e superior eram formas de distinção social e cujo comportamento deveria ser o modelo para a sociedade (Abrantes, 2010, p. 13).

Compreendia-se que a mulher mais bem instruída e mais capacitada teria um desempenho ainda mais eficaz na função de “educadora de homens”, ao transmitir esse conhecimento através da educação de seus filhos e, assim, colaborar do ideário nacional, ocupando o papel social, embora secundário.

Apesar do movimento republicano abrir portas para que a educação das mulheres fosse vista como um pilar importante para o progresso do país, o que representou avanços referentes à instrução feminina, tal concepção não tinha como foco a formação de mulheres cultas do ponto de vista político e que exercessem sua autonomia social e nem era de acesso a todas, pois as mulheres de classe média e alta tinham mais acesso a uma educação formal e a um currículo mais amplo, enquanto que as mulheres das classes populares, especialmente, as negras, continuavam excluídas de muitos espaços educacionais, ou seja, os ideários republicanos ainda reforçavam a desigualdade e a exclusão do direito à educação. “No fundo, era uma escola eficiente para o objetivo e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava” (Saviani, 2011, p. 175), ou seja, a educação no Brasil ainda era um privilégio de poucos e a maior parte da população, especialmente, nas áreas rurais, também não tinha acesso às escolas.

Esse novo contexto, marcado pelo movimento republicano que buscava modernizar o país, levou ao fortalecimento e à criação de instituições escolares que foram importantes no processo de avanço educacional. Embora já emergentes e atuantes no século XIX, a Escola Normal teve avanços expressivos no século XX, pois atendia aos interesses postos pela sociedade nesse período. Durante a Primeira República, as *escolas normais* se expandiram, e o número de profissionais capacitados aumentou e se tornaram as principais instituições responsáveis pela formação de educadores para o ensino básico, principalmente, nas áreas urbanas. Essas instituições também desempenhavam um papel fundamental na disseminação das novas ideias republicanas. O currículo das escolas normais estava centrado na formação de professores comprometidos com os ideais republicanos de cidadania, nacionalismo e moralidade pública, além da emancipação feminina, que ganhou destaque.

Nessa época havia mulheres interessadas numa maior integração na vida socioeconômica e política do país, de modo que sua atuação ultrapassasse os limites do ‘mundo do lar’ ou da Igreja. Este interesse ia despondo em articulação com a nova forma de organização do trabalho, que demandava mão-de-obra de maneira crescente, o que facilitou a sua introdução no mercado (Ferreira, 1998, p. 48).

Com o avanço das instituições escolares que ofereciam o Curso Normal, o movimento de formação de professoras se expandiu e, consequentemente, possibilitou a presença crescente de mulheres no campo educacional e apesar dos constantes desafios e dificuldades para conquistar seu espaço, ter acesso à uma formação e poder imergir no mercado de trabalho era uma grande conquista, pois, “[...] na época da implantação do regime republicano, do total das mulheres, quase dois terços eram analfabetas, embora o mesmo acontecesse com a população em geral” (Almeida, 1998, p. 56).

Era uma lamentável realidade nacional que afetava bem mais as regiões distantes dos grandes centros do país, como é o caso da região amazônica que, vivia seu isolamento e ausência das políticas educacionais. Somado a isso, a grande extensão territorial da Amazônia e a dificuldade de acesso às áreas mais remotas eram obstáculos significativos para o estabelecimento de instituições educacionais. As capitais e cidades maiores, como Belém e Manaus, eram os principais centros urbanos da região e possuíam algumas escolas, mas o interior, onde a maioria da população vivia, carecia de infraestrutura e de escolas para atender à demanda por educação. E nas zonas rurais e localidades mais afastadas, o cenário era ainda mais severo, marcado pela escassez de escolas públicas e a falta de profissionais qualificados tornaram o acesso à educação escolarizada um privilégio de poucos.

As poucas instituições escolares existentes eram, na maioria das vezes, criadas por iniciativas religiosas e, muitas vezes, destinadas para meninos. Nas áreas urbanas, algumas instituições privadas e religiosas ofereciam educação para meninas, mas isso não era uma realidade para a grande maioria da população feminina.

O município de Santarém-PA – localidade onde está presente o objeto de estudo desta pesquisa – fez parte deste cenário amazônico, particularmente, difícil no início do século XX. O vasto território e as condições de vida da população em geral eram precários, com a presença de epidemias, como foi o caso da febre amarela, malária e outras doenças tropicais, o que ocasionou muitas órfãs, não só no município, mas também em outras localidades, que ficaram desamparadas e abandonadas à própria sorte. A inexistência no município de uma instituição caritativa acabou levando essas meninas a serem absorvidas pelo trabalho doméstico em casas de famílias com o intuito de fornecer ajuda, porém, muitas vezes, essas mulheres não tinham qualquer perspectiva de receber algum tipo de educação formal ou salário e acabavam sendo exploradas por não ter outra alternativa.

Assim, essa realidade levou à construção de um Orfanato que mais tarde se transformou em uma instituição educativa que atendia somente mulheres e que se tornou referência em educação feminina no município e na região, através de um acordo entre lideranças da igreja e do estado, houve um movimento de construção do edifício através da

ajuda de benfeiteiros da sociedade, pois era de interesse coletivo, uma vez que não atendia só mulheres órfãs, mas também mulheres vindas de classes mais favorecidas (Graim, 1991).

2.3 A chegada dos franciscanos à Amazônia e a educação nos municípios às margens dos rios

A presença franciscana na Amazônia é resultado da intensa atuação da igreja em suas missões desde o período colonial. A historiografia apresenta registros do trabalho dos missionários católicos cuja missão era converter os indígenas para o cristianismo e para o lado dos portugueses, com o objetivo de gerar força de trabalho para a manutenção da conquista do território (Carvalho Júnior, 2008).

Essa presença é mais fortemente sentida na Amazônia colonial portuguesa no período que vai do século XVII ao século XVIII e tem como centro dos conflitos a mão de obra nativa, uma vez que a Coroa portuguesa exigia da igreja que seus missionários realizassem o trabalho de “domesticação” e o convencimento dos nativos para facilitar a exploração. Nesse período, a Europa vivia seu auge de movimentos e revoluções; com o avanço e ameaça do protestantismo, os padres da Companhia de Jesus tiveram papel de destaque na expansão dos interesses portugueses na Amazônia colonial. “[...] isso não seria diferente, dada a eficácia na conversão dos índios e sua influência na corte dos reis católicos portugueses [...]” (Carvalho Júnior, 2008, p. 285).

A Companhia de Jesus não foi a única ordem religiosa a atuar na região. Ganhou destaque a presença dos Frades Menores Capuchos, especificamente, no caso do norte da Amazônia, particularmente, nos estados do Maranhão e Grão-Pará. No entanto, há registros de contrariedades entre a ação dos missionários, principalmente, no que se refere à maior estima por parte do rei pela Companhia de Jesus do que pelos frades. Tal situação, justifica-se pelo fato da presença dos frades ser inexpressiva frente às missões jesuíticas, uma visão perigosa que fortalece os jesuítas como os únicos protagonistas da expansão missionária na região Amazônica. Esses religiosos escreveram a sua história na areia, enquanto que a Companhia de Jesus era considerada como uma “ordem escritora” por excelência (Amorim, 2005; Carvalho Júnior, 2008).

Na área de história da educação, são raros os estudos sobre a ação catequética e missionária da Ordem Franciscana no Brasil. A grande maioria das investigações é centrada na Companhia de Jesus. Além disso, muitos estudos sobre os franciscanos abordam questões históricas, porém fazem poucas referências sobre o papel da Ordem no processo de formação cultural do povo brasileiro (Toledo; Barboza, 2020, p. 2).

A história das missões franciscanas são páginas que ainda são desconhecidas, o que remete à grande dificuldade de tratar com elementos que constituam a historiografia. O escasso acesso bibliográfico à história franciscana remonta ao próprio carisma da congregação de São Francisco, que orienta para a prática da simplicidade e de ações discretas, o que fez com que os frades não detalhassem em documentos suas ações missionárias nesse período da história, o que dificulta o acesso às fontes e à própria divulgação do legado.

Há alguns registros dos primórdios da evangelização pelos franciscanos na vasta Amazônia que datam da segunda década do século XVII, somente depois de um século da chegada dos portugueses à Bahia – de acordo com o relato da história dita oficial. A entrada dos filhos de São Francisco na abrangente região Norte do país, deu-se por São Luís do Maranhão e Belém (1613-1617) e, ali, fizeram-se presentes os franciscanos franceses e os franciscanos das províncias de Portugal.

A convivência entre os interesses da Coroa, da Igreja e dos indígenas nem sempre foi das melhores, visto que alguns dos missionários não concordavam com a forma com a qual os indígenas eram tratados, como animais de carga e também como escravos, levando os frades a se posicionarem contra os colonos portugueses, o que fez com que esses religiosos fossem exilados e a tensão entre esses grupos só aumentasse. Destaca-se também que, embora os missionários (franciscanos e jesuítas) tivessem objetivos em comum, que eram a liberdade e o direito do indígena contra o governo colono cruel, não possuíam entre si o mesmo ponto de vista, o que os dividia e os enfraquecia no trabalho que realizavam (Cúria Prelatícia, 1953).

[...] Enquanto a população das missões se manteve num bom nível e constantemente aumentava, os índios sujeitos aos colonos, pelo excesso de trabalhos, morriam em grande escala. Morriam em tão grande escala que os colonos começaram a fazer caça ao indígena para escravizá-lo, medidas essas muitas vezes sancionadas pelo próprio governo. E essas caçadas ao índio resultaram na extinção ou no seu afastamento para os sertões do interior. O Padre Vieira, por motivos bem ponderados, avaliou o número de índios existentes na Amazônia portuguesa do seu tempo em dois milhões, não incluindo as tantas tribos mal conhecidas e moradoras dos centros e dos altos rios. Tanto mais triste é ler-se que, num curto espaço de pouco mais de 30 anos, os portugueses reduziram o número dos indígenas em menos de um milhão [...] (Cúria Prelatícia, 1953, p. 14).

Em um contexto desumano e de perseguições, a Igreja tinha pouco poder sobre os colonos. O bispo, sem condições de realizar visitas pastorais assíduas, não realizava com eficiência a sua missão. Alguns padres, vivendo isolados da fiscalização do bispo, encontravam condições favoráveis para levar uma vida corrupta. Destaca-se ainda que, a esse conjunto de fatores, soma-se o sistema do “padroado”, ou seja, o padre como funcionário do Estado, chefe político de paróquias, aquele que, por conta de tal função, recebia a congrua, tornando-se agente do Poder Executivo do governo, o que o impedia de participar de lutas políticas e atividades partidárias (Santos, 1978).

Assim, todos esses fatores encontraram terreno fértil para o Marquês de Pombal dar o golpe. Foi ele quem no século XVIII, criou uma legislação fazendo com que os religiosos fossem expulsos do Brasil em 1757, visto que a maior luta foi com os jesuítas, o que gerou desmonte e destruição do sistema missionário nos aldeamentos indígenas.

Estendiam os franciscanos as suas missões num espaço de 140 anos (1617-1757) desde a costa do Atlântico até os confins do atual Estado do Pará, o Rio Nhamundá, sacrificando-se pelo bem das almas e dos índios em particular, protegendo-os contra a escravidão dos colonos portugueses (Cúria Prelatícia, 1953, p. 13).

No entanto, alguns jesuítas ainda permaneceram, sem o apoio do governo, até o ano de 1830, quando a vida religiosa foi sufocada com as políticas de impostos do Estado, o que fez com que estes saíssem, de fato, das missões.

As antigas missões foram elevadas à categoria de freguesias¹⁷ – *filium ecclesie*, “filho da igreja” ou paróquias – pelo bispo dominicano Dom Frei Miguel de Bulhões, o terceiro da diocese do Pará, a partir de 1757. Expulsos os religiosos das frentes de missão, a Igreja foi fortemente abalada, uma vez que a quantidade de padres seculares, quase todos portugueses, não era suficiente para atender às necessidades da Igreja naquele momento. O retorno dos frades menores à região Amazônica data da última década do século XIX, cujo objetivo era estabelecer novas missões, porém sem sucesso, haja vista que os novos religiosos que foram enviados para a região não se adaptaram ao clima amazônico, sendo enviados para as regiões Sul e Sudeste do país.

Com o aumento da população na região devido ao processo de migração, da extensão territorial e da ausência do clero e missionários, recorreu-se à Santa Sé para pedir ajuda para a missão. Foi assim que o município de Santarém e a região do Baixo Amazonas, em 1907, começaram a receber um número significativo de frades – Ordem dos Frades Menores¹⁸ (OFM) – alemães para atuar nas frentes de missão, inclusive a educacional, como é o caso das escolas centenárias na região, a exemplo das Escolas Santa Clara, São José e São Francisco, em Santarém; São José e São Francisco, em Óbidos; Imaculada Conceição e São Francisco, em Monte Alegre. Dentre os frades, destaca-se como principal nome da história da região o franciscano Amando Bahlmann, alemão da cidade de Bartmansholte, que foi consagrado bispo por ordem do Papa Pio X em 1908.

¹⁷ **Freguesia** – Organização que surgiu no período do Império em que a Igreja Católica foi mantida como religião oficial do Estado e tinha que pagar salário aos padres e bispos. Era organizada em formato de estrutura administrativa, que não era distinta da eclesiástica; subdivisão de território, cujo vigário assegura a vida social, estável e promissora das pessoas que ali moram. As províncias eram divididas em municípios, que, por sua vez, eram divididos em freguesias, que correspondiam às paroquias, mas que não tinham autonomia política.

¹⁸ **Frades menores** – “Um homem desejoso de viver o seu compromisso batismal; que se consagra a Deus, professando os conselhos evangélicos de pobreza, castidade e obediência, a partir dos princípios de São Francisco de Assis” (Francisco, s/d, s.p.).

Nessa linha de atuação junto aos grupos sociais da época, ganhou destaque o norte-americano Frei Ambrósio de Phillipsburg, alemão da cidade de Essen, que atuou em Santarém entre 1917 e 1936, junto à juventude da região, e chegou a ser chamado de “Apóstolo da Juventude”. Em sua homenagem, o primeiro Grupo Escolar de Santarém, fundado em 1900, a escola mais antiga do município que funcionava atendendo apenas homens. Frei Ambrósio era um homem de confiança do bispo Dom Amando, pois representava uma grande força nas empreitadas de missão na região.

Para alcançar maior influência sobre os meninos, Frei Ambrósio fundou a Associação de São Luiz de Gonzaga, na qual entraram logo 48 meninos, e que inaugurou no dia 4 de outubro de 1917; fundou grupos de oração para jovens, a primeira orquestra de músicos, o clube de futebol São Francisco, que veio a ficar famoso a nível estadual, e a Escola Diocesana São Francisco, em janeiro de 1918, que teve suas primeiras aulas ministradas nas dependências do convento dos frades, cuja clientela inicial consistia apenas os meninos em situação de risco e pobres. Assumiu a direção da escola por 18 anos e, a pedido de Dom Amando, foi em missão para a aldeia indígena na região do Alto Tapajós, onde veio a adoecer de pneumonia e a falecer em 1936, o que representou uma grande perda para o trabalho missionário franciscano na região.

O grupo de franciscanos chegou no início do século XX, por volta de 1907, mas só conseguiu adquirir uma casa para morar em 1917, dez anos da presença e missão nessa região, conforme registra a crônica¹⁹ da residência franciscana do dia “29 de julho, às 10 horas da manhã quando começou a mudança”:

É pequeno o Convento, tendo apenas 6 cellas para morada, a Capella, refeitório e pequena biblioteca. No rez-do-chão, de 3 m.de altura, há 2 salas espaçosas que servirão de escolas, e mais uns quartos para creados. As cellas, todas ao lado do nascente, receberam a brisa constante e bemfazeja; a outra ala olha para o norte, e nella se acham a Capella e bibliotheca. A Capella é quente, já por não receber a viração, já por baterem na sua parede os raios ardentes do sol da tarde; umas arvores frondosas poderiam remediar este defeito, projectando sua sombra nessa parede. Custou o Conventinho 40 contos. - O terreno do Convento ocupa um quarteirão inteiro, e é dividido em duas partes eguaes, oriental e occidental, sendo ocupado este pelo Convento, a 10 m. distante da rua de S. Sebastião, e a outra destinada para jogo e brinquedos dos discípulos.

O registro deixa claro que a casa era é um espaço pequeno “conventinho” de apenas 3 metros de altura, quartos (cellas) com espaço pequeno e quente, porém muito bem localizado e que ocupava o quarteirão inteiro. Hoje, o Convento dos Franciscos ainda resiste no mesmo lugar,

¹⁹ Documento de acesso público, disponível na biblioteca do Convento; as crônicas consistem em narrativas memorialísticas conventuais, relatadas geralmente nas crônicas monásticas de autoria masculina e constituem um repositório das memórias institucionais e das vidas edificantes que habitaram esses espaços. São textos que permitem o estabelecimento de um perfil da comunidade, das relações internas estabelecidas entre religiosos ou do seu contato com o exterior, ao mesmo tempo que constroem uma identidade espiritual de casa (Avelino, 2020).

porém parte do terreno já foi vendido e o prédio da escola também não está mais sob a responsabilidade dos franciscanos, mas foi entregue aos cuidados da Arquidiocese de Santarém, onde continua a funcionar como escola e atende um público de quase mil jovens no ensino médio.

Ao longo de 40 anos, a escola funcionou nas dependências do convento dos frades e, somente em 1958, Thiago Ryan, frade norte-americano que chegou em missão na década de 1940 e, logo depois, assumiu a liderança da Igreja e região como bispo, pediu ao Frei Othmar para iniciar a construção de um prédio no mesmo terreno em que ficava o convento. Sem condições, os frades foram buscar recursos nos Estados Unidos e, com o apoio de Frei Vianey Miller, conseguiram erguer o prédio em 1968, que passou a atender em torno de mil estudantes (Carneiro, 2018).

No legado dos frades para a educação no município, a historiografia registra a criação do Colégio Santa Clara – inicialmente como orfanato –, que iniciou suas atividades acolhendo órfãs e transformou-se em educandário em 11 de agosto de 1913, cujo objetivo principal se dava em decorrência da necessidade de escolas para atender às crianças órfãs e pobres (Marinho *et al.*, 2013). Foi um dos grandes projetos de Dom Amando ao assumir a missão não só para o município, mas para a região, uma vez que foi a partir da criação desta instituição escolar que ele também fundou a congregação religiosa, sendo a única a ser fundada em solo amazônico. Enquanto a Escola São Francisco atendia a meninos pobres e órfãos, o Colégio Santa Clara estava voltado para atender a meninas órfãs, cujo apoio financeiro vinha da Alemanha.

Na mesma empreitada educacional, com o apoio das irmãs e benfeiteiros da Alemanha, Dom Amando construiu o primeiro hospital de Santarém, que recebeu o nome de Hospital São José, fundado em 1930, que funcionou até 1942, sob a responsabilidade das religiosas da nova congregação do município e dos frades. Houve a tentativa de vender o hospital para o governo que havia implementado o “Plano de Saneamento da Amazônia”, criado em 1940 e 1941, assinado por Getúlio Vargas, por conta da criação do Serviço Especial da Saúde Pública (SESP), resultado de um dos acordos de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, devido o envolvimento de ambos na segunda Guerra Mundial, mas não teve sucesso.

De acordo com os escritos encontrados na biblioteca do convento (*Revista Santo Antônio*, 1941, vol. 1, p. 59), há relatos de que, devido à falta de condições de manter as despesas do hospital, o Conselho da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Mãe de Deus – do Colégio Santa Clara - em parceria com os franciscanos decidiu aceitar a proposta do Monsenhor Anselmo Pietrulla de ceder o espaço para estabelecer nela um Ginásio. Após os acordos, seguiu-se para Belém com o objetivo de legalizá-lo e realizar as tratativas com os Irmãos Maristas, a fim de que estes ‘competentes mestres’ dirigessem o Ginásio, porém pela

falta de Irmãos para se deslocar da capital e assumir o novo colégio, tiveram que rejeitar a oferta.

A grande necessidade do ginásio era indiscutível, pois somente na capital do estado, em Belém, havia cursos secundários e para as famílias do interior tornava-se quase impossível mandar seus filhos para estudar fora e, por isso, a criação de um Ginásio causou imenso entusiasmo entre o povo. O documento ainda relata que as imensas dificuldades que surgiram no processo não permitia mais recuar o que levou os franciscanos a pedirem para a província pedindo ajuda para enviar professores. O auxílio foi Frei Isidoro assumir a direção do Ginásio que passou a ser chamado de ‘Ginásio Dom Amando’ no começo do ano de 1943, enquanto procuravam professores competentes para trabalhar na instituição, que iniciou a funcionar com o curso primário e curso preparatório (*Revista Santo Antônio*, 1941, v. 1, p. 59).

Figura 1 – Prédio do Hospital São José, que depois passou a funcionar como Colégio Dom Amando (1930)



Fonte: Canto e Moura (2022).

Devido aos enormes custos para manter o Colégio Santa Clara, o Colégio São José (no planalto) e o Hospital, além das outras escolas na região, as irmãs missionárias entregaram o hospital exclusivo aos cuidados dos frades, que, em 14 de março de 1943, passou a funcionar como Ginásio Dom Amando, como uma instituição de ensino somente para rapazes da região Oeste do Pará. O recém-criado ginásio passou a receber estudantes tanto para o internato quanto para o externato e teve como primeiro diretor seu próprio fundador, Monsenhor Anselmo Pietrulla. Por conta das missões nas áreas dos rios e aldeias indígenas na região amazônica e do falecimento do frade fundador, não conseguiram conciliar todas as atividades missionárias.

Assim, o colégio foi entregue aos cuidados dos Irmãos de Santa Cruz, congregação norte-americana que chegou à Amazônia para realizar missão no ano de 1951 com quatro religiosos da Congregação de Santa Cruz para dirigir o Ginásio Dom Amando: Irmão Ricardo Grejczyk (que foi diretor do colégio por mais de 50 anos), Irmão Genardo Greene, Irmão Paulo Schaefer e Irmão Jaime Walter, instituição que, no ano de 1953, passou a se chamar Colégio Dom Amando, nos moldes de instituição escolar privada (Colégio Dom Amando, s.d.).

Outra empreitada foi a Escola São José, fundada pelo frade Dom Amando com as irmãs alemãs do Colégio Santa Clara em 1919. Inicialmente, foi um orfanato para atender a meninas pobres e vulneráveis da região do Planalto santareno e, depois, transformou-se em escola. Com dificuldades para mantê-la, as irmãs buscaram apoio junto à Seduc, o que levou a escola a se tornar conveniada, em que as despesas para pagamento dos professores e manutenção do prédio são de responsabilidade do governo do estado (Graim, 1991).

Outro feito da ação missionária na educação foi a construção da Escola São Francisco, em Monte Alegre, em 1911, para onde as Irmãs Franciscanas Hospitaleiras, a pedido do frade Dom Amando, vieram para missão catequética na região e estabeleceram-se no serviço educacional, as quais, ao mesmo tempo, radicaram-se no município de Alenquer, onde fundaram a Escola Santo Antônio. As duas escolas eram de origem privada e atendiam os filhos das famílias de posses que trabalhavam na promissora extração do látex na região. Com a verba que arrecadavam, mantinham as despesas do convento e da escola. “[...] Contudo, depois da queda vertiginosa do preço do látex, a população não teve mais condições para efetuar regularmente o pagamento das mensalidades e as irmãs foram obrigadas a pedir transferência [...]” (Couto, 2019, p. 78). O cenário da crise econômica afetou diretamente a vida da população que dependia do látex para a sobrevivência e impactou a principal fonte de renda que gerou instabilidade em todos os aspectos da vida das pessoas e revelou a fragilidade dos modelos econômicos existentes na Amazônia, a falta de uma rede de apoio ou alternativas sustentáveis ainda presentes em nossos dias.

Sem condições para manterem a escola em funcionamento, as Irmãs Franciscanas encerraram as suas atividades em 1914 e a escola só voltou a funcionar em 1956, quando as Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição de Santarém retomaram as atividades educacionais nos municípios citados.

Figura 2 – Frades franciscanos responsáveis pela organização das missões no município e região



Fonte: Acervo da Biblioteca do Colégio Santa Clara.

Destaca-se também a ação educacional dos franciscanos em outros municípios da região do Baixo Amazonas, como é o caso da Escola Paroquial São José, fundada em 1911 por Dom Amando Bahlmann, na cidade de Óbidos, tendo como apoio, no processo organizacional da escola, as irmãs franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora, conhecidas como Missionárias de São Pedro Claver, de origem suíça. Devido ao clima e a alguns fatores de ordem política, além do propósito de abrirem novas casas religiosas no Sul do Brasil, em 1921, saíram de Óbidos e entregaram a missão de educar para as Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição de Santarém, que seguiram nos moldes do Colégio Santa Clara, exclusivo para meninas e também para atender às famílias que podiam pagar (Couto, 2019).

Outro importante legado dos franciscanos foi a Escola São Francisco, no município de Óbidos, fundada em 1911 sob a direção de Frei André Noirhome. A escola destinava-se a atender meninos, cuja preocupação dos frades era com a formação profissional. Em 1951, deu-se início a obra com recursos advindos de um convênio com o Ministério da Educação e Cultura em parceria com a Secretaria de Obras do Estado do Pará e a Prefeitura Municipal de Óbidos, cuja conclusão da escola foi concluída em 1955, passando a se chamar Escola Técnica São José, sendo ofertados cursos profissionalizantes como: Carpintaria, Marcenaria, Tipografia e Oficina Mecânica.

A partir dos anos de 1960 e 1970, os franciscanos tiveram dificuldades em manter a escola, cuja responsabilidade ficou para o governo municipal até os dias atuais. A partir da

década de 1960 e 1970, os franciscanos enfrentaram dificuldades na manutenção do educandário e, então, iniciaram um processo de transferência aos órgãos instituídos do governo. Assim, a instituição de ensino passou a ficar sob a responsabilidade da rede municipal de ensino de Óbidos – Secretaria Municipal de Educação (Semed).

Do ponto de vista histórico e educacional, coube aos franciscanos organizar, promover e impulsionar a educação na região escolhida para este estudo. As relações da Igreja com a política de desenvolvimento tornaram-se bem mais visíveis com a ação dos franciscanos, com o fortalecimento do papel e do poder da Igreja e com a intensa relação com o Estado, a Santa Sé e os interesses a que atendiam.

No entanto, faz-se necessário também que se compreenda o papel exercido pela Igreja através da ação franciscana no município de Santarém e região do Baixo Amazonas no que diz respeito à contribuição que esses missionários deixaram para a população que vivia sem educação e com ausência de assistência e saúde, cujo número de óbitos era considerável, devido às fortes infecções virais por conta de malária, febre amarela e varíola. Registra-se a quantidade de missionários que vieram de outros países, em especial Alemanha e Estados Unidos) para trabalhar junto às minorias na vasta região amazônica, cujas vidas foram ceifadas por doenças que contraíram e por também assassinatos.

Desde a década de 1980, a Arquidiocese de Santarém não dependeu mais dos franciscanos para atender pastoralmente à extensa área composta por comunidades urbanas e rurais, pois a quantidade de padres diocesanos teve um aumento considerável ao longo das últimas décadas. Assim, a OFM cumpriu a missão de implantar igrejas locais na região, bem como de construir instituições escolares que permanecem funcionando até os dias atuais, sendo a frente de missão franciscana a grande responsável por levar a educação tanto para a área urbana do município, quanto para atender à imensa população da região dos rios da Amazônia. Além disso, permanecem atuando em aldeias e em quilombos (Silva, s.d.).

2.4 O contexto do município de Santarém e suas raízes na historiografia

A história da Igreja em Santarém confunde-se com a história do município, que foi fundado no dia 22 de junho de 1661 pelo padre jesuíta português João Felipe Bettendorf: “[...] padre jesuíta que aqui chegou, designado por seus superiores para fundar uma missão religiosa, no contexto da colonização portuguesa [...]” (Colares, A.; Colares, M.; Sena, 2023, p. 10). Considera-se a partir desta data o início da formação do município.

Figura 3 – Gravura da Vila de Santarém produzida pelo alemão Friedrich Hohe (1802-1870)



Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional (s.d.).

A cidade de Santarém localiza-se na mesorregião do Baixo Amazonas, à margem direita do rio Tapajós. É o principal centro socioeconômico do Pará. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), ocupa uma área de 17.896,389 km², com uma população de 331.937 habitantes em seu território, perfazendo uma densidade demográfica de 18,55 habitantes por quilômetro quadrado. No século XVII, com a ocupação da Amazônia por diversos grupos, entre eles ingleses, espanhóis e holandeses. Esses povos estrangeiros começaram a buscar a mão de obra dos índios Tupaius, por serem ótimos pescadores e caçadores e saberem onde encontrar as Drogas do Sertão (citadas anteriormente).

A cidade de Santarém tem o início de sua história marcada a partir das primeiras instalações atreladas aos rios, como a maioria dos municípios ribeirinhos. A ocupação portuguesa na região vai ocorrer justamente frente à confluência do rio Amazonas e do rio Tapajós e seus afluentes, cujo território já era ocupado pela presença dos povos do Tapajós²⁰.

De acordo com Santos (1982), poucos são os registros que se tem para oferecer um subsídio mais aprofundado. Esses povos viviam em pequenas comunidades, chamadas de “ranchos”, compostos por até 30 famílias, sendo cada rancho dirigido por um chefe. O autor ainda relata que há escritos de Padre Bettendorf, missionário dos Tapajós, referentes à presença de uma mulher que representava o poder de liderança sobre todos e era chamada por

²⁰ **Tapajós** – Eram chamados pelos portugueses “Estrapajosos”, “Tapajoses”, “Trapajosos”, considerados os primeiros indígenas descritos à margem do grande rio dos Tapajós (Rojas, 1941).

Maria Moaçara, a qual denominou de “princesa” dos antepassados, que ocupava função importante entre os indígenas Tapajós.

É provável que o primeiro contato dos Tapajós com os brancos tenha ocorrido com a passagem de Francisco de Orellana²¹ – explorador e conquistador espanhol na época da colonização – em 1542, na descida do rio Amazonas, haja vista que nesse período há relatos de uma tentativa inglesa de negociação com os Tapajós. O alvo seria uma plantação de tabaco, o que foi negado e gerou uma luta vencida pelos indígenas.

Francisco de Orellana e sua tropa foram vencidos pelas amazonas – mulheres guerreiras que formavam inúmeras aldeias e que habitavam na extensão do rio Amazonas; eram como espécies de guardiãs e lutavam sem auxílio de homens. Após o barco de Orellana ser destruído e alguns de seus homens mortos pelas amazonas, seguiu atrás de algum povoado, tendo encontrado uma aldeia e pedido ajuda de homens indígenas para a construção de uma nova embarcação, de modo que pudesse retornar à sua terra de origem, em troca de alguns objetos, o que aconteceu (Santos, 1982).

A conquista da nação Tapajós não chegou a ser consumada. Não foram integrados pela conquista portuguesa. Por sua situação, cultura sobejamente demonstrada na riqueza de sua cerâmica, na sua altivez em repelir os ingleses como os portugueses, os Tapajós foram barbaramente extermínados por expedições punitivas e consecutivas, salientando-se na terrível empreitada a expedição chefiada por Bento Maciel Parente, filho do então governador do Estado do Grão-Pará, já que o conquistador português por muito tempo tentou de balde obter a submissão dos Tapajós por meios brandos (Santos, 1982, p. 15).

A erradicação da nação Tapajós se efetivou com a colaboração dos indígenas da aldeia dos Mundurukus, que foram recrutados pelos portugueses, que os tinham sob seu domínio devido à grande combatividade que apresentavam e também por conhescerem as matas e possíveis esconderijos, além de que era uma estratégia do colonizador estimular a rivalidade e a divisão entre as nações indígenas e manter-se incólume do processo de extermínio (Albuquerque, 1986).

A história de Santarém remonta a um grande processo de imigrações que deixou diversas heranças culturais, que, unidas, formam a identidade do município e do povo santareno. Segundo Gomes e Cardoso (2019), a ocupação do território da cidade de Santarém teve influência de assentamentos gerados pelas matrizes indígenas (primeiros habitantes), portugueses (colonizadores) e quilombolas (escravizados), conforme Quadro 2.

²¹ **Francisco de Orellana** – Em 12 de fevereiro de 1542, o explorador espanhol (1490-1550), vindo do Peru por via fluvial, atingiu o rio Amazonas, então chamado de rio Grande, mar Dulce ou rio da Canela. Foi o primeiro europeu a navegar o rio Amazonas.

Quadro 2 – Caracterização das matrizes de ocupação do território da cidade de Santarém

DIFERENTES MATRIZES DE OCUPAÇÃO DE TERRITÓRIO	
Observa-se que, desde a metade do século XVII, com a chegada dos portugueses, a ocupação do território passou a assimilar influências portuguesas e quilombola sobre a matriz originalmente indígena, que, dado o seu sucesso histórico, influenciou o posicionamento das demais matrizes entre a floresta e o rio.	
INDÍGENA	PORTUGUESA
A forma como o teritório indígena estrutura as tipologias habitacionais, os espaços de vivências, de rituais a partir de uma concepção de coletividade (sem individualização) e da transitoriedade (sujeita ao reposicionamento conforme a disponibilidade de alimento) é menos agressiva e estabeleceu uma relação de interdependência com o meio (Pereira, 2016).	A introdução da matriz portuguesa, colonizadora, abrangeu desde a apropriação do sítio indígena na margem do rio Tapajós, o posicionamento do assentamento paralelo ao rio, ao longo de ruas definidas pelos sobrados portugueses, com lotes individualizados, a apropriação do rio como vetor de escoamento da produção e mobilidade da população (visão logística) (Weimer, 2012). Os portugueses reproduziram em Santarém, mesmo que em pequena escala, um padrão de urbanização típico europeu, o qual, já no século XVIII, racionalizava o uso da terra com ruas em sistema de grelha, quadras pequenas e lotes estreitos, com centralidade definida pela presença de igrejas, prédios públicos e largos.
QUILOMBOLA	
A matriz quilombola foi criada pela mistura da matriz africana com a indígena, também muito sensível às imposições da natureza e à disponibilidade de seus recursos (rios e floresta), mas com uma tendência de maior aglomeração das casas que a indígena, também sem uma organização espacial por sistema de ruas e quadras (Weimer, 2014).	

Fonte: Gomes e Cardoso (2019).

A economia do município começou com a produção agrícola dos indígenas do Tapajós ou Tupaius e logo foi impulsionada pela busca das Drogas do Sertão na região, posteriormente dando lugar ao cultivo do cacau, da borracha e da juta. A partir de 1970, a economia se baseou no cultivo de pimenta-do-reino e na extração de ouro. A cultura, os festeiros e a paisagem natural do município atraíram turistas para conhecerem a região e ajudarem a movimentar a economia da cidade (Prefeitura de Santarém, 2015).

A cidade estaca-se pelo impressionante encontro das águas dos rios Tapajós e Amazonas em frente à cidade, pelas diversas manifestações e pelos patrimônios culturais, como o museu João Fona, a festa do Çairé, o Círio de Nossa Senhora da Conceição e a cerâmica tapajônica. Sua economia baseia-se no agronegócio, na pesca, na agropecuária, na avicultura, no extrativismo, na hotelaria, entre outros. Em 2021, o salário médio mensal era de 2,1 salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 15,8%.

Segundo os dados do *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*²² (PNUD, 2013), a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola era de 89,16%; as de 11 a 13 anos completando o ensino fundamental era de 89,6%; os jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo eram 60,2%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino

²² Os resultados do Censo do IBGE de 2022 ainda não estão disponíveis para esses dados.

médio completo era de 37,61% em 2010. Além disso, a proporção de jovens entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior era de 11,16%. Houve um crescimento na proporção de crianças e jovens na escola ou com ciclos completos entre os anos de 1991 e 2010 para todas as faixas etárias. Ademais, a expectativa de anos de estudo na população do município passou de 7,51 anos em 1991 para 10,26 anos em 2010, ou seja, indica que a população em idade escolar passa um maior número de anos estudando e que a taxa de analfabetismo no município diminuiu entre todas as faixas etárias, porém a população com 25 anos “[...] carrega uma grande inércia, em virtude de gerações mais antigas com menor escolaridade” (PNUD, 2013).

Como a história do município de Santarém confunde-se com a Igreja, torna-se imperativo compreender como se deu esse processo histórico e como isso impactou na estrutura e organização do município.

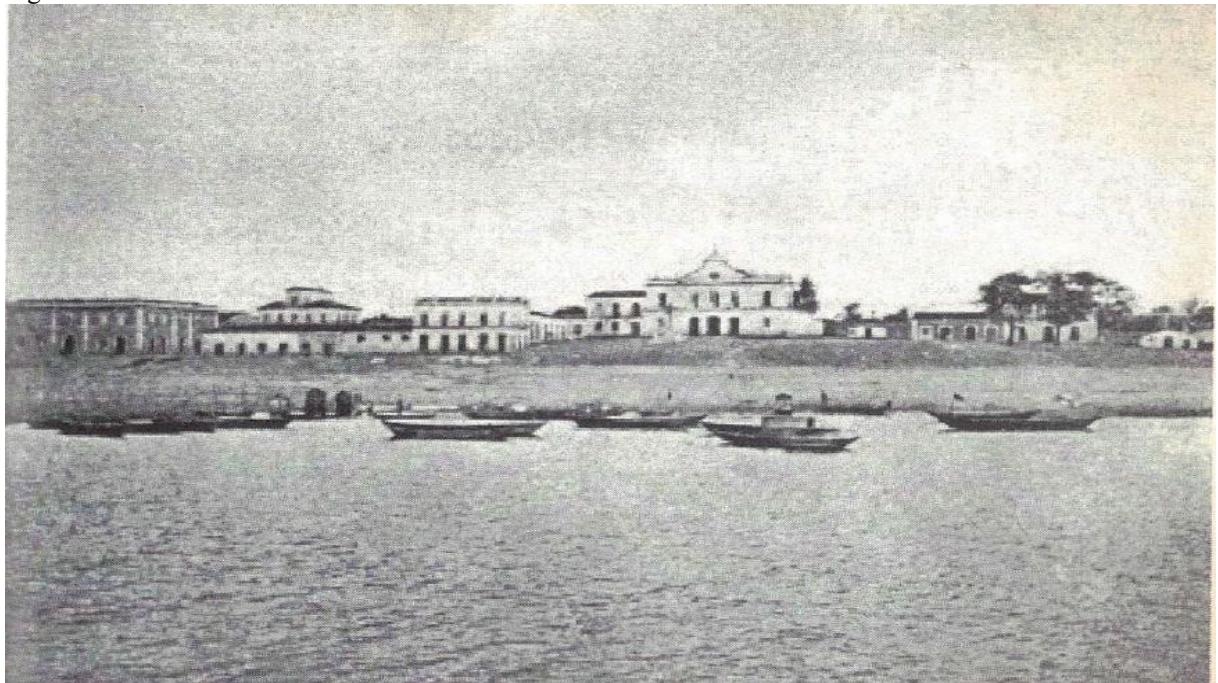
No período colonial, a Igreja era submissa aos interesses do governo português e, durante o Império, atrelada ao trono, não podendo tomar iniciativas próprias e necessárias, o que era um grande entrave para bispos e religiosos, que tinham, de fato, um compromisso com a missão.

Com os inúmeros desafios da abrangente área de atuação pastoral, cogitava-se a redivisão das províncias eclesiásticas como uma alternativa para melhor ação pastoral. Essa realidade só aconteceu a partir de 1889, quando “[...] desmoronou-se o trono e com ele o ‘padroado’. Veio a República e com ela, a separação da Igreja do Estado. Era a liberdade da Igreja tanto almejada por um elevado número de bispos [...]” (Santos, 1978, p. 41).

No entanto, existia um grupo contrário à proclamação da república, que era composto por conservadores que não queriam deixar de receber os benefícios do governo. O período republicano coincidiu com o “[...] fator econômico de grande significação para a Amazônia: a contínua valorização da borracha, o que fez a Amazônia ganhar dimensão universal. Apreciáveis contingentes de imigrantes convergem para a região na busca do ouro negro” (Santos, 1978, p. 42).

A população só aumentava na região então denominada Baixo Amazonas, o que fez com que a Igreja acelerasse o processo de sua reorganização e culminou com a criação da Prelazia de Santarém, cuja iniciativa foi do bispo diocesano Dom Francisco do Rego Maia que tinha à disposição para ajudar nos trabalhos apenas 11 sacerdotes: 3 padres agostinianos e 8 padres seculares, todos estrangeiros e não se podia contar com permanência deles e isso por causa dos enormes sacrifícios, privações nestas terras, dos perigos existentes e saúde a que, segundo as crônicas deixadas no convento dos franciscanos, “dificilmente escapa quem nestes rios e matas viaja”.

Figura 4 – Frente da cidade em 1908



Fonte: Instituto Cultural Boanerges Sena.

Erigida em 1903, a imensa Prelazia²³ de Santarém, criada pelo Decreto Apostólico de 21 de setembro de 1903, abrangia cerca da metade do estado do Pará. Diante de tal extensão territorial e da ausência de sacerdotes e missionários, a Santa Sé recorreu aos frades menores para lançar o desafio de cuidar da nova prelazia. Foi assim que a Província Franciscana de Santo Antônio do Brasil começou a enviar missionários para Santarém e região do Baixo Amazonas.

Com o crescimento da cidade, houve a necessidade de implantação da Prelazia de Santarém, Pará. Foi um dos grandes acontecimentos da Igreja do Brasil no princípio do século XX. Com duas únicas dioceses estabelecidas na Amazônia, Belém e Manaus, a deficiência se fazia sentir, já que elas não podiam atender à vasta região, restringindo a ação pastoral à periferia das duas grandes cidades.

A iniciativa da criação da Prelazia de Santarém foi do bispo do Pará, Dom Francisco do Rego Maia. Todo o processo da ereção correu durante o pontificado de Leão XIII, que veio a falecer em julho de 1903, ficando para o seu sucessor, Pio X, promulgar o decreto *Romari Pontifices*, datado de 21 de setembro do referido ano, sendo o primeiro ato de ereção praticado pelo recém-coroadado pontífice. Foi ainda Dom Francisco que indicou o

²³ **Prelazia** - A prelazia/diocese é uma porção do povo de Deus confiada ao pastoreio do bispo com a cooperação do presbitério [clero], de modo tal que [...] constitua uma Igreja particular, na qual está verdadeiramente presente e operante a Igreja de Cristo, una, santa, católica e apostólica” (CIC, 2005, s.p.). Os limites foram determinados desta forma: pela nascente o Oceano à margem esquerda do Amazonas até a embocadura do rio Xingú, de lá em diante à margem esquerda do Rio Xingú; pelo Norte, as Guianas francesas, holandesas e inglesas; pelo poente, os limites coincidem com o Estado do Amazonas; pelo Sul, o Rio S. Manuel (afluente do Tapajós) até o lugar chamado Sete Quedas e de lá numa linha reta até a pedra seca no Rio Xingu (Neotti, 1995, p. 117).

cônego Frederico Costa para as funções de primeiro prelado de Santarém, que, segundo a bula de ereção da prelazia, “deveria ser revestido da dignidade episcopal”, não acontecendo porque o indicado “era muito jovem”.

A posse do primeiro prelado e a instalação da prelazia ocorreram em 29 de setembro de 1904. Encontrando dificuldades para desempenhar seu múnus pastoral sem clero e sem outros recursos materiais, sugeriu à Santa Sé a entrega da prelazia e uma ordem religiosa. A Santa Sé aceitou e entregou a prelazia aos cuidados da OFM, que designou a província de Santo Antônio, com sede na Bahia, para se encarregar da Prelazia de Santarém. A província incumbida da missão tinha sido restaurada havia poucos anos e não tinha frades em número suficiente.

Os primeiros franciscanos a chegarem a Santarém foram o Frei Amando Bahlmann, Frei Capistrano e Frei Camilo, este último irmão leigo e, somente no ano seguinte de sua chegada em Santarém, que o prelado foi feito bispo, em Roma.

A Santa Sé, no Decreto de 29 de setembro de 1908, diz expressamente que a Prelazia de Santarém, sem mudança alguma na sua primitiva ereção e condição, fica confiada à Ordem franciscana e anexa à Casa religiosa dos Franciscanos em Santarém [...] no caso de serem eretas novas dioceses no território da Prelazia, a Paróquia de Santarém e todo território do rio Tapajós com seus afluentes farão parte sempre, como Prelazia distinta, confiados à Ordem dos Frades Menores de S. Francisco (Neotti, 1995, p. 119).

Nesta empreitada, a Igreja não só organizou sua ação de missão pastoral, como também contribuiu para a organização da educação no município no início do século XX. Foi um período marcante para o desenvolvimento local, pois a Igreja, por meio dos franciscanos, se envolveu ativamente na criação das primeiras instituições educacionais.

Foi a partir daqui que as primeiras instituições escolares foram organizadas na região do Baixo Amazonas, visto que o trabalho realizado pelos frades atendia não só aos interesses da Igreja, mas também aos da elite da época, que necessitava enviar os filhos para fora do município e até do país para estudar. “[...] Ação religiosa foi instrumentalizada e utilizada naturalmente pela estrutura política e ideológica da época, contudo seria equívoco negar o legado deixado pelos religiosos” (Couto, 2019, p. 35).

De certo que é fulcral registrar o avanço que o município teve com a instalação de instituições escolares, o que se configurou como um tempo de modernização, principalmente, ao se falar de uma cidade no interior da capital. No entanto, na mesma proporção, configura-se como um instrumento de modernização e de controle social, uma vez que oferecia à elite local as ferramentas necessárias para manter sua influência e poder.

O posicionamento da Igreja em relação ao papel que deveria desempenhar na escola era evidente, uma vez que a hierarquia eclesiástica percebia aquele espaço como um ambiente

favorecedor para a formação integral do indivíduo, tanto no aspecto educacional, quanto no religioso. “Nas escolas, como evocando sempre a proteção divina, havia imagens e quadros de santos católicos ou de Jesus. O Estado, de mãos dadas com a Igreja, endossava essas iniciativas” (Sousa, 2021, p. 75). A Igreja não deixava de lado o papel de formar a base moral e religiosa da sociedade, o que também cumpria seus objetivos de expansão e consolidação da fé, uma vez que instrução sem religião era impensável.

Dessa forma, com o avanço das missões religiosas, estabeleceram-se as instituições escolares confessionais, que atendiam não só a homens, mas também permitiam o acesso de mulheres, o que possibilitava novas experiências e novos olhares para um projeto em ascensão, o que é um avanço, uma vez que, mesmo com um currículo limitado de disciplinas baseadas em um ensino voltado mais para a instrução moral e religiosa, se vislumbrava um novo cenário, em que a mulher poderia ser protagonista, representava um primeiro passo importante em um cenário onde o acesso à educação formal era quase inexistente, especialmente nas regiões mais remotas como a Amazônia.

Ressalta-se, assim, que a criação dessas instituições representou uma estratégia de inclusão social e cultural, permitindo à comunidade local uma base de desenvolvimento e mobilidade, antes não disponível, um projeto educacional para o povo amazônida que, naquele momento (início do século XX), em um contexto que não havia instituição escolar no município e região, significou um grande avanço.

3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA MULHER NA EDUCAÇÃO FEMININA

A educação passou a ser um dos principais instrumentos para a reorganização da nova ordem social que surgia com os ideais da república, visto que, ao abrir caminho para novos conceitos de cidadania e direitos sociais, tal feito possibilitou a entrada das mulheres no mercado de trabalho e a construção de uma nova trajetória profissional.

Esta seção tece considerações sobre os aspectos que constituem o contexto político e econômico e a inserção da mulher na construção dessa trajetória, levando em conta os elementos que compuseram o cenário nacional, como a reorganização da sociedade brasileira, a partir dos princípios republicanos, e como isso causou impacto na região e no município de Santarém, bem como contribuiu para a inserção de mulheres no espaço profissional e, embora distante dos grandes centros urbanos, não ficou alheia a essas transformações, pois a cidade que, ao longo do tempo, tornou-se um centro regional de comércio e de cultura, viu a mulher começar a ocupar novos postos de trabalho, como na área da educação, da saúde e do comércio.

3.1 O contexto político e econômico na região oeste do Pará no início do século XX

Santarém é considerada a cidade mais importante do oeste paraense. Ela ocupa uma posição geograficamente privilegiada entre os rios Tapajós e Amazonas, destaca-se como um centro comercial e econômico, sendo um ponto de convergência de fluxos que atravessam a Amazônia. No início do século XX, vivenciou um período marcante em seu contexto político e econômico e experimentou transformações significativas, impulsionadas pela exploração dos recursos naturais da região e pelos desdobramentos políticos que ocorriam no país.

No século XX, com o avanço da exploração agrícola e a ampliação da fronteira agrícola na Amazônia, Santarém se consolidou como um polo de produção e distribuição de commodities²⁴, como soja e milho, além da crescente exploração mineral e madeireira. Esse processo trouxe desafios relacionados à preservação ambiental e à sustentabilidade; mas houve também promoção de desenvolvimento de infraestruturas e da expansão do mercado local e regional.

²⁴ Commodities são produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e pela procura internacional da mercadoria. No Brasil, as principais commodities são o café, a soja, o trigo e o petróleo (www.epsjv.fiocruz.br/commodities).

Figura 5 – Litoral santareno início do século XX



Fonte: Canto e Moura (2022).

O início do século XX , caracterizou-se pelo desenvolvimento do comércio e pela produção de alimentos, como arroz, farinha, feijão, milho e mandioca, além da criação de gado, o que contribuiu para o abastecimento da cidade e o desenvolvimento do setor agrícola e pecuário. A pesca também teve uma participação relevante na economia de Santarém, não só nesse período, mas também no decorrer do tempo, pois destacou-se e ainda se destaca como uma atividade econômica significativa na região, uma vez que a riqueza dos rios amazônicos, como o Tapajós, proporciona pesca abundante, o que gera empregos e provê sustento para a população local. Além de fornecer uma vasta riqueza natural, ela está localizada estrategicamente às margens do rio Tapajós, entre Belém e Manaus, o que justifica a importância portuária e viabiliza a comercialização de recursos naturais.

A extração de borracha foi uma atividade de destaque no final do século XVIII e movimentou a economia dos séculos XIX e XX, ação que foi impulsionada pela crescente demanda internacional e pelos avanços tecnológicos na indústria automobilística. A atividade extrativista do látex na Amazônia revelou-se de imediato muito lucrativa, haja vista que a borracha natural logo conquistou um lugar de destaque nas indústrias europeias, já que a Revolução Industrial potencializou a comercialização da borracha na segunda metade do século XIX, chegou também à indústria norte-americana e, assim, alcançou lucros nunca vistos devido ao elevado preço e ao fato de a borracha ser um produto exclusivo da Amazônia.

Manaus e Belém já existiam, porém, foram profundamente modificadas no apogeu da produção da borracha, tanto em sua economia, quanto na urbanização. A produção de borracha exerceu um impacto profundo e transformador no desenvolvimento econômico

e urbanístico das duas capitais, durante o ciclo da borracha, que se estendeu do final do século XIX ao início do século XX.

Foram as primeiras cidades do Brasil a introduzirem energia elétrica na iluminação pública, sistema de água encanada, esgotos, museus e cinemas, construídos sob a influência europeia. Como foi o caso da construção do teatro Amazonas (Manaus) e do teatro da Paz (Belém), com detalhes de finíssima beleza, sendo que companhias líricas e orquestras vinham da Europa para se apresentar nesses espaços.

Manaus, situada no coração da Amazônia, passou por uma transformação significativa, transicionando de uma pequena cidade com uma economia, predominantemente, agrícola para um centro econômico e comercial proeminente. Essa transformação foi impulsionada pela crescente demanda global por borracha, especialmente, vinda da Europa e dos Estados Unidos, que necessitavam de material para a fabricação de pneus e outros produtos industriais. O porto de Manaus foi revitalizado para facilitar a exportação de borracha, nele promoveu-se uma modernização econômica sem precedentes, a infraestrutura urbana foi melhorada, com a construção de edificações grandiosas, como o Teatro Amazonas, que simboliza riqueza e poder da cidade naquele período. A arquitetura de Manaus passou a refletir influências ecléticas, reminiscentes das grandes cidades europeias, evidentes em diversos edifícios do centro histórico.

A capital paraense, Belém, também vivenciou um crescimento acelerado. Sua localização estratégica foi um benefício a mais, pois possibilitou que ela fosse colocada como principal ponto de escoamento da produção amazônica. A economia local diversificou-se com a instalação de novos produtos e o aumento das trocas comerciais. O impacto mais notável, no entanto, manifestou-se na urbanização da cidade, que projetou uma nova estética arquitetônica, com a construção de praças, avenidas largas e edifícios de estilo europeu, como o Mercado Ver-o-Peso e a Estação das Docas, que hoje ainda são marcos históricos.

Foram essas metamorfoses socioespaciais e socioculturais que se difundiram ao longo do rio Tapajós na região oeste do Pará, que perduraram aproximadamente três décadas (1920, 1930 e 1940), porque a partir da territorialização do plantation de seringa de Henry Ford, houve a primeira experiência da cidade-empresa na Amazônia brasileira (Conceição; Silva, 2020, p. 23).

Entretanto, a produção de borracha trouxe à tona questões sociais complexas. As populações locais, em sua maioria, indígenas e caboclas, sobreviveram com a exploração do trabalho, enquanto trabalhadores imigrantes, muitos dos quais, oriundos da Europa e do Japão, estabeleceram-se nas duas cidades. Esse movimento migratório não só gerou uma pluralidade cultural e social, mas também exacerbou as desigualdades e a escassez raciais e sociais, cenário

em que as elites locais se beneficiaram economicamente, enquanto as classes de condições mais baixas continuaram a enfrentar condições precárias.

Esse período foi conhecido como “*Belle Époque Amazônica*”, que vai de 1890 a 1920. Manaus ficou conhecida como a “Paris dos Trópicos” e Belém era chamada de “Paris n’América” durante o ciclo da borracha.

Figura 6 – Manaus (Praça do teatro Amazonas) e Belém (área das docas)



Fonte: Correio Braziliense (2015).

A exploração da borracha na região gerou riqueza e prosperidade, o que impulsionou a economia da região e em Santarém, por ser um entreposto comercial. Grandes seringais foram estabelecidos na área, o que atraiu trabalhadores e imigrantes de diferentes partes do Brasil. Com isso, Santarém vivenciou um período de crescimento econômico nunca visto: a expansão do comércio, a construção de infraestrutura e o surgimento de novas atividades comerciais e industriais. “A sociedade santarena daqueles tempos vestia-se à moda francesa e não eram poucos os que falavam a língua daquele país europeu. Vivíamos esses dias de largueza e fartura [...]” (Fonseca, 1996, p. 175).

A cidade também enfrentou desafios e conflitos relacionados aos direitos de terras e uso de recursos naturais. A expansão da atividade econômica gerou tensões entre diferentes grupos, como seringueiros, fazendeiros e indígenas, que disputavam o acesso e a propriedade das terras, dado que a prosperidade não contemplou a população como um todo, uma vez que a “[...] população original (indígenas, ribeirinhos, caboclos, quilombolas, etc.) foi facilmente mantida invisível [...]” (Gomes *et al.*, 2017).

O ciclo econômico da borracha trouxe prosperidade e desenvolvimento para a região. De modo geral, impulsionou o crescimento da cidade e atraiu uma diversidade de

pessoas em busca de oportunidades. Esse ciclo representou um dos períodos mais emblemáticos da economia de Santarém. A exploração da seringueira e a produção de látex impulsionaram o desenvolvimento da cidade, uma vez que a borracha se transformou em um produto essencial em todo o mundo, tal feito também transformou a economia local.

A borracha natural foi globalmente demandada em uma escala sem precedentes durante o auge do ciclo da borracha, principalmente, para a produção de pneus, máquinas e outros materiais industriais, isso aumentou a escala da produção extractiva na Amazônia. A região ocidental do Pará e, principalmente, Santarém, foi uma das principais regiões produtoras de borracha, o que gerou grandes fluxos de finanças, de negócios e de comércio para a cidade.

O rio Tapajós, que passa por Santarém, era uma importante rota de transporte, que proporcionava um meio mais fácil para a produção de borracha alcançar os mercados internacionais. O comércio se expandiu, e mercadorias estrangeiras começaram a fluir para a cidade mais regularmente, o que criou um ciclo virtuoso de prosperidade.

Santarém se tornou um importante centro de comercialização de borracha, pois atraiu imigrantes e contribuiu para a expansão do comércio e da infraestrutura local. Destaca-se aqui, o grande número de imigrantes nordestinos que, assolados pela seca, vieram em busca de melhores condições de vida, de novas oportunidades (Fonseca, 1996). Esse foi um dos períodos mais marcantes da história econômica de Santarém e da região, pois trouxe crescimento e mudanças significativas nas estruturas sociais e urbanas.

Nas propagandas do governo federal, essa região era retratada como “terra da fartura e da vitória”, um atrativo para o recrutamento de milhares de homens, cujo fenômeno migratório foi compreendido aqui como uma mobilidade forçada pelas necessidades provenientes do capital. O lucro obtido pelo comércio do látex levou ao desenvolvimento econômico e cultural das capitais dos estados nortistas; ocasionou o povoamento do Norte brasileiro, em especial regiões da Floresta Amazônica; aumentou o comércio interno e melhorou, gradativamente, a renda dos cidadãos.

Figura 7 – Material de divulgação utilizado para atrair nordestinos para a Amazônia



Fonte: Gomes *et al.* (2017, p. 893).

Os cartazes de divulgação retratam o período de ouro da vasta Amazônia e a possibilidade de acumular riquezas e de suprir necessidades propriamente humanas, através da possibilidade do trabalho, alcançando, por meio dele, melhores condições de sobrevivência. Marx (1980) fala sobre o trabalho como essência do homem. É pela labuta que se garante a existência humana e, com isso, interfere na forma como o homem se faz humano. Os homens criam novas necessidades e, com isso, novas formas de se apropriar da natureza, transformando-a de acordo com as suas necessidades, individuais ou coletivas. A seiva branca das seringueiras atraiu milhares de pessoas para a Amazônia. A presença do nordestino é marcante na região desde 1877, quando ocorreu uma das maiores secas no Nordeste, atraídos pelas promessas nos seringais, fazendo com que esse deslocamento se tornasse um dos maiores movimentos demográficos registrados no Brasil (Fonseca, 1996). As condições de trabalho aos imigrantes nordestinos não foram as melhores e mais adequadas:

Não só a febre; também aguardava, na selva, um regime de trabalho bastante parecido com a escravidão. O trabalho se pagava em espécies – carne seca, farinha de mandioca, rapadura, aguardente – até que o seringueiro saldasse as suas dívidas, milagre que raras vezes ocorria. Havia um acordo entre os empresários para não dar trabalho aos operários que tivessem dívidas pendentes; os guardas rurais, postados nas margens dos rios, disparavam contra os fugitivos. As dívidas somavam-se às dívidas. À dívida original, pelo transporte do trabalhador do Nordeste, agregava-se a dívida pelos instrumentos de trabalho – facão, faca, baldes, e como o trabalhador comia, e sobretudo bebia, quanto mais antigo fosse o operário, maior seria a dívida por ele acumulada. Analfabetos, os nordestinos sofriam sem defesas os passes de prestidigitação [mágica] da contabilidade dos administradores (Galeano, 2010, p. 118).

O grupo de imigrantes não se constituía apenas pelos nordestinos que se aventuraram com as promessas de riqueza na região. Os cartazes tinham como objetivo atrair o capitalista pioneiro de outros estados, em especial, da região Sul, para investir por meio de crédito bancário na região. “[...] Diferentemente do migrante nordestino, esse novo pioneiro contou com meios para introduzir suas próprias formas de produção na região e não se adaptou às práticas anteriores [...]” (Gomes *et al.*, 2017, p. 893). Tal organização gerou uma nova elite na região, interessada na organização de uma sociedade industrial voltada para o consumo. Ali, foi inaugurado um novo tempo no contexto político da República.

Superando todos os outros fatores, o auge da borracha foi um catalisador para a urbanização em Santarém, em que a elite local, que lucrou com o comércio e a produção de borracha, começou a dominar a economia, enquanto a classe mais pobre, geralmente, composta por seringueiros e migrantes, lidava com as dificuldades do processo de produção.

Assim, a articulação das relações comerciais e econômicas das cidades preexistentes na Amazônia não estava mais vinculada somente às dinâmicas da natureza e a escala local e regional como nas ‘cidades da floresta’. Mas, as ‘cidades na floresta’ assume um status de exploração econômica que visa atender uma demanda exógena, cristalizada por meio da racionalidade capitalista que se projeta no espaço e promove a ‘modernização’ do território, pois colonialidade e modernidade são indissociáveis e representa um projeto de intencionalidades hegemônicas de dominação/opressão e produção/exploração (Conceição; Silva, 2020, p. 23).

Os tempos áureos da borracha gerou riqueza, porém, também gerou mais exploração trabalhista, visto que os seringueiros eram a espinha dorsal da produção de borracha e trabalhavam longas horas, viviam em condições precárias e eram mal pagos, o que levou a divisão acentuada entre as classes sociais.

A margem direita do rio Tapajós, em Belterra, no município de Santarém, durante longo período da exploração da economia gomífera da borracha modificou a lógica do/no lugar, porque se materializou como um ponto estratégico, com a presença de sistemas logísticos que facilitavam as funcionalidades da produção. Foi construído um porto de embarque e desembarque de mercadorias, espaços estes em que os navios ancoravam carregados de matérias-primas explorados em Belterra. Houve ainda, apropriação e recrutamento da mão-de-obra, dos recursos e gerou modificações no modo de vida extrativo e ribeirinho (Conceição; Silva, 2020, p. 24).

Essa relação de prosperidade para alguns e exploração para outros, espelhava as desigualdades que caracterizaram a história da região, pois foi um período que fomentou certa riqueza, desenvolvimento urbano e um aumento significativo da diversidade populacional. Isso transformou a cidade em um polo de comércio e cultura na Amazônia. No entanto, a exploração da borracha no município de Santarém e região revelou as contradições do crescimento, com um aumento das desigualdades sociais e a exploração do trabalho nas zonas rurais.

3.2 Da Colônia à Primeira República: ensaios para a admissão de mulheres no ensino e o Curso Normal

Num cenário político, econômico e social cada vez mais marcado por significativas transformações, a educação brasileira, na transição do século XVIII para o século XIX, foi balizada por elementos cruciais na nova conjuntura republicana que ia se constituindo em um modelo educacional voltado a atender às necessidades do país a partir de interesses internacionais, na defesa da construção de uma “nova” nação em busca da modernidade e do progresso.

O Brasil deixava aos poucos o modelo educacional jesuítico para adotar a proposta educacional europeia. O ensino limitava-se ao ato de ler e escrever, o que era para poucos, visto que às camadas populares era destinada apenas a instrução básica para os trabalhos nas fábricas e nos campos. A escola não era para todos, constituindo-se num local formal que permitia uma formação aos operários para trabalharem e serem disciplinados. O modelo educacional brasileiro, implantado com a catequese jesuítica e sustentado pelos ideais europeus, perpetuou a prática de exclusão e individualismo como uma ação organizada para atender ao mercado e aos interesses do capital, reforçando as relações de poder.

[...] Dela estava excluída o povo e foi graças a ela que o Brasil se ‘tornou, por muito tempo, um país da Europa’, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava atingir *status* (Romanelli, 2012, p. 35-36).

No período colonial, a educação brasileira, sob a égide da igreja, caracterizava-se por um modelo conservador e pela catequização, direcionada aos filhos da classe dominante e aos indígenas, excluía do processo as mulheres, os escravos e os pobres. De acordo com Mormul e Machado (2013), esse padrão organizacional de educação perdeu sua hegemonia após a expulsão dos jesuítas, que se deu quando os interesses da Igreja e do Estado passaram a divergir e novas exigências passaram a surgir com as mudanças socioeconômicas do século XVIII, que se ampliaram devido à industrialização que avançava (seção 2).

Até o final do século XVIII, os professores eram ligados a uma ordem religiosa, mas, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (1759), o sistema educacional passou a exigir uma nova organização do padrão cultural que o país pretendia ter. As mudanças na área econômica, provocadas pela ascensão das fábricas e pelo sonho de urbanização, atingiram

também o trabalho docente, que também se transformou. Dentre elas, o controle do Estado, que se encarregou das instituições escolares, o qual controlava o trabalho docente para garantir a ordem econômica e social.

O importante dessas reformas para a profissão docente foi que nelas se forjou uma nova classe trabalhista [...]. Entender a gênese da profissão docente é localizar a formação de uma categoria profissional levando em consideração a sua importância, os motivos para surgimento, a força da nomenclatura e a importância na consolidação de um plano para além de pedagógico, mas com fortes vieses sociais, políticos e econômicos (Barbosa; Santos Filho, 2013, p. 12).

A partir de então, surgiu a necessidade de oficializar, pela primeira vez, a profissão de professor e de prepará-lo para a atuação nesse novo modelo de ensino submetido ao Estado. Saviani (2009, p. 143) afirma que:

No Brasil a questão do pregar de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular [...] examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos.

A profissão docente nasceu em uma tradição do servir; desenvolveu-se no interior das ordens religiosas, porém os primeiros ensaios de formação vão aparecer somente com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, como uma primeira tentativa de organização da profissão e de organização da atividade pedagógica (Saviani, 2009). Foi somente com a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, que, conforme o modelo europeu, o Brasil organizou a formação de professores, com a criação das Escolas Normais.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 de 1835, que determinava: ‘Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827’ (Tanuri, 2000, p. 64).

Tal formação recebeu muitas críticas, visto que não havia nenhum tipo de estrutura que viabilizasse a formação proposta. Não havia um interesse, de fato, com a formação do professor e, devido a essa questão, essa proposta ficou sujeita a contestações por um longo período, dado que essa formação era vista como algo insignificante, ineficiente e oneroso para a província (Saviani, 2009). Diante de tal situação, as Escolas Normais foram abandonadas em várias províncias e não receberam investimento adequado, o que gerou o seu desprestígio e, consequentemente, o fracasso.

Segundo Saviani (2009), foi somente a partir de 1890, com o início da República, que as Escolas Normais passaram por reformas e a qualificação dos professores recebeu uma

atenção diferenciada, cujo objetivo era a melhoria na qualidade de ensino ofertado nas escolas do país. No entanto, tal esforço não foi suficiente para que o ensino deixasse de ser excludente e elitizado.

Embora houvesse diversas propostas de reformas educacionais que buscavam modificar a realidade do Brasil, mesmo com base em outras realidades muito distantes da nossa, não aconteceram grandes mudanças. No âmbito da formação de professores, foram poucas transformações, que não alteraram os princípios e o perfil das disciplinas do curso, não trazendo, com o regime republicano, significativas transformações no ensino público nem novas correntes do pensamento educacional; houve pouca difusão do ensino (Souza; Lira, 2012).

A admissão de mulheres no ensino desde o Brasil Colônia até a Primeira República foi um processo marcado por desafios e avanços paulatinos. Durante o período colonial, a formação das mulheres estava fortemente ligada à educação religiosa. Os conventos e recolhimentos eram importantes espaços educativos para as mulheres. No século XIX, ocorreu uma expansão gradual das escolas para meninas, em que algumas escolas foram criadas, ofereciam uma educação básica voltada para o público feminino. Essas escolas tinham uma orientação mais conservadora, com ênfase em habilidades domésticas e formação moral (Lage, 2016).

Uma série de transformações econômicas prepararam terreno para o estabelecimento da Primeira República, como: a expansão da lavoura cafeeira, o fim da escravidão (mesmo a escravidão permanecendo velada na sociedade), o início do trabalho assalariado e uma significativa urbanização. Houve a eleição de um civil para a presidência do país, em 1894, o paulista Prudente de Moraes, dando início ao Período Republicano (1890-1930) no Brasil, que foi marcado pelo poder das oligarquias do café com leite, mais conhecidas pela política do coronelismo e pelo voto de cabresto (Romanelli, 2012).

A superprodução interna do café e a concorrência externa favoreceram a transferência de investimentos de muitos cafeicultores para o setor industrial a partir de 1910, isso configurou a fase de instalação do capitalismo no Brasil e da transição entre o sistema agrário e o industrial. Essas transformações se refletiram no discurso de que o país só alcançaria o progresso se combatesse a alta taxa de analfabetismo, que chegava a 85% da população brasileira (IPEA, 2010), e isso só se daria através do acesso à escola. É no interior desse contexto que a educação da República passa a ser compreendida, em especial, o acesso das mulheres ao campo educacional. Com o movimento de profissionalização do Magistério, houve um certo reconhecimento da importância das mulheres como educadoras, momento este em que começaram a ser criadas Escolas Normais para a formação de professoras, o que proporcionou uma qualificação específica para o exercício do Magistério.

A forte presença de mulheres no Magistério do ensino primário tem sua referência intensificada na organização das instituições escolares, difundidas como parte dos ideários republicanos, que exigiam o aumento do número de escolas, porém a falta de professores do sexo masculino – devido aos salários não atrativos – gerou a carência de profissionais, o que possibilitou muito mais a inserção da mulher nesse ambiente, dando início ao processo de feminização do Magistério, cujo espaço de conquista não se deu pacificamente (Damasceno *et al.*, 2018). Embora as primeiras mulheres a assumir a carreira do Magistério fossem da classe média e brancas – exigência das instituições formativas –, elas foram protagonistas da luta pelo alargamento da participação de outras tantas mulheres na profissão docente (Vianna, 2013).

Enquanto o país vivia as intensas transformações na reorganização da política e da economia no cenário nacional, o município de Santarém também sentia o impacto na sua organização local, com a forte influência da atividade do latex extrativista, a agricultura e o comércio; o setor educacional também ocupava um espaço de ordenamento e preocupação da classe burguesa, que necessitava enviar seus filhos para fora do município e até para a Europa para garantir os estudos.

De acordo com os dados de Ferreira, Ximenes-Rocha e Souza (2015), Santarém não possuía escolas cedidas pelo município ou Estado até o final do século XVIII, quando foi criada a primeira escola voltada para o público masculino sob a jurisdição do governo em meados de 1800.

A escola masculina, primária, era pública, ao passo que as aulas de gramática, francês e latim eram particulares. A carência de professores, assim como a tentativa de resolver o problema via decreto, reflete ainda um período em que a organização social e o desenvolvimento econômico do povoado era insuficiente para que a educação pudesse representar uma necessidade e, por conseguinte, o poder público adotasse medidas mais apropriadas e eficientes conforme a situação exigida (Colares, 2005, p. 35).

Do período colonial ao final do século XVIII, as famílias contratavam professores para ministrar aulas em sua própria residência, denominadas “escolas domésticas”. Nesse processo, organizava-se um grupo interessado, normalmente constituído por parentes e amigos, que tinham o objetivo de aprender. Os professores eram pessoas que possuíam educação primária – 1^a a 4^a série –, chamada de 1º grau, considerando que este era o grau mais importante de ensino, para esse período, ou eram pessoas que vinham de outros lugares para morar na cidade.

A escola para atender ao público feminino só surgiu em 1849, instituída pela Lei Provincial nº 157, de 20 de novembro, porém os profissionais dessa instituição eram todos da capital da província. Com o aumento da população de 4.000 habitantes no ano de 1800 (entre moradores da cidade, fazendas e comunidade do interior) para 7.000 (Fonseca, 1996) em 1850

e, devido Santarém ter se tornado um entreposto comercial de referência para a região, o presidente da província, o senhor Henrique de Beaurepaire Rohan, publicou a Lei nº 288, de 20 de setembro de 1856, a qual incentivou a instalação de novas escolas para atender às demandas do município (Ferreira; Ximenes-Rocha; Souza, 2015).

Há registros que apontam que, no período de 1883 a 1890, Santarém ficou sem nenhuma instituição de ensino, retomando as atividades educacionais a partir de 1891, quando foi criado o Instituto Santareno, e de 1895, quando houve a instalação do Lyceu Santareno, considerado uma instituição particular (Colares, 2005).

O século XX despontou como uma fase promissora para a educação no município. Em 1900, foi criado o Grupo Escolar de Santarém, conhecido como Escola Frei Ambrósio, da rede estadual de ensino; com a força política e tamanha expressão da Igreja Católica, foi criado o Colégio Santa Clara em 1913, para atender a órfãs e, posteriormente, qualificar mulheres para o exercício do Magistério para atender nos estabelecimentos de ensino do município e região de planalto e várzea. Logo em seguida, sob a mesma administração da Igreja, em 1919 foi criada a Escola São José, na área rural, com o mesmo propósito do Colégio Santa Clara (Ferreira; Ximenes-Rocha; Souza, 2015).

É importante destacar que nesse período houve uma intensa relação dos interesses do Estado com os da Igreja para que se efetivasse a educação no município. Todo esse empenho fez com que o município despontasse em quantitativo de instituições educacionais e se tornasse um referencial nos dias atuais no que tange à educação básica e ao ensino superior, o qual serviu apporte que forma mão de obra qualificada para toda a região.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835, que tinha como objetivo formar professores para atuarem no magistério de ensino primário (Tanuri, 2000). De 1835 a 1880, a quantidade de Escolas Normais no Brasil espalhou-se grandemente, a partir do Decreto de Criação da Escola Normal 1835 nº, de 10 de abril de 1835:

Joaquim José Rodrigues Torres, Presidente da Província do Rio de Janeiro, faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléia [sic] Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte. Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma [sic] Escola Normal para nella [sic] se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto. Artigo 2º. A mesma Escola será regida por hum [sic] Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo [sic] Lancasteriano, cujos principios theoricos [sic] e praticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica [sic], quebrados, decimaes [sic] e proporções. Tertio: noções geraes [sic] de Geometria theorica [sic] e practica. Quarto: Grammatica [sic] de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia [sic]. Sexto: os principios de Moral Christã e da Religião do Estado (Villela, 2008, p. 33).

A proposta de criação das Escolas Normais estava pautada nas ideias do grupo conservador e buscava manter a hegemonia que dominava a sociedade naquele momento, daí a origem da palavra “norma” – o objetivo era formar pessoas que pudessem manter as normas na sociedade.

O Curso Normal proporcionou às mulheres o acesso à educação formal, o que permitiu que elas adquirissem uma formação específica para o magistério e pudessem desenvolver habilidades pedagógicas e conhecimentos específicos para atuar como professoras.

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época (Tanuri, 2000, p. 65).

As permanentes inconstâncias do governo, a falta de investimento e a baixa remuneração faziam com que poucos se interessassem pela docência. Assim, o campo docente abriu espaço para as mulheres, pois os homens deixaram, gradativamente, os cargos na docência por não verem condições de progresso. Foi assim que, mesmo com salários baixos e o mínimo de investimento, as mulheres viram a oportunidade de conquistar seu espaço e ter uma profissão. Com a formação proporcionada pelo Curso Normal, as mulheres obtiveram oportunidades de trabalho no campo da educação e passaram a ocupar postos de professoras em escolas públicas e particulares, além de contribuirem para a disseminação do conhecimento e para a melhoria do ensino.

Podemos afirmar que a partir da década de 30 começaram as grandes transformações na educação, no contexto das transformações da ordem social, econômica e política, cujo marco considerado é a Revolução de 1930. Desde os anos 20, vários segmentos da sociedade reivindicavam mudanças no sistema político e econômico vigente, em busca de uma saída para a grande crise que se instalara no país (Ferreira, 1998, p. 50).

As Escolas Normais se consolidaram como principal caminho para a formação de professores e, com o movimento *escolanovista*, em 1930, as reformas educacionais começaram a acontecer e a profissionalização por meio do Curso Normal abriu caminhos para uma maior participação feminina no mercado de trabalho, visto que foi uma mudança não apenas de impacto social, pois muitas mulheres entraram na vida profissional em áreas que costumavam ser consideradas domínios masculinos, mas também teve um papel crucial na vida delas, haja vista que lhes proporcionou a possibilidade de assumir novos papéis na sociedade e avançar na carreira e cenário educacional.

Desenvolvido com a finalidade de formar educadoras para o ensino primário, o curso proporcionou a muitas mulheres a chance de acessar a educação formal e, assim, abrir novas portas no mercado de trabalho. O acesso à educação formal teve um impacto significativo na emancipação feminina, uma vez que a docência, especialmente em escolas primárias, tornou-se uma das profissões mais acessíveis e respeitáveis para as mulheres da época.

Embora a profissão de professora fosse valorizada, ela também evidenciava as limitações impostas às mulheres. A professora era vista como uma autoridade moral, responsável pela formação do caráter e do civismo das futuras gerações, porém ainda inserida em um contexto de subordinação em relação aos homens nas esferas política e econômica. Dessa forma, o Curso Normal, ao proporcionar acesso à educação, também refletia as tensões entre o papel tradicional da mulher e as novas oportunidades de atuação e participação no espaço público.

O curso preparou muitas mulheres para se tornarem líderes em outros setores da sociedade, além do próprio campo educacional; possibilitou-lhes independência financeira e liberdade individual, pois conquistar o próprio sustento deu a elas um novo senso de identidade e valorização no contexto social.

4 PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FEMININA EM SANTARÉM

Esta seção tece algumas considerações sobre o trabalho realizado pelos religiosos alemães na área educacional no município de Santarém-Pará, Dom Amando e Madre Imaculada. Enquanto a igreja avançava em seu projeto de expansão em todas as regiões do país, a Amazônia se tornou um atrativo para as missões religiosas, uma região de destaque para várias ações. O processo educacional no município teve início no século XVII, muito antes da fundação da cidade, com a chegada dos jesuítas, onde passaram a desenvolver missões religiosas com os indígenas da região do Tapajós, conhecidas como catequeses – método de instrução utilizado pelos colonizadores para domesticar os povos que habitavam a região e facilitar a exploração das riquezas naturais (conforme já visto na seção 2).

Nesse contexto, está a origem do Colégio Santa Clara²⁵ como a primeira instituição escolar com uma proposta de formação para mulheres na região, inicialmente como Orfanato e, posteriormente, passa a funcionar como escola e a atender como internato e externato, a partir da fundação da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, como parte do projeto de missão em terras amazônicas pela Igreja Católica e pelas famílias abastadas que tinham posses para manter suas filhas na instituição.

4.1 Fundação da Congregação da Imaculada Conceição da Mãe de Deus: os ideários da formação feminina com princípios europeus

A Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus foi fundada em 5 de dezembro de 1910, no Brasil, na cidade de Santarém (Marinho *et al.*, 2013). Nesta empreitada, destaca-se Frei Amando Bahlmann, um dos primeiros a chegar ao Brasil, no final do século XIX, mais precisamente em 1891; ele chegou a Santarém no dia 3 de agosto de 1907 e logo tomou posse da Prelazia (apresentado na seção 2).

Frei Amando nasceu em 8 de maio de 1862, em Grossherzogtum Oldenburg, na Alemanha. Seu pai era professor do primário, com quem Frei Amando fez os seus primeiros estudos, passando depois para Vechta, para os estudos ginásiais. Em seguida, entrou como noviço na Ordem Franciscana, em Harreveld, recebendo o hábito em 21 de agosto de 1879. Sua Profissão Simples (votos temporários) aconteceu em 24 de agosto de 1880 e, a 3 de

²⁵ Parte desta seção foi publicada na Revista PEMO e está disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11407> e também compõe o capítulo 5 da obra “Biografia e Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras” intitulado “ORFANATO FEMININO EM SANTARÉM: história e memória” disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/11/>

outubro de 1883, a Profissão Solene (votos permanentes). No ano de 1988, foi ordenado sacerdote e, em de 1889, concluiu os seus estudos, recebeu o título de doutor em Filosofia e em Teologia.

De volta à Alemanha, foi enviado à Werl, para desenvolver o trabalho como professor de Filosofia, porém apresentou-se como candidato para as Missões no Brasil. Em 24 de maio de 1891, embarcou para o Brasil, residiu na cidade de Desterro, atualmente Florianópolis. Em dezembro de 1892, foi enviado para a Bahia para trabalhar na reconstrução da Província de Santo Antônio, onde foi nomeado Superior, Professor e Mestre de Noviços. No ano de 1905, foi nomeado Visitador das Províncias da Bolívia e Argentina e, ao regressar das visitas a esses países, recebeu a notícia da sua nomeação, no dia 18 de janeiro de 1907, para o Prelado de Santarém, tendo tomado posse canônica em 4 de agosto do mesmo ano, um dia depois de sua chegada à sede de sua Prelazia em Santarém, passou a ser chamado de Dom Amando Bahlmann (Graim, 1991).

Figura 8 – Dom Amando e as Irmãs Missionárias em viagem para Santarém (1908)



Fonte: Acervo da biblioteca do Colégio Santa Clara.

Figura 9 – Registro da vinda de frades e religiosas da Alemanha para Santarém (1909)



Auf der Überfahrt nach Brasilien

Fonte: Acervo da biblioteca do Colégio Santa Claral.

Dom Amando fez várias viagens para capitais do Brasil e outras internacionais em busca de apoio para fundar uma nova ordem religiosa em solo amazônico. De acordo com Couto (2019), Dom Amando necessitava dar respostas imediatas à Igreja Católica sobre a saúde e a educação ao governo republicano que se organizava no município. Assim, o novo bispo não mediou esforços para conseguir religiosas para atuar nessas duas frentes de missão e passou a realizar peregrinações nas mais variadas ordens solicitando freiras para trabalhar na Amazônia, o que não foi tão fácil.

Convidei as Irmãs franciscanas do Sagrado Coração do Rio. Não puderam aceitar. Convidei as Irmãs Franciscanas Alemãs, do Rio Grande do Sul. Era impossível. Consultei também o Revmo. Pe. Geral da Ordem e ele me indicou as Irmãs Franciscanas do Egito (assim eram chamadas por que lá principiaram a sua atividade, sendo, porém, italianas), mas nada ficou resolvido (Bahlmann, 1995, p. 132).

Como o religioso precisava de mão de obra, iniciou a busca de recursos em outras Congregações religiosas, a começar pelas Congregações que pudessem assumir o quanto antes a educação da juventude feminina. O convite foi feito às Irmãs Franciscanas do Sagrado Coração, no Rio de Janeiro; às Irmãs Franciscanas alemãs, do Rio Grande do Sul e às Irmãs Franciscanas, do Egito. Cada uma tinha um motivo que justificava a sua resposta negativa. Finalmente, indo celebrar a missa no Convento das Religiosas da Imaculada Conceição da

Ajudas no Rio de Janeiro, lançou o convite, o qual teve repercussão entre as Irmãs, em que quatro delas sentiram-se chamadas e dispuseram-se a acompanhá-lo para a missão.

Em uma de suas celebrações no Rio de Janeiro, durante a homilia, disse que precisava de Irmãs para atuar na educação de meninas na Amazônia. Assim, algumas religiosas se protificaram: Soror²⁶ Coleta da Imaculada Conceição, Soror Maria do Carmo do Coração de Jesus, Soror Verônica da Santíssima Trindade e Soror Maria do Patrocínio de São José e, mais tarde, Madre Coleta Caprio, que se tornou abadessa do convento em Santarém e, depois, fundou a missão com os indígenas do Cururu, no Alto Tapajós; Madre Verônica e Irmã Maria do Carmo, que não demoraram em Santarém, permaneceram até o ano de 1911; e Irmã Maria do Patrocínio, que conseguiu transferência para o mosteiro da Glória, no Recife. “[...] O primeiro propósito da fundação foi o serviço ao povo da região amazônica no Norte do Brasil, através da educação das crianças órfãs, da juventude e dos serviços de misericórdia” (Marinho *et al.*, 2013, p. 21).

A partir do momento em que conseguiu a resposta favorável entre as Irmãs Concepcionistas, Dom Amando, logo providenciou o necessário para que se efetivasse o seu projeto: iniciou a tramitação que precisava para seguir a devida licença para as Irmãs que eram de clausura perpétua. No entanto, o Bispo tinha uma dúvida: “Essas religiosas que viviam em clausura perpétua, haveriam de saber como educar as meninas? Saberiam ensinar, sem serem mestras?”. Em suas crônicas, essas eram algumas de suas angústias, porém, seguiu com o projeto.

Nessa época, a Amazônia brasileira vivia em pleno progresso e desenvolvimento pelo auge da exploração da borracha (visto na seção 3) o que trouxe vários migrantes de diversas partes do país, principalmente, os nordestinos, atraídos pela expectativa de melhoria de vida no trabalho nos seringais. A cidade de Santarém não tinha grandes plantações de seringa nativa, entretanto, era um centro significativo na comercialização da borracha, isso propiciou sustentação econômica à oligarquia de algumas famílias, dentre elas, destaca-se a família Corrêa, os chamados “coronéis de barranco”, que dominavam a política local e também do alto Tapajós, na cidade de Itaituba, até 1930. Esse crescimento econômico da cidade de Santarém fez com que sua população mais do que triplicasse nesse período com a vinda de muitos migrantes, indo de 9.271 habitantes em 1872 a 34.944 habitantes em 1920 (Hoefle, 2013).

Além da pujança econômica, nesse período, a região sofreu com um surto de infecções causadas por vírus, bactérias e protozoários, tais como febre amarela, varíola,

²⁶ Substantivo feminino /m.q. SÓROR. Significa ‘irmã’. Provém do latim *sorore(m)*, com o mesmo significado. É um dos tratamentos dados às freiras, agora menos do que antigamente.

influenza (também conhecida como gripe espanhola) e malária²⁷, conhecida também como *paludismo* (principalmente, pelo avanço na mata para explorar seringais), doenças que levaram à morte inúmeras pessoas, especificamente, pais e mães de família (Canto; Moura, 2022). Essas infecções trouxeram um grave problema social: os órfãos, visto que muitas pessoas vieram a óbito. Assim, muitas crianças ficaram sem os pais; algumas foram cuidadas pelos familiares; outras, por pessoas próximas, sem parentesco algum e, ainda, houveram aquelas que ficaram a “Deus dará”, vagando na cidade.

Nesse contexto, Dom Amando percebeu que os desafios eram a instrução humana e cristã e o acolhimento das crianças órfãs; porém, viu que não tinha recursos humanos locais qualificados suficientes para tal tarefa, então, convidou duas congregações franciscanas de ordem feminina, as Irmãs Franciscanas do Sagrado Coração de Jesus e as Irmãs Franciscanas do Egito para se dedicarem à educação de crianças e à catequese dos fiéis, porém, não obteve sucesso nessa primeira tentativa (Costa; Salviano, 2018).

Diante das inúmeras necessidades da Prelazia, Dom Amando optou por iniciar sua missão, pela educação do povo, pois estava convencido de que a educação, no seu sentido mais amplo, seria a base para a evangelização. Em 1910, Dom Amando, antes de visitar o Papa Pio X, foi ao Convento das Concepcionistas da Ajuda, no Rio de Janeiro, para outra tentativa, e fez o convite às Irmãs que lá residiam com o seguinte argumento: “As Irmãs pensam que devem somente rezar. Porque não querem trabalhar na salvação das almas, ensinando crianças, educando meninas abandonadas e levando assim as almas para Deus?” (Graim, 1991, p. 75).

Com a ajuda de quatro irmãs, ainda não era o suficiente para iniciar a missão que Dom Amando estava planejando, por isso aproveitou a mesma viagem à Roma e foi à Alemanha, à procura de uma professora que tivesse disponibilidade de lecionar em terras estrangeiras e compor a ordem que tinha em mente fundar em Santarém. Mesmo com tudo encaminhado para o início do trabalho nas frentes de missão, Dom Amando tinha receio de que as freiras não estivessem preparadas para o serviço da administração da escola e do magistério, afinal, eram freiras dedicadas somente à oração (Bahlmann, 1995; Couto, 2019).

Assim, de Roma foi direto para Münster, na Alemanha, onde visitou o convento das Irmãs Clarissa e solicitou que a madre abadessa indicasse e cedesse uma das Irmãs que tivesse aptidão para ajudar na organização do projeto educacional no Brasil, na região amazônica. A abadessa informou ao bispo que as Irmãs daquele convento eram de vida contemplativa, por isso não seria possível cedê-las, porém, havia uma jovem que ainda não tinha feito os votos e

²⁷ A malária, também conhecida como paludismo, é uma doença parasitária do sangue, provocada por um protozoário do gênero *plasmodium*. Este parasita é transmitido através da picada de um mosquito (do gênero *Anopheles*). A malária é endêmica em vários países tropicais, sendo potencialmente fatal se não tratada atempadamente. (<https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/malaria/>).

que tinha recebido a formação para atuar como professora em 1907. Dom Amando pediu para conversar com a jovem e fez o convite à professora Elizabeth Tombrock, a qual, passados uns dias, não hesitou em dar uma resposta positiva em vir para a Amazônia (Congregação das Irmãs Missionárias, 1987).

A pedido de Dom Amando, realizou-se uma celebração dos primeiros votos e a “vestimenta religiosa” da mais nova freira, que ocorreu em 15 de agosto de 1910 (a pedido de Elizabeth, pois a data era de grande significado para a jovem, devido à cura que havia recebido na gruta de Nossa Senhora de Lourdes²⁸, em 1909); logo em seguida, no dia 8 de setembro de 1910, embarcou de Hamburgo para o Rio de Janeiro com Dom Amando e de lá para a região amazônica (Flood, 2013). Os missionários fizeram uma viagem longa e, após inúmeras dificuldades, chegaram a Santarém somente no dia 13 de novembro de 1910. Vislumbrava-se a possibilidade de iniciar as atividades educacionais no município e região (Bahlmann, 1995).

Dom Amando desejava encontrar uma religiosa com formação educacional e Elizabeth desejava exercer a docência no ensino de crianças, dois projetos que se encontraram e que se transformou em um projeto muito maior.

[...] O trabalho missionário abrangia a transferência de bens da Europa para países não europeus. Abrangia mais que isso. Europeus que partiam para terras de missão levaram consigo, além do compromisso e serviço, familiaridade com a organização e disciplina, mais especificamente, a habilidade de usar os novos meios que a vida lhes oferecia. O bispo e a postulante funcionavam facilmente dentro do sistema comercial de bens e serviços, os quais um dia lhes levariam, como também suas bagagens, a Santarém. Eles mantiveram também o relacionamento com a população católica na Alemanha, a qual apoiava seu trabalho missionário, pois Bahlmann e Tombrock dispunham ambos de educação europeia. Eles circulavam bem nos caminhos da nova era industrial. Poderiam explicar-se a si mesmos para outros e obter mais colaboração em seguindo seus objetivos [...] (Flood, 2013, p. 29).

²⁸ “Nossa Senhora de Lourdes e sua devoção começaram no dia 11 de fevereiro de 1858, na pequena vila de Lourdes, França, quando a jovem Bernadette Soubirous viu a Virgem Maria pela primeira vez, na gruta de Massabielle. A jovem escutou uma voz que vinha de dentro da gruta. Curiosa e obediente, Bernadette entrou e viu a figura de uma jovem senhora vestida de branco, com uma faixa azul na cintura e um rosário de contas de pérolas em sua mão. A primeira de 18 aparições, que se repetiram pelos dias que seguiram. Na última delas, a Boa Mãe se identificou, dizendo ‘Eu sou a Imaculada Conceição’” (Marista, 2022, s.p.). “O Santuário de Nossa Senhora de Lourdes é um centro religioso católico dedicado a Nossa Senhora de Lourdes na cidade de Lourdes, na França. O santuário é um destino de peregrinação, sendo que a água de Lourdes é considerada ‘curativa’” (Biblioteca, s.d., s.p.). A relação desse fato com a vida de Elizabeth deu-se porque ela sempre foi de uma saúde frágil e, muito cedo, desenvolveu tuberculose nos ossos, tendo iniciado nos dedos de sua mão direita, a qual estava invadindo toda a articulação da mão, o que fez com que fosse amputado o dedo indicador. Depois de alguns exames, Elizabeth recebeu a notícia de que teria que amputar o braço, devido ao avanço da doença, o que fez com que pedisse aos pais que a levasse até a gruta de Nossa Senhora de Lourdes no dia 15 de agosto. De acordo com registros, Elizabeth recebeu a cura de sua mão, o que foi confirmada, posteriormente, pelos médicos. Tal fato motivou a jovem a se tornar religiosa, o que a levou até o convento das Clarissas, em Muenster, na Alemanha, período em que chegou Dom Amando à procura de religiosas para a missão em terras amazônicas.

O relacionamento entre o trabalho missionário no Brasil com a população católica da Alemanha, especialmente, nas terras amazônicas, foi marcado por uma forte motivação para a propagação da fé católica em terras distantes. A atuação das Irmãs e dos religiosos alemães nas missões no Brasil, refletiu não apenas um esforço religioso, mas também uma interação cultural e social que deixou marcas significativas tanto para a Igreja no Brasil quanto para a Alemanha.

As terras amazônicas com suas vastas dimensões geográficas, com sua diversidade cultural e com seus desafios logísticos, tornavam-se mais difíceis, pois eram consideradas uma região remota de se alcançar, visto que se fala do interior da capital do estado, no início do século XX. Muitos religiosos e irmãs alemãs, com o apoio da população católica alemã, realizavam o trabalho missionário nas áreas da Amazônia que incluía a catequização dos povos indígenas; fomentaram as bases para escolas e hospitais; e construiram igrejas e desenvolveram projetos de educação e de saúde (Flood, 2013).

É importante destacar que havia, sim, um interesse em realizar um trabalho de evangelização junto às populações mais distantes, porém, ao mesmo tempo, a Igreja tentava manter o poder e a influência como tentativa de preservar a sua posição seja no contexto religioso, social e político, uma dualidade perceptível no trabalho das missões religiosas, especialmente no contexto de evangelização realizado pela Igreja em regiões distantes e, muitas vezes, isoladas, neste caso o interior da Amazônia. Havia o interesse genuíno em propagar a fé e os ensinamentos do evangelho entre as populações locais, mas, por outro, essa missão estava imbuída de interesses estratégicos ligados à manutenção do poder e da influência da Igreja, não apenas no plano religioso, mas também nas esferas social e política.

Figura 10 – Aparição de Dom Amando em frente à igreja da Matriz (1910)



Fonte: Acervo da biblioteca do Colégio Santa Clara

Ao aportar em terras santareñas, Dom Amando explicou às demais autoridades da Igreja de Santarém sobre a presença da jovem e o trabalho que estava disposta a realizar junto com ele a serviço do povo da região. “Apesar de as diretivas da missão da igreja nesse tempo estarem emaranhadas no esforço de assegurar sua própria voz entre os países da Europa, o povo de Santarém sabia imediatamente que uma religiosa traria a ele novo caminho de vida” (Flood, 2013, p. 30).

Compreende-se aqui que Dom Amando teve que fazer um trabalho junto às lideranças da Igreja Católica local e também ao governo, uma vez que os franciscanos em suas missões sofreram perseguições por parte dos interesses religiosos e comerciais por parte dos europeus, por isso, manifestavam certo receio de uma nova submissão. Dom Amando se apresentou como uma liderança da Prelazia e do município com estratégias para o diálogo, capaz de manter e de atender aos interesses da Igreja quanto dos governantes.

O ‘Manaus’ aportou no cais de Santarém no dia 13 de novembro de 1910, e os franciscanos desembarcaram. Uma vez saudadas festivamente pelo povo, as Irmãs foram para a sua casa, acompanhadas, enquanto o Bispo e seus confrades foram para as suas residências. (Os Franciscanos tinham um convento, e o Bispo, sua casa, junto à catedral). Algumas senhoras foram à casa das Irmãs, cumprimentá-las. Terminadas a saudação, livres para olharem em volta, as cinco recém-chegadas não viram muito. Elas encontraram cinco catres e, depois de cada uma ter preparado convenientemente o seu, todas foram para a cama. Não era tarde, mas elas estavam cansadas (Flood, 2013, p. 34).

A formalização das autorizações canônicas foi concluída e, no dia 5 de dezembro de 1910, foi fundada a Ordem das Pobres Clarissas Missionárias, também conhecidas como Clarissas da Imaculada Conceição, seguindo a regra das Concepcionistas até 1922, quando a Santa Sé promulgou um decreto de reorganização que mudou a Ordem para uma Congregação Apostólica sob jurisdição dos bispos, além da permissão especial para a expansão além da Prelazia de Santarém (Flood, 2013).

A sede da congregação das irmãs era em uma casa alugada que pertencia ao Barão do Tapajós (Bahlmann, 1995); pouco tempo depois, Dom Amando providenciou a construção de uma casa nova para as Irmãs e para as órfãs, que não paravam de chegar até as Irmãs.

Figura 11 – Primeira casa das Irmãs em Santarém (1910)



Fonte: Acervo da Biblioteca do Colégio Santa Clara.

A população festiva com a chegada das novas religiosas e o entusiasmo de Dom Amando, organizou uma solene recepção para as Irmãs. Em seguida, elas foram encaminhadas para a sua residência, que era uma casa alugada, localizada à Rua Floriano Peixoto, atrás da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, muito próximo às águas caudalosas do rio Tapajós que desemboca no majestoso Riomar, o Amazonas. José Caetano Corrêa recebeu o título de o Barão do Tapajós, pelo Decreto Imperial de 19 de agosto de 1888, da Princesa Isabel na regência do Império. Era coronel da Guarda Nacional e foi presidente da Câmara de Santarém em 1876 e em 1886. Faleceu no dia 4 de dezembro de 1916.

No princípio a casa não causou boa impressão às recém-chegadas, pois tinha aspecto de uma casa velha, úmida e insalubre e que, por algum motivo, quase não havia sido habitada, o que agravava ainda mais a situação. Nos seus escritos, Madre Imaculada relata esses primeiros momentos em Santarém:

Chegando a Santarém fomos festivamente recebidas e acompanhadas para a casa que, de ora em diante será o nosso Convento. Era a casa do Barão do Tapajós, de talvez 25 anos de existência. Quase não tem sido habitada por diversos motivos! É uma casa úmida e insalubre. Uma pequena capela com um pobre, mal ajeitado altar nos esperava. Na antessala da capela havia uma poltrona e quatro cadeiras. Aqui fomos recebidas pelas senhoras santarenenses, depois desapareceram as cadeiras, certamente, emprestadas. Bem, entramos no interior da casa. Aí encontramos cinco camas de lona, sem mais nada. Uma bacia de lavar o rosto, sem sabonete e sem toalha; uma mesa e um banco. Havia também quatro xícaras. Para completar o número de assentos à mesa, buscamos do quintal um meio barril que, emborcado deu um magnífico trono. A casa, havia pouco deserta e estranha, logo se nos tornou um lar querido. Deram-me um pequeno gabinete de trabalho para o estudo do português (Escrito da Irmã Imaculada, Arquivo da Congregação).

A velha casa serviria, portanto, para o Convento-Noviciado, para a Escola e para o Orfanato e foi oficializado Convento regular no dia 5 de dezembro de 1910. No dia 7 de dezembro de 1910, Elizabeth Tombrock, com 23 anos, que havia recebido o nome de Madre Imaculada, chegava à congregação; em 1911, chegaram mais três jovens para entrar no noviciado, que se chamavam: Theresia, Klara e Ignês (Tereza, Clara e Inês), sendo que as duas primeiras faleceram sete meses depois de sua chegada, por infecção causada pela febre amarela, doença que assolava a região à época.

A nova fundação das Irmãs em Santarém estava atrelada à Ordem das Concepcionistas e, em dezembro de 1916, constituiu-se como personalidade jurídica com a denominação de *Ordem das Pobres Clarissas Missionárias da Imaculada Conceição*. Em 1922, a Santa Sé promulgou um decreto de reorganização que mudou a Ordem para uma Congregação Diocesana Apostólica, sob a jurisdição dos bispos.

Assim, foi concedida a permissão da atuação da Congregação para além da Prelazia de Santarém. Em meados de 1929, a regra da Ordem Terceira Regular de São Francisco foi adotada, através da mediação de Dom Amando, e a Congregação foi agregada à Ordem Franciscana, além da mudança do *status* de Congregação Apostólica de direito pontifício com a mudança do nome para Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, sendo a aprovação final das suas regras em 1941 (Marinho *et al.*, 2013).

De Santarém, as Irmãs fundaram casas de missão em várias localidades do Brasil, como: Monte Alegre, Alenquer, Belém, Salvador, Fortaleza e Quixadá; e internacionalmente se estabeleceram em Taiwan, Namíbia (África), Munster (Alemanha), Filipinas, Vietnã e Estados Unidos da América do Norte, onde fica a sede do Governo Geral, sendo Santarém chamada de Casa Mãe da Congregação.

Atualmente as Irmãs se encontram em dez países em missões diferenciadas, mas todas voltadas para a área da Educação, Saúde e Serviço Social, com inserção nos meios populares. No Brasil atuam na região Norte e Nordeste com escolas, hospitais e em uma comunidade em São Paulo trabalharam com os moradores de rua e com os imigrantes; nos Estados Unidos e Alemanha tem uma presença mais atuante na paróquia com trabalhos sociais; na Namíbia atuam na educação e trabalhos pastorais. Nos Estados Unidos, Alemanha e China, a quantidade de Irmãs diminuiu consideravelmente. Em Taiwan, Filipinas e Vietnã, há um grupo bem expressivo de irmãs jovens e o campo de atuação mais novo é em Angola onde atendem através do serviço social e educação.

4.2 A condição feminina: o Orfanato, o internato e o externato

Os ventos da República, a partir de 1889, trouxeram novos projetos para Santarém e região. Foi também um período tumultuado (1910-1930), devido à primeira Guerra Mundial; o desempenho da economia estava abalado pela crise internacional. Essa situação dificultava a missão de Dom Amando e da Madre Imaculada, uma vez que faziam viagens frequentes para a Alemanha em busca de ajuda financeira.

Figura 12 – Santarém no início do século XX



Fonte: Canto e Moura (2022).

A imagem que retrata a frente da cidade de Santarém, no início do século XX, oferece uma visão fascinante de como a cidade se configurava naquela época, quando ainda se encontrava em seus primeiros passos de crescimento e urbanização. Em uma posição estratégica às margens do rio Tapajós, Santarém já começava a se destacar como um importante ponto de conexão e comércio na área norte do país.

A cena que aparece na imagem acima é dominada pelo rio Tapajós, que se tornou a principal rota de transporte e comércio. Tal caminho refletia não apenas a espinha dorsal da economia local, mas também a linha vital que ligava Santarém ao resto do Brasil e ao mundo. E realmente era, o rio seria literalmente usado para transportar mercadorias quando o auge do ciclo da borracha ocorreu e a cidade se tornou um centro de transporte de borracha produzida na Amazônia para mercados externos.

Santarém, na imagem acima, possuía uma estrutura urbana simples e primitiva que revelava uma cidade ainda em construção. As estradas de terra, casas de madeira e o pano de fundo accidentado ilustram a vista de uma cidade que ainda não desfrutava do desenvolvimento,

mas que já possuía um potencial econômico significativo. A imagem também mostra uma justaposição entre a natureza exuberante da região e o início da ocupação humana. O rio Tapajós e a vegetação formavam um pano de fundo pastoral e, naquela época, a cidade ainda estava restrita a uma pequena área de terra e a infraestrutura de transporte e serviços ainda não estavam desenvolvidos. Destaca-se que a cidade estava sob a influência do ciclo da borracha e as bênçãos mistas que isso trouxe para a região. Santarém, naquela época, possuía uma estrutura simples que ilustra um momento de transição, onde a atividade comercial e a relação com outros estados e nações estavam crescendo, mas ainda longe das dinâmicas urbanas que desenvolveria posteriormente.

Nos primeiros anos do século XX, uma imagem de formação em seus primeiros passos, mas já com um papel importante no cenário regional que trouxe evidências tanto da simplicidade de sua construção quanto do potencial de crescimento proporcionado pela sua localização estratégica às margens do rio Tapajós, um rio que garantiria um papel significativo na história da Amazônia. Essa época foi retratada para se perceber a progressão da cidade e como o município de Santarém passou de estruturas primitivas e arcaicas para um dos centros urbanos mais significativos no norte do país.

Nesse mesmo período, o Brasil estava vivendo o forte desenvolvimento da produção da borracha, que teve como epicentro a região Norte, onde estavam concentradas as seringueiras, o que impactou fortemente a região do Baixo Amazonas. No contexto histórico local, as famílias abastadas da região amazônica construíram suas riquezas em função dos ciclos econômicos vividos na região e os filhos dessas famílias eram mandados para a capital da província (Belém) ou para fora do país a fim de prosseguirem nos estudos. Com a instalação das congregações religiosas, tornou-se muito mais prático e econômico manter os filhos estudando aqui mesmo no município, tendo em vista que essas famílias abastadas tinham enorme respeito pela religião católica (Couto, 2019).

Foi dentro desse contexto que nasceu o orfanato/colégio mantido pela Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição como parte do projeto de missão em terras amazônicas por parte da Igreja Católica. Assim, este estudo se propõem a trazer a memória e a história do Orfanato Feminino no município de Santarém, o contexto de sua idealização e construção, assim como a sua importância no contexto histórico da época, além da busca da compreensão do processo educativo direcionado para um público feminino e as contribuições para a educação da Amazônia (região oeste do Pará) perceptíveis nas histórias de vida das mulheres que fizeram parte da história desse lugar.

Figura 13 – Primeira órfã recebida pelas Irmãs em 1910



Fonte: Acervo da Biblioteca do Colégio Santa Clara.

A criança que aparece no registro com as Irmãs é Marta, que era chamada carinhosamente de “Martinha”, quem, de acordo com documentos da Congregação, foi a primeira menina acolhida na primeira casa, assim que as Irmãs se estabeleceram na cidade. Porém, não há registro do seu nome no livro das órfãs. No registro, tem-se sentadas, da esquerda para a direita: Madre Verônica, Maria do Carmo (mestra da Irmã Imaculada), Irmã Coleta e Maria do Patrocínio; de pé, ao centro: a noviça Irmã Imaculada; e as mulheres de véu branco eram as que tinham interesse em fazer uma experiência na vida religiosa. Todas essas Irmãs vieram da Congregação das Concepcionistas do Rio de Janeiro para ajudar Dom Amando e Madre Imaculada a fundar a congregação para mulheres em Santarém.

Dom Amando conseguiu fomento financeiro para construir uma outra casa maior para abrigar meninas. O crescente número de Irmãs e de órfãs não cabia mais no convento de origem, pequeno demais e comprovadamente insalubre. Madre Imaculada e Dom Amando adquiriram um terreno para erguer um grande edifício. O recurso foi conseguido, como já foi citado anteriormente em uma viagem à Alemanha junto aos franciscanos. A resposta chegou em um telegrama a Santarém com data de 3 de junho de 1913 e fora endereçado à Madre Imaculada e assinado pelo procurador da missão franciscana em Düsseldorf, Frei Anacleto Brogsitter, que dizia: “Construir imediatamente”. Ocorria ali a fundação histórica da comunidade religiosa – a primeira nascida em Santarém – e o erguimento do Orfanato por Madre Imaculada, com apoio de Dom Amando e o povo da cidade que se envolveu na ação da construção, tendo sido divulgado nos principais jornais do Pará.

O orfanato e escola também fez aumentar o número de vocações, o que favoreceu a expansão do trabalho missionário pela região do Baixo Amazonas, Nordeste do Brasil,

Alemanha e Estados Unidos (Graim, 1991). Nesse período, Madre Coleta, que veio ajudar Dom Amando na fundação da congregação, foi com mais duas noviças para uma missão entre os índios Mundurukus, no Cururu, Alto Tapajós²⁹.

Em Santarém, ficaram a Irmã Imaculada, uma outra irmã cujo nome não foi revelado e duas noviças. Dom Amando, porém, conseguiu de Roma licença para que Irmã Imaculada (Elizabeth Tombrock) pudesse ser superiora da congregação, sem o título de abadessa, que recebeu em 1916. Logo, chegaram outras dez postulantes da Alemanha e, aos 25 anos, Madre Imaculada, instruia mais 12 noviças para a vida religiosa.

A seguir, destaca-se um trecho do “Documento da bênção e lançamento da pedra fundamental para a construção do Convento e Orfanato das Pobres Clarissas da Imaculada Conceição”:

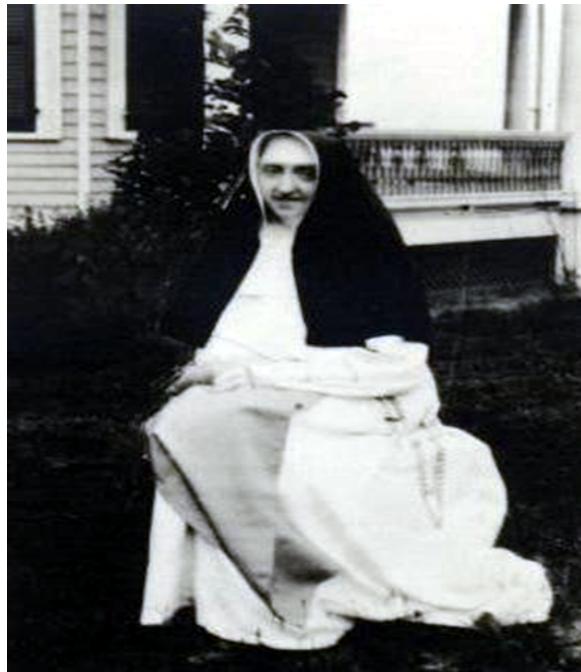
EM NOME DA SANTÍSSIMA TRINDADE! No ano da Redenção, 1913, o Papa Pio X, no undécimo ano do seu feliz pontificado; sendo Presidente da República do Brasil o Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca; D. Amando Bahlmann, OFM, Bispo Titular de Argos e Prelado de Santarém; Dr. Eneas Martins, Governador do Estado; o senhor Galdino Veloso Salgado, Prefeito da cidade de Santarém; Irmã Maria Imaculada Tombrock, Superiora das religiosas da Imaculada Conceição, no feliz dia 15 de agosto, festa da Assunção de Nossa Senhora; Frei Electo Peeters, delegado já pelo mencionado Prelado de Santarém, abençoou a pedra fundamental e colocou-a para a fundação do novo convento/ orfanato das religiosas da Imaculada Conceição [...]. O terreno onde a construção está sendo feita fica na Avenida São Sebastião, entre as ruas Barão do Rio Branco e 21 de abril. Muita gente esteve presente à cerimônia: cidadãos de Santarém, as religiosas da Imaculada Conceição, as Filhas de Maria com roupas de gala; o Sr. João de Moraes Sarmento, comendador da ordem do Papa São Silvestre, homens de Estado, protetores e advogados do novo orfanato e Fr. Berardo Erckmann, OFM, arquiteto da construção [...] (Arquivo de documentação interna da Congregação do Porão Centenário, s.d.).

O Orfanato foi erguido oficialmente no ano de 1913 e, quando estavam esgotados todos os recursos financeiros e a obra prestes a paralisar, Irmã Imaculada, com aprovação de Dom Amando, decidiu viajar para a Alemanha, a fim de conseguir mais recursos para o prosseguimento da obra. No dia 31 de maio de 1915, religiosas e órfãs mudaram-se para o novo convento, ainda não concluído, mas com capacidade de abrigar as freiras e órfãs então

²⁹ “Missão Cururu – Alto Tapajós, que fica na terra indígena Munduruku, município de Jacareacanga-PA, localizada à margem esquerda do rio Cururu, afluente direito do rio Tapajós, foi iniciada em julho de 1911, quando Fr. Hugo Mense e Fr. Luís Wand, OFM, após viagem de sessenta dias, aportaram na região da Missão Velha. Aochegarem não entraram logo na aldeia, mas construíram um barraco à beira do rio, esperando que os nativos se aproximassesem, o que aconteceu uma semana depois, quando eles resolveram tocar flauta e cantar. Imediatamente, os indígenas, bastante curiosos, começaram a se aproximar: primeiramente os homens, depois as mulheres e as crianças. Nesse primeiro contato, o então chefe da aldeia, João Wakapã, convidou os dois frades para que fossem com eles. Lá chegando, encontraram indígenas vestidos com farrapos de pano [...]. Os frades, sozinhos, sentiam muitas dificuldades missionárias, por isso pediram ao bispo D. Amando Bahlmann que enviasse algumas Irmãs da Congregação recém fundada em Santarém e foram logo atendidos. No dia 01/05/1912, três religiosas, ‘pioneiras da Missão’ (Madre Coleta, superiora, Irs. Cecília e Ágata, noviças) viajaram de Santarém para a Missão, onde chegaram em 05/07/1912. Lá chegando, abriram logo uma escola e começaram a cuidar dos doentes. Isso fez com que Fr. Hugo afirmasse que a Missão somente foi fundada quando as Irmãs chegaram” (Itaituba, s.d., s.p.).

existentes, o qual, mais tarde, passou a se chamar Colégio Santa Clara. O terreno escolhido ficava na Avenida São Sebastião, entre as Travessas Barão do Rio Branco e 21 de abril, hoje, Silvino Pinto.

Figura 14 – Madre Imaculada em viagem a Alemanha em busca de recursos para a manutenção do Orfanato e do Convento em Santarém



Fonte: Acervo da Biblioteca do Colégio Dom Amando.

É importante destacar que nesse período o mundo vivia a Primeira Guerra Mundial, que estourou em 1914 e a Madre Imaculada, havia iniciado sua ‘esmolação’, porém, não pode concluir sua tarefa tão rapidamente, pois permaneceu na Alemanha por um período de 20 meses. Nesse período, fundou a Casa em Muenster, para acolher as jovens candidatas à missão. Madre Imaculada só conseguiu regressar ao Brasil, acompanhada de mais seis jovens postulantes, no dia 2 de janeiro de 1916 (Graim, 1991). No contexto mundial, a guerra dificultava a locomoção dos religiosos entre os países, visto que o único meio de transporte eram os navios.

Figura 15 – Orfanato na construção inicial (1914)



Fonte: Acervo digital da biblioteca do Colégio Santa Clara.

Vale destacar ainda o apoio de algumas famílias de posses da cidade de Santarém (conhecidos como benfeiteiros) para a construção do convento, que foi concluída em 1915. Com isso, continuou-se e ampliou-se os atendimentos realizados pelas religiosas desde 1910 no município e região. Nascia o primeiro local voltado exclusivamente para a formação escolar e espiritual da juventude feminina da região. Inicialmente, o Orfanato recebeu o nome de *Orphanato do Convento de Nossa Senhora de Lourdes*, em homenagem à cura de Madre Imaculada, e depois, passou a se chamar de Orfanato Santa Clara. É um prédio de grande significância, pois é considerado a *Casa-Mãe* da Congregação.

O Orfanato Santa Clara teve suas atividades iniciadas com o curso primário, que foi autorizado dia 9 de dezembro de 1916. Nesse ano, havia cinco alunas internas pagantes e cinco semi-internas. Com isso, a casa tinha uma pequena renda. As meninas do Orfanato que chegavam com cinco, oito, onze anos de idade recebiam instrução, formação humana e religiosa, e também contribuíam do seu modo, para o sustento da casa. Além da limpeza elas ajudavam na costura, na tipografia, na horta e na culinária. Após os anos de formação, deixavam o Orfanato para assumir atividades na sociedade, geralmente, como professoras, mães de famílias ou religiosas.

Figura 16 – Orfanato em funcionamento - 1916



Fonte: Acervo digital da biblioteca do Colégio Santa Clara.

A imagem do edifício erguido em 1915 que, inicialmente, serviu como Orfanato e convento das Irmãs, e, posteriormente, transformou-se em colégio, oferece uma visão rica da evolução institucional e social da cidade. Localizado em um ponto estratégico do município, esse imponente prédio, com suas linhas arquitetônicas características do início do século XX, é um testemunho da história de Santarém e do papel da Igreja Católica na educação e na assistência social.

Originalmente destinado a acolher órfãs e utilizado como convento para as Irmãs, a edificação teve muito a ver com a missão religiosa da Igreja Católica de cuidar, educar e proteger meninas órfãs, de fato, uma realidade muito abjeta para a maioria das cidades brasileiras no início do século XX, quando a assistência social era oferecida, principalmente, por instituições religiosas. Sob esta luz, o convento não apenas era uma moradia, mas também uma instituição de formação moral e religiosa para crianças e jovens, educando-as para a conformidade com as normas sociais da época, bem como com os princípios cristãos.

Progressivamente, esse edifício começou a atender necessidades não apenas das órfãs, mas também de meninas de famílias que podiam pagar pela educação na escola. Essa mudança ilustra as transformações sociais e até pedagógicas da época e o crescente acesso à educação, embora limitado a um público específico, foi um salto formidável para a cidade. O edifício é um centro de educação que se tornou fundamental e testemunhou a emergência da Igreja não apenas para ajudar espiritualmente as mulheres da região, mas também para sua educação intelectual. E aqui reside o ponto central desta pesquisa, uma vez que foi a primeira

instituição a receber e a educar mulheres no município e região, a propagação de seu efeito social e o impacto educacional.

O colégio, como uma das primeiras e mais significativas instituições educativas da época destinada ao público feminino em Santarém, foi um ponto de referência para as famílias que buscavam educação formal para suas filhas, embora ainda especificamente para as camadas mais altas da sociedade, que viam no trabalho realizado pelas Irmãs no orfanato – inicialmente, visto que, carrega um significado profundo que foi de moldar gerações futuras, aqui no caso as mulheres em particular, e que ao se transformar em colégio, carregou o peso dual de uma escola crescente de pensamento social, onde a educação formal não só abrigava os necessitados, mas ajudava meninas a acessá-la para uma mobilidade social mesmo que limitada, porém viável, possível. Erguia-se a primeira instituição educativa feminina no município e região.

Orfanato, convento e, depois, colégio. Um edifício onde se concentra o passado e o presente de uma cidade em termos de educação, de assistência social e do papel das mulheres que construíram a história do município. Há nele registrado a natureza de como as instituições religiosas foram tão presentes para a educação das futuras gerações, bem como reverberações das mudanças sociais e culturais do século.

As pobres Clarissas da Missão tinham, claramente, o fim principal de sua fundação, isto é, a educação e a formação da juventude. No entanto, a ação missionária era abrangente, incluindo a catequese em toda a redondeza, o socorro prestado aos necessitados e aos doentes em suas casas e tantos outros tipos de assistência como aconteceu por ocasião da chegada dos migrantes nordestinos e, incansáveis, principalmente, durante a epidemia da febre amarela que vitimou muitas pessoas.

Madre Imaculada, como forma de manter a seriedade do trabalho que realizava junto às outras religiosas, enviava uma espécie de relatório e registros fotográficos aos benfeiteiros da obra na Alemanha (em 1915), uma forma de prestação de contas para àqueles que haviam enviado recursos financeiros para a construção do Orfanato. Tinha-se oficialmente a primeira turma de meninas órfãs que passaram a ser atendidas pelas Irmãs que haviam dado início ao projeto de educar mulheres em 1915.

Figura 17 – Primeira turma de meninas do Orfanato (1915)



Fonte: Acervo digital da biblioteca do Colégio Santa Clara.

Pode-se observar um quantitativo de crianças, adolescentes e jovens mulheres da idade de 3 a 18 anos que passaram a morar no Orfanato e a receber a educação proposta na instituição pelas Irmãs advindas da Alemanha e pela Irmã brasileira vinda do Rio de Janeiro para dar suporte, de acordo com os registros nos documentos da Congregação (Graim, 1991).

Outro registro é a foto do refeitório do orfanato que traz à tona um olhar sensível sobre uma das instituições mais importantes da época, especialmente, voltada para a assistência social e para o cuidado para com as mulheres em situação de vulnerabilidade. Esse refeitório, simbolizava tanto um espaço de alimentação, quanto de acolhimento, é um reflexo das condições sociais e das formas de cuidado destinadas às mulheres pobres, muitas das quais, por motivos diversos, viam-se obrigadas a buscar abrigo em instituições como esta.

O refeitório não era apenas uma área de refeições, mas também uma área de compartilhamento, em que o papel das Irmãs não era apenas fornecer comida e abrigo, mas também as complementava com educação e moralidade baseadas no princípio cristão. Assim, constituía-se um espaço social-chave para as meninas e mulheres que viviam ali. Além da comida que era servida, construíam-se amizades e laços de solidariedade. Tais conceitos foram essenciais para formação da vida psicológica e emocional daquelas que ali viviam. Era o espaço de acompanhamento, da dignidade, onde recebiam atenção e o cuidado que, muitas vezes, faltava nas ruas ou mesmo em casa devido o abandono.

Figura 18 – Área do refeitório do Orfanato – Irmãs e órfãs



Fonte: Acervo digital da biblioteca do Colégio Santa Clara.

O refeitório, embora simples, possui um caráter acolhedor, refletindo a proposta das Irmãs de garantir um lugar seguro para as mulheres que ali estavam. As mesas dispostas no espaço indicam que o objetivo era proporcionar um ambiente organizado, em que as meninas e mulheres pudessem se alimentar de forma adequada, ponto fundamental, considerando a realidade de muitas famílias da época, que enfrentavam dificuldades econômicas significativas e no Orfanato não era diferente. As paredes aparentemente eram limpas e bem cuidadas; a disposição dos bancos, mostra um espaço de convivência e interação, onde as jovens não apenas se alimentavam, mas também compartilhavam experiências e construíam laços de solidariedade.

Ao considerar a foto do refeitório proposto, é possível refletir sobre o papel das instituições religiosas na sociedade da época, considerando que o Estado ainda não tinha mecanismos extensivos de assistência social. No município de Santarém não havia nenhum espaço de acolhimento a essas órfãs, nem público e, muito menos, privado. As Irmãs estavam criando com seus trabalhos, que era árduo e honroso, espaços de educação, moral e material para uma identidade em que essas meninas estavam incluídas e reconhecidas, ao invés de marginalizadas. Assim, posto as condições materiais da época, o Orfanato foi um sinal de transformação na vida de inúmeras mulheres e famílias.

Figura 19 – Órfãs compondo um cartão de mensagem de boas-festas endereçado aos benfeiteiros da Alemanha



Fonte: Acervo da biblioteca do Colégio Santa Clara.

Mesmo com os esforços das Irmãs em acolher as órfãs, dando abrigo, instrução e alimento, é possível compreender a realidade de sofrimento da qual vinham essas meninas, longe da família, conviveiam com pessoas estranhas, aprendiam uma nova cultura, pois muitas vinham de outros lugares fora do município.

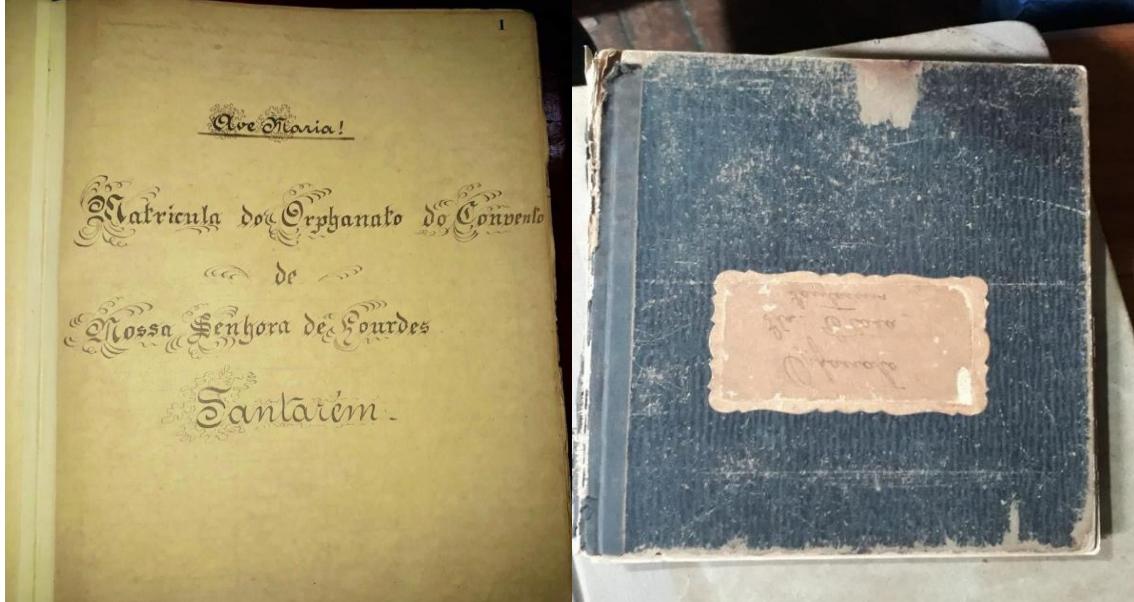
A imagem das meninas órfãs, com seus semblantes, aparentemente marcados pela dor, é um retrato pungitivo de uma realidade infeliz e de uma infância traída, longe das alegrias próprias da adolescência e da juventude; os traços da saudade, misturados com o sentimento de abandono, não apenas de pais ou de família, mas de liberdade e de tudo mais que uma infância vivida como infância, terrível ou não, ofereceria. As roupas de tecido simples, de chitas, o mesmo modelo que reforça a uniformidade imposta, em um esforço para criar um ambiente no qual fossem tratadas da mesma forma, mas que acabava por sufocar a individualidade e necessidades pessoais daquelas meninas. “Pois o estilo de vida nos recolhimentos era totalmente conventual, expresso nas práticas religiosas, na simplicidade do vestir e no controle dos contatos com o mundo exterior” (Rizzini, Irene; Rizzini, Irma, 2004, p. 26).

Outro detalhe nos registros do Orfanato e que pode ser confirmado na fotografia são os cabelos curtos das órfãs, exigido devido às regras rigorosas contra piolhos, um fator importante na uniformização da instituição. Não há sequer espaço para escolhas pessoais, expressão pessoal de identidade: o corte era padronizado e o cabelo era tratado como uma cultura em um campo. Em muitas culturas, o cabelo é símbolo de feminilidade, porém, nesse contexto da “clausura”, torna-se mais uma ferramenta de uniformização, um padrão da época,

extirpando a possibilidade de liberdade de escolha de corte e até a respeito dos cuidados especiais com o cabelo.

No livro de registros com o nome das órfãs, há um total de 745 mulheres órfãs oriundas de diversas cidades da região amazônica, além de aldeias indígenas e de municípios de outros estados do Brasil.

Figura 20 – Capa do livro de registros das órfãs



Fonte: Acervo do Colégio Santa Clara.

De acordo com os registros do livro das órfãs, o primeiro nome que aparece é o de Antônia, de 5 anos, filha de dona Geralda, sem registro do nome do pai, da comunidade de Tapará (área de várzea do município de Santarém), com data de entrada em 20 de novembro de 1910, sendo que foi para Monte Alegre (município do estado do Pará) em 1920, depois para Óbidos (município do estado do Pará), retornando em 1921. Em 1926, foi convidada para ir em missão para a cidade de Canindé, no Ceará, com a Irmã Rafaela, retornando em agosto de 1931, em seguida, casou-se em Belém do Pará.

Nos arquivos do Porão Centenário do Colégio Santa Clara obteve-se acesso dos registros da órfã, a senhora Joaquina Maria de Oliveira, que nasceu em 16 de outubro de 1922 e veio a óbito em 5 de junho de 2020 de Covid-19, natural de Capanema, cidade do interior do estado do Pará, ainda muito criança, perdeu a mãe e sem opção, o pai decidiu trazê-la junto com sua irmã mais nova para o Orfanato das Irmãs, onde morou de 1937 a 1940, dos 13 aos 17 anos. Joaquina casou-se e uma de suas filhas tornou-se religiosa da Congregação, a qual forneceu os arquivos escritos pela órfã.

Figura 21 – Fotografia de Joaquina Maria em estágios diferentes de vida



Fonte: Acervo do Colégio Santa Clara.

São inúmeras vidas e histórias de sonhos e de lutas de mulheres que residiram no Orfanato. Sobre as órfãs, não há registro de que alguma ainda esteja viva, porém, quanto às mulheres que estudaram e fizeram a experiência no internato e externato, algumas ainda estão vivas e lúcidas e contam suas histórias de lutas. Muitas delas se tornaram referências e atuaram na educação do município e região a partir da formação que receberam.

Os dados registrados no livro das órfãs, no que se refere ao quantitativo, localidade e ano de entrada, foram catalogados e tiveram seus resultados transformados em tabelas. O primeiro aspecto observado foi a idade de entrada, pois nos registros as Irmãs recebiam meninas desde os 3 anos de idade no Orfanato até os 18 anos. Todas recebiam a mesma disciplina, usavam a mesma roupa, faziam as refeições e orações juntas. Há também registros de meninas que eram irmãs e que devido ao falecimento dos pais, os familiares decidiram entregar aos cuidados das Irmãs por acreditarem que seriam melhores educadas.

A prática de seguir uma rotina, no qual a disciplina religiosa e o aprender coletivo se misturavam, representava um esforço para moldar as meninas de acordo com os valores e ideais da época, reforçando a ideia de uniformidade social e moralidade.

Lembremos, ainda, de que nossa sociedade ocidental, ao partilhar o processo de formação das novas gerações com as instituições educacionais, também compartilhou a tarefa de ensinar os códigos sociais aos que se tornariam responsáveis quer pela manutenção quer pela transformação das dinâmicas da sociedade. Cabendo, assim, às instituições de ensino resguardar os compromissos mútuos de: oferecer conhecimentos técnico-científicos fundamentados e preceitos (morais, culturais, sociais, religiosos etc.) validados pela sociedade na qual estão inseridas (Silva, 2018, p. 119).

De acordo com os registros, há informações de que as meninas órfãs recebidas pelas Irmãs refletia que a decisão de entregar essas meninas para as instituições estava, muitas vezes, ligada à crença de que as Irmandades religiosas seriam as melhores educadoras, não apenas no aspecto acadêmico, mas também na formação de valores morais e espirituais. Para muitos familiares, a perda dos pais representava um desamparo que poderia ser atenuado pela segurança religiosa proporcionada pela vida no orfanato, onde as meninas poderiam ser protegidas e educadas de maneira adequada, dentro dos parâmetros que a sociedade da época considerava como virtudes. Esses registros, que incluem meninas com idades tão variadas, refletem uma concepção social de que a educação religiosa e moral era vista como fundamental para o desenvolvimento das mulheres.

A origem dessas órfãs não se restringe apenas ao município de Santarém, mas perpassa por outros municípios da região e também fora do estado do Pará, conforme pode-se observar na tabela abaixo.

Tabela 1 – Localidades de origem das órfãs no período de 1910 a 1919

Registro da origem das órfãs		
Período	Lugar	Quantidade
1910 a 1919	Tapará	5
	Oriximiná	4
	Santarém	26
	Ceará	13
	Manaus	1
	Itaituba	1
	Monte Alegre	4
	Rio Preto	1
	Paraíba do Norte	1
	Origem desconhecida	32
	Interior	1
	Indígenas	6
	Ituqui	1
	Total	96

Fonte: Livro de registros das órfãs.

Tabela 2 – Localidades de origem das órfãs no período de 1919 a 1929

(continua)

Registro da origem das órfãs		
Período	Lugar/Origem	Quantidade
1919 a 1929	Santarém	27
	Boa Vista	1
	Ceará	8
	Tapajós	1
	São Luiz (Tapajós)	1
	São José	2
	Vila Franca	2
	Peru	2
	Breves	2
	Itaituba	3

Tabela 2 – Localidades de origem das órfãs no período de 1919 a 1929

(conclusão)

Registro da origem das órfãs		
Período	Lugar/Origem	Quantidade
	Monte Alegre	6
	Curral Grande	1
	Arapapucú do Laguna (Pará)	2
	Urucutuba (Santarém)	1
	Igarapé-Açu (Santarém)	3
	Igarapé da Praia	1
	Tapará-Miri	1
	Mojuí	1
	Belém	21
	Óbidos	6
	Natural do Pará	6
	Origem desconhecida	73
	Total	171

Fonte: Livro de registros das órfãs.

Tabela 3 – Localidades de origem das órfãs no período de 1930 a 1940

Registro da origem das órfãs		
Período	Lugar/Origem	Quantidade
1930 a 1940	Natural do Pará	43
	Amazonense	1
	Ituqui	5
	Belém	1
	Acre	2
	Óbidos	9
	Oriximiná	5
	Santarém	26
	Carariacá	1
	Igarapé-Açu (Centro de Santarém)	1
	Alenquer	5
	Alter do Chão	2
	(Comunidade/Orfanato e colégio) São José	5
	Cururu (missão)	1
	Cerquinha (Pará)	1
	Ceará	1
	Rio Xingu	1
	(Moradores de Boa Vista)	1
	Monte Alegre	5
	Labria (Amazonas)	1
	Maranhão	1
	Rio Grande do Norte	1
	Origem desconhecida	68
	Piraquara (Lago Grande)	1
	Tapará	1
	Lago Grande	5
	Cupary (Aveiros)	1
	Porto Velho	2
	Beterra (Fordlandia)	4
	Total	201

Fonte: Livro de registros das órfãs.

Tabela 4 – Localidades de origem das órfãs no período de 1941 a 1955

Registro da origem das órfãs		
Período	Lugar/Origem	Quantidade
1941 a 1955	Tapajós	2
	Natural do Pará	3
	Ituqui	1
	Tapara-Mirim	1
	Belém	8
	Óbidos	4
	Oriximiná	6
	Itaituba	1
	Almeirim	1
	Juruti	1
	Santarém	35
	Carariacá	2
	Alenquer	1
	Buburé (Tapajós)	1
	Brasília (Tapajós)	1
	Aveiro (Tapajós)	1
	Cururu (Missão)	2
	Aramanduba	1
	Urucurituba	1
	Aritapera	1
	Ceará	6
	Boa Vista	1
	Monte Alegre	8
	Rio de Janeiro	2
	Fortaleza	1
	Origem desconhecida	171
	Belterra	13
	Ilha do Bom Vento	1
	Total	277

Fonte: Livro de registros das órfãs.

Entre os anos de 1910 e 1955, a instituição recebeu 745 mulheres que vieram das mais diferentes regiões fora do estado do Pará, como: Fortaleza e outros municípios do Ceará (é importante destacar que muitas famílias de imigrantes que vieram atrás da riqueza da borracha perderam as suas vidas; alguns adquiriram doenças da época, como a malária e a febre amarela, ficando as crianças sem amparo), Rio Grande do Norte, Amazonas e Boa Vista – e até

do Peru; área de várzea, aldeias indígenas, área do Planalto e municípios vizinhos, os quais viam o Orfanato como espaço para além do cuidado, de dignidade.

De 1910 a 1915, o prédio funcionava apenas como Orfanato, o qual, a partir de 1916, passou a funcionar também como internato e externato, recebendo um número expressivo de meninas e jovens mulheres das famílias com mais recursos da cidade e regiões próximas ao município de Santarém. É possível percebermos que o número quase dobrou em quantidade, visto que a instituição era uma novidade na região.

Com o passar dos anos, o número de órfãs só aumentava e, a partir dessa nova realidade, o prédio passou a ser dividido em: **Orfanato** – as órfãs que eram moradoras; **internato** – as meninas que vinham estudar e podiam visitar as suas famílias nos finais de semana ou nas férias, pois só saíam de acordo com a autorização dos pais; e **externato** – aquelas que só iam estudar, mas, ao final do dia, seus pais iam buscá-las para dormir em suas residências. As duas últimas modalidades tinham os custos mantidos financeiramente pela própria família. Essa nova organização passou a funcionar como alternativa para a manutenção das despesas do enorme prédio, uma vez que os recursos advindos da Alemanha não eram suficientes para atender ao número de órfãs, que chegou a um quantitativo de mais de 100 atendidas por mês, fora as meninas do internato e externato– de acordo com os registros das internas. Era uma nova alternativa encontrada pelas Irmãs para ajudar a manter as despesas do Orfanato, que aumentavam a cada ano com o número de órfãs que chegava. O trabalho assistencial das Irmãs foi tão significativo no município que, além do trabalho no Orfanato, as Irmãs atendiam crianças de bairros próximos na catequese que era um pouco mais de 900 crianças, distribuídas em três grupos: da Igreja de São Sebastião, Igreja de São Raimundo e Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição (Crônicas de 1910 a 1925).

No registro abaixo, é possível verificar a diferenciação feita através do uniforme: as mulheres que estão à frente são as internas e as que estão atrás são as órfãs. Mesmo com a proposta de educar mulheres a partir de princípios religiosos, a Igreja acabava por reforçar a classe social a que as mulheres pertenciam, pois as mulheres que estudavam na instituição tinham pouco contato, apesar de estudarem juntas. As órfãs não comiam e nem dormiam nos mesmos espaços das internas e externas. É importante destacar aqui que as aulas eram de acesso igual tanto para as meninas órfãs, quanto para as meninas internas/externas e, além do uniforme, os serviços que realizavam também era diferenciado.

Figura 22 – Grupo de mulheres internas e órfãs



Fonte: Acervo da biblioteca do Colégio Santa Clara.

A desigualdade no orfanato, refletida nas diferentes alas que abrigavam meninas pobres e meninas ricas, expõe uma clara distinção na forma de como a sociedade tratava as mulheres de acordo com sua classe social. As alas opostas do orfanato ilustram, de maneira simbólica e física, essa divisão social em que as meninas mais pobres eram mantidas em espaços mais austeros e simples, com acesso limitado a recursos e à educação. As meninas ricas, de famílias que ainda poderiam pagar por sua educação, eram tratadas de maneira diferente.

Nas primeiras décadas de funcionamento do Colégio, muitas dessas meninas tornavam-se internas ou semi-internas, o que refletia a tentativa de suas famílias em garantir uma educação adequada, voltada para a formação de moças “bem-preparadas” para a vida social e, principalmente, para um casamento vantajoso. As famílias abastadas buscavam, por meio desse tipo de educação, garantir a segurança social e moral de suas filhas, evitando que elas se “desvirtuassem” ou se envolvessem em comportamentos que não fossem condizentes com sua posição social. Algumas famílias também enviavam suas filhas para o internato para afastar ou proibir namoros indesejados.

O orfanato, nesse sentido, não apenas refletia as normas sociais de um Brasil elitista, cujas condições materiais reproduzia a divisão entre as classes sociais de maneira contundente, o que restringia o futuro de muitas meninas e determinava seu papel na sociedade com base em sua origem e condição econômica. Esse tipo de divisão não só limitava as possibilidades de ascensão social das meninas pobres, mas também consolidava a ideia de que as mulheres, em muitos casos, eram vistas apenas como acessórios para o casamento ou como mão de obra para as famílias mais ricas.

Portanto, as alas separadas para meninas pobres e ricas não eram apenas uma questão de espaço físico, mas uma representação clara das disparidades sociais que permeavam a sociedade da época e que era visto como fato normal.

A educação, longe de ser um direito universal, era tratada como um privilégio que, dependendo da classe social, poderia significar um futuro de oportunidades ou a perpetuação de um destino de subordinação. Essa desigualdade, tão visível dentro do orfanato, evidencia como a educação feminina era moldada pelos interesses da sociedade, onde a classe social, mais do que o talento ou a capacidade individual, determinava as possibilidades de vida das jovens. Havia ainda algumas das órfãs ou que eram do internato, mas que estudaram com bolsa, que conseguiram “burlar” o sistema imposto, sair da bolha (veremos na seção 5).

O trabalho realizado pelas Irmãs era tão bem avaliado pela sociedade que chamou a atenção não só daqueles que admiravam a ação social realizada por elas, como também das famílias abastadas, visto que era uma novidade ter um local destinado à educação de mulheres, o que passou a despertar o interesse na população local e região e, com o passar dos anos, levou a instituição a atender mais de 300 mulheres por ano.

[...] nessas escolas havia uma constante vigilância sobre as meninas e moças e era seguido o método pedagógico baseado no *Ratio Studiorum* dos jesuítas, com ensino de matérias que reforçassem ‘a cultura, a sociabilidade e a religiosidade das alunas, do que matérias voltadas para o conhecimento científico’ com ensino de línguas estrangeiras, envolvendo doutrinação religiosa e de conceitos morais. Não visavam, por conseguinte, à profissionalização feminina, mesmo quando passaram a incluir matérias relacionadas às Ciências Biológicas e Físicas, a fim de exames de aprovação na Escola Normal, exceto para as aquelas que eram órfãs, devendo aprender desde cedo ofícios de costura e prendas domésticas (Oliveira, 2014, p. 4).

No início do século XX, o currículo relativo à educação feminina não primava pelo ensino de álgebra, gramática ou geometria, uma vez que estava atrelado à doutrina cristã voltada para leitura, escrita, cálculo elementar, necessidades do lar e da família, acrescidos das aulas de agulha, costura, bordado e boas maneiras, visto que a preocupação era a de que as mulheres soubessem cuidar do lar e, quando aparecessem em público, não causassem vergonha ao marido ou aos pais, em razão de que a vida pública era reservada aos homens, cujo modelo de educação típico da época reforçava o lugar de filha, esposa e mãe e os espaços estreitos que cabiam à mulher na época.

As moças eram instruídas sobre comportamentos, aulas de canto, cuidados higiênicos, culinária, horta e conteúdos básicos de leitura, escrita e cálculos. Com ênfase para a questão do coser e do bordado, pois uma boa jovem preparava-se para o seu casamento aprontando um belo enxoval (Almeida, 2010). A organização do ensino proposto para mulheres deveria ajudar na formação de requinte das meninas, uma espécie de polimento cultural. Essa preocupação com a educação feminina estava ligada à Teoria dos Ciclos Concêntricos: da mãe

cristã para filhos cristãos; de filhos cristãos para famílias cristãs; das famílias cristãs para a sociedade cristã (Manoel, 1996).

A partir do funcionamento do prédio como convento, orfanato e internato, era crescente o número de órfãs e famílias que buscavam as Irmãs com interesse de colocar as meninas sob orientação da proposta educacional e vocacional oferecida por elas, uma vez que era novidade um estabelecimento de ensino exclusivo para mulheres na região. O número de jovens aumentava no Orfanato Santa Clara e, naturalmente, aumentavam as necessidades e as despesas para mantê-lo. Diariamente havia à mesa 100 pessoas, contando com as 54 órfãs, 10 internas, 30 freiras, 2 trabalhadores e os pobres que batiam à porta do Convento. Vendo as Irmãs que não tinham condições financeiras para manter o novo prédio e as despesas existentes, dado que dependiam da ajuda que vinha da Alemanha e de algumas doações de famílias da cidade, começaram a ver possibilidades para ajudar a manter as despesas, preocupada, Madre Imaculada decidiu juntamente com as Irmãs adquirir um sítio na zona rural onde pudessem cultivar os produtos mais necessários e em setembro de 1919 compraram o sítio Jenipapo localizado a três léguas distante da cidade (Crônicas da Congregação s/d).

Conseguiram adquirir para o Orfanato um grande sítio, que era abundante em algodão, macaxeira, mandioca e milho e era terreno propício para o plantio do feijão e da cana, sendo tal propriedade chamada de Sítio São José³⁰, cuja função era prover alimentos para o Orfanato em Santarém e também um novo centro de vida religiosa para os colonos que moravam dispersos na mata (Flood, 2013). A alternativa foi bem-sucedida, a ponto de as Irmãs conseguirem manter o Orfanato na cidade e fundar um novo Orfanato na região do Planalto, cujo apoio receberam por meio do governador do estado, que lhes forneceu a documentação do terreno em setembro de 1919; além disso, obtiveram o despacho favorável a um requerimento em que solicitara para o seu orfanato, o uso feito da referida propriedade.

Requereu depois um auxílio anual, no que foi atendida pelo chefe do Executivo. No despacho publicado do Diário Oficial lê-se o seguinte elogio: “Os resultados obtidos na educação das órfãs são tão rápidos e satisfatórios que é de interesse do governo apoiar e favorecer esse estabelecimento”. Essa nova propriedade começou a se chamar Sítio de São José que depressa se tornou o centro de vida religiosa para os colonos que moravam dispersos andando nas matas.

³⁰ **Sítio São José** – Foi inaugurado em 10 de outubro de 1919. Em princípio, o sítio tinha como função prover alimentos para o orfanato Santa Clara. Com o tempo, a comunidade aumentou, o número de casas cresceu e Dom Amando e Madre Imaculada sentiram a necessidade de ampliar as atividades, surgindo o Orfanato São José. O orfanato e escola foram implantados nas terras adquiridas pelas irmãs junto ao governo do estado do Pará (Flood, 2013).

Igreja e Estado, no entanto, empreenderam uma ação conjugada no sentido de engendrar um enquadramento da população a um determinado tipo de conduta, composto, em parte, pelo quadro representacional da cultura ocidental e cristã. Ambas atuaram no reordenamento do corpo social, o que significou implantar uma ordem cristã vinculando a população à doutrina católica, aos sistemas de valores, costumes e tradições, mediante os laços familiares e a cultura escolar [...] (Arruda, 2011, p. 80).

É importante destacar que a educação pública recebeu forte defesa do Estado desde o período Imperial até a proclamação da República, uma vez que era impossível exercer o controle em uma vasta região, principalmente, no extenso território amazônico. Durante todo esse tempo, a Igreja Católica também demonstrou um interesse em atuar nesse contexto, como já fazia desde a época da Colonização. Diante do crescimento do país, sua proposta era evidente: integrar a inovação à tradição; assim, assegurou-se que a Igreja mantivesse sua influência tanto nas questões públicas, quanto na vida privada dos cidadãos. No entanto, as condições em que se encontravam as Irmãs era necessário estabelecer parcerias para conseguir manter o Orfanato Santa Clara e o novo Orfanato São José.

Figura 23 – Inauguração da Escola São José (1919)



Fonte: Arquivo digital da Congregação das Irmãs – Colégio Santa Clara.

Oficialmente em 10 de outubro de 1919, com 78 alunos das comunidades próximas, ocorreu a fundação do Orfanato e escola São José, cujo público era de meninas e meninos, conforme percebe-se no registro do primeiro dia de aula; a comunidade era da zona rural formada por famílias de imigrantes, principalmente, nordestinos fugidos da seca. No sítio havia, além de uma pequena casa, algumas plantações de algodão, arroz, mandioca, macaxeira, milho, feijão, banana e cana de açúcar e as Irmãs aumentaram o cultivo do arroz e a criação de animais como aves, suínos, bovinos.

O produto do trabalho no sítio ajudava na manutenção das obras, pois, além do Orfanato Santa Clara as Irmãs tinham também a responsabilidade com outras pequenas escolas gratuitas atendendo as crianças pobres nos bairros da cidade, como era o caso da Escola São José no bairro da Prainha que tinha uma matrícula de 60 crianças, na maioria, meninos, sob a responsabilidade da Irmã Josefa; a Escola São Raimundo ficava próximo à Capela de São Raimundo, no bairro da Aldeia, tinha uma matrícula de 90 crianças e esta ficava sob a responsabilidade de Irmã Madalena que cuidava de todo o apostolado da Aldeia, a qual se dedicava de todo coração, visitando cada casa, cada família. A Escola Santa Isabel formava de 40 até 50 moças pobres e lá as jovens eram preparadas para os trabalhos domésticos, além de frequentarem as aulas de artes manuais.

Todo o empenho nas articulações financeiras colaborou para que se criasse um suporte para as aulas práticas das órfãs e internas no desenvolvimento de atividades que lhes trariam algum tipo de aprendizagem no modelo de educação permitido para mulheres no início do século XX.

A base curricular em que se pautava o ensinamento dos saberes educadores da boa cristã, mãe e esposa, enfim, da mulher ideal a essa sociedade foi nomeada pelas próprias alunas de sociabilidade. A sociabilidade diz respeito às práticas educativas que fundamentavam a educação para a vida no lar e na comunidade. Eram formadas pelas disciplinas: Religião, Higiene, Educação Física, Recreação e Jogos, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Educação Moral (Barros, 2010, p. 145).

Esse modelo educacional profundamente marcado pelos valores e ideais da sociedade patriarcal da época, no qual as meninas eram preparadas para desempenhar o papel de mulher, perfeita, ideal, uma boa cristã, mãe e esposa. Quanto ao uso do termo ‘sociabilidade’, comprehende-se que essa base curricular reflete a forma como essas práticas educativas estavam intrinsecamente ligadas às interações sociais e à formação de comportamentos e valores que se esperava dessas mulheres dentro de uma sociedade profundamente estruturada em normas de gênero, ou seja, não se refere à capacidade das alunas de interagir com o outro de maneira educada, mas sim à preparação das meninas para os papéis sociais tradicionais que lhes eram atribuídos. As disciplinas mencionadas - Ensino Religioso, Higiene, Educação Física, Recreação e Jogos, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Educação Moral - mostram como essa formação estava longe de uma educação acadêmica no sentido moderno e amplo de desenvolvimento intelectual.

Dentre as atividades realizadas pelas órfãs, tinha a tipografia que, sob a orientação de Frei Ambrósio Philipsengurg (visto na seção 3) um religioso que estava profundamente envolvido na missão evangelizadora e assistencial da Igreja em Santarém e com o apoio de

Dom Amando Bahlmann que, em uma de suas viagens à Alemanha, sua terra natal, conseguiu comprar uma impressa, montou no Colégio Santa Clara, cuja finalidade era a de promover além da boa leitura e cultura, produzir alternativas que ajudassem as Irmãs a cobrirem as despesas do Orfanato. A seguir, tem-se uma imagem das órfãs ajudando as Irmãs na tipografia chamada de Santa Clara, onde se imprimia *O Mariano*, jornal oficial da Prelazia.

Figura 24 – Meninas aprendendo seu ofício – aula de tipografia



Fonte: Acervo da biblioteca do Colégio Santa Clara.

O jornal *O Mariano* surgiu como uma importante ferramenta de comunicação e influência na cidade de Santarém, marcou presença não só no campo jornalístico, mas também na manutenção de atividades assistenciais e educacionais da Igreja. Fundado em 28 de julho de 1935, o jornal foi um projeto da Federação Mariana da Prelazia de Santarém, com a devida permissão eclesiástica, e estabeleceu-se como um dos periódicos mais duradouros e influentes do município. Sua criação foi impulsionada pela necessidade de fornecer um Boletim informativo para a cidade, para a Igreja Católica e para as comunidades religiosas da região, além de ser um veículo de arrecadação e suporte financeiro para as atividades do Orfanato Santa Clara (Sousa, 2021).

Do jornalzinho *O Mariano* saíram várias publicações, o catecismo católico da Doutrina Cristã e vários outros impressos mais simples contendo informações ou orientações da Prelazia. A atividade da tipografia foi entregue às Irmãs, auxiliadas pelas alunas que se mostrassem mais hábeis para esse tipo de trabalho. Irmã Gardis passou 28 anos nesta função de informar, além de se inserir no contexto social e religioso da cidade.

Com um caráter claramente católico e voltado para o fortalecimento das ações da Igreja, o veículo de comunicação não apenas se destacou por seu conteúdo voltado à

espiritualidade e às questões sociais, mas também se tornou uma importante fonte de recursos financeiros para o Orfanato Santa Clara.

As receitas geradas pelas vendas do jornal eram direcionadas para ajudar nas despesas do orfanato, que, à época, necessitava de recursos para a manutenção das suas atividades e para garantir o sustento e a educação das meninas que ali residiam. Assim, o jornal cumpria uma dupla função: a de ser um veículo de comunicação e ao mesmo tempo um instrumento de apoio financeiro para a instituição de caridade.

Durante seus anos de existência, o jornal *O Mariano* se consolidou como um dos periódicos mais respeitados e influentes da cidade. Seu conteúdo, embora majoritariamente religioso, também abordava questões sociais e políticas de relevância para a região.

A atividade da tipografia foi entregue às Irmãs, auxiliadas pelas alunas que se mostrassem mais hábeis para esse tipo de trabalho. Irmã Irmgardis passou 28 anos na função e, além de coordenar uma das fontes de renda da casa para ajudar a sustentar as despesas do Orfanato, ensinava permanentemente as mulheres órfãs, pois não era uma atividade para as internas ou externas.

Outra atividade para as órfãs eram as aulas de corte e costura que acontecia nos horários de contraturno das aulas e que as mulheres aprendiam a costurar as suas próprias roupas e também, ao sair do orfanato teriam algum tipo de renda para se manter. Saber costurar era uma das principais prendas do ofício a serem aprendidas, uma vez que as mulheres que estavam no Orfanato ou internato não eram direcionadas exclusivamente à vida religiosa, mas algumas almejavam um casamento, visto que esse era um grande propósito das famílias de posses, preparar as futuras moças para contrair casamento com homens respeitáveis da sociedade. Para as órfãs que não entravam na vida religiosa, ao completarem a idade de sair do Orfanato, o propósito seria o de que conseguissem se manter por meio de uma atividade remunerada.

Figura 25 – Meninas aprendendo seu ofício – aula de corte e costura



Fonte: Acervo digital do Colégio Santa Clara – Porão centenário.

A habilidade de costurar era muito valorizada nos conventos femininos, especialmente, durante os séculos passados, devido a uma combinação de fatores sociais, econômicos e culturais que tornavam essa prática não apenas uma atividade essencial, mas também uma “prenda” (termo usado para designar algo precioso ou valioso) para as mulheres que viviam nesses espaços. Nos conventos, a costura não era vista apenas como uma tarefa doméstica, mas também como um símbolo de virtude, disciplina e utilidade, sendo essencial para o sustento e organização da vida religiosa. Outro aspecto importante é que a costura permitia que as mulheres tivessem uma certa autossuficiência dentro do convento, podendo produzir suas próprias roupas e itens necessários para o dia a dia, o que ajudava na manutenção da instituição sem depender completamente de recursos externos.

A base curricular formada pela sociabilidade estava voltada para ensinamentos e aprendizagens de valores considerados importantes e necessários à formação da mulher. Dentre quais: a) Procedimentos/comportamentos, que compreendia um amplo leque de práticas (silêncio, castigos, andar, sentar, vestir, comer e saber receber e servir convidados); b) Educação Doméstica: cozinhar e costurar; c) Educação Religiosa: aprender respeitar e praticar os ensinamentos cristãos; d) Educação Moral e Cívica: amar, respeitar e servir à pátria e, por fim, e) Educação Física (Barros, 2010, p. 145-146).

As órfãs realizavam os mais variados trabalhos, como limpeza dos dormitórios e ajuda na cozinha, confecção de roupas de uso próprio, horta, galinheiro e tipografia, o que constituía uma forma de manutenção do Orfanato e uma maneira de recompensar a sua estada. Enquanto as internas ou externas apenas estudavam e rezavam. Mesmo que elas morassem e estudassem no mesmo ambiente, era proibido conversar entre elas na sala de aula e no

refeitório. Sempre havia uma Irmã que supervisionava todos os ambientes para evitar ao máximo o contato entre elas.

É de se referir que, apesar das dificuldades e do modelo educacional formativo pautado na rigidez do processo, haja vista que a condição feminina carrega marcas da exclusão e da inferioridade que perpassam por séculos desde o período colonial, as mulheres viam nesse ambiente uma oportunidade de construir uma profissão, não necessariamente de ser religiosa ou de conseguir um bom casamento, mas o ambiente do orfanato e convento se constituía como uma possibilidade de aprender um ofício, de conquistar seu próprio espaço, de manter as suas despesas, de ter seu próprio dinheiro e de reconstruir o seu papel na sociedade, que se apresentava com novos ardores da República.

4.3 Do Orfanato ao Magistério: a formação de mulheres professoras

No Brasil, a primeira forma institucionalizada para a formação profissional de professores primários foram as Escolas Normais, que começaram a ser criadas no país no século XIX, durante o período imperial. Nesse período, o governo e as classes sociais dominantes viam a formação de professores como uma maneira de civilizar o país, considerado “atrasado” devido à falta de instrução. Desse modo, as Escolas Normais habilitariam os professores, que seriam os responsáveis por formar cidadãos de acordo com os ideais de civilização e ordem. O ensino oferecido pelas Escolas Normais se reduzia praticamente à instrução de: ler, escrever, contar e rezar. A formação escolar não era de acesso a todos: pobres, negros, escravos e mulheres não podiam se candidatar à vaga. Para ingressar na Escola Normal, o candidato deveria apresentar um atestado de bom comportamento e moralidade expedido pelo juiz de paz daquele lugar e as vagas eram destinadas exclusivamente ao sexo masculino, de cor branca e família abastada (Prado, 2020).

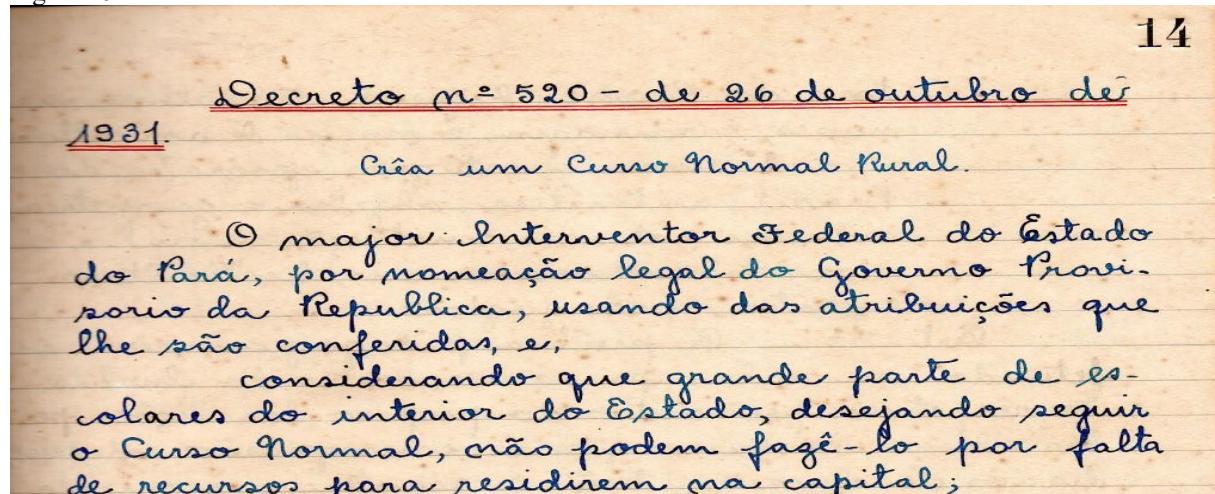
As crianças desamparadas eram um grande problema social no Brasil – séculos XIX e XX –, o que motivou os governos a criarem orfanatos, reformatórios e instituições de acolhimento. Tal fato levou a ampliação da possibilidade de acesso das mulheres à docência, pois o trabalho com as crianças desamparadas exigia mão de obra para ensinar nas instituições, e esse serviço era tido como importante recurso pedagógico. As transformações advindas com as exigências internacionais da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho que impulsionasse o desenvolvimento urbano e, consequentemente, as mudanças sociais e econômicas tornaram imperativo que o acesso à educação escolar se ampliasse, com isso, abriu-se mais espaço para a presença feminina na educação.

4.3.1 Decretos e normatizações para o funcionamento da instituição

O Colégio Santa Clara foi autorizado a funcionar com o Curso Primário em 9 de dezembro de 1916, conforme o Diário Oficial de 16 de dezembro daquele ano, sendo ofertado em quatro séries: 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries, o que possibilitou um melhor preparo não só de meninas, como também das jovens da cidade, cujos pais podessem pagar.

Em 1931, foi autorizado o Curso Normal Rural, conforme Decreto nº 520, de 26 de outubro de 1931 (livro diretório), com a finalidade de preparar professores para exercer a docência nas escolas do interior dos municípios do Estado.

Figura 26 – Decreto – Curso Normal Rural

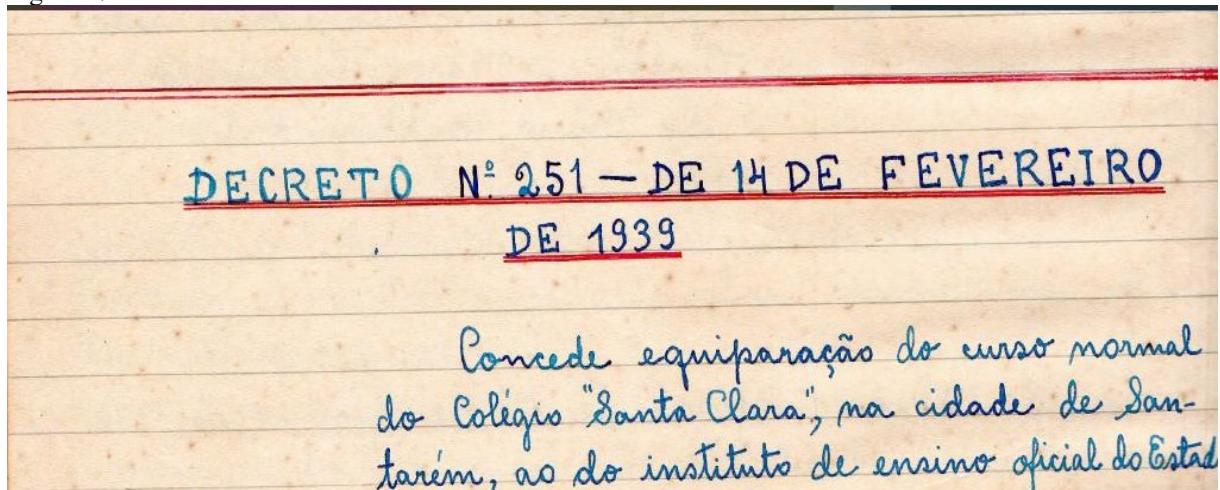


Fonte: Secretaria do Colégio Santa Clara.

Consta no artigo 2º do referido decreto que o curso teve duração de dois anos, no qual foram ofertadas as seguintes disciplinas: **1º ano:** Português, Geografia, Aritmética, Desenho, Caligrafia, História do Brasil, Higiene, Trabalhos Manuais, Jardinagem e Noções de Agricultura; **2º ano:** Português, Geografia do Brasil, Aritmética, Álgebra e Geometria, Ciências Naturais, Instrução Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Horticultura e Prática Pedagógica.

Em 1939, foi aberto o Curso Normal, conforme Decreto nº 251, de 14 de fevereiro (livro diretório), com o propósito principalmente de preparar as jovens pobres que não podiam deslocar-se para a capital a fim de completar seus estudos, como também com o propósito de preparar professores que pudessem servir especialmente às escolas do interior.

Figura 27 – Decreto do Curso Normal

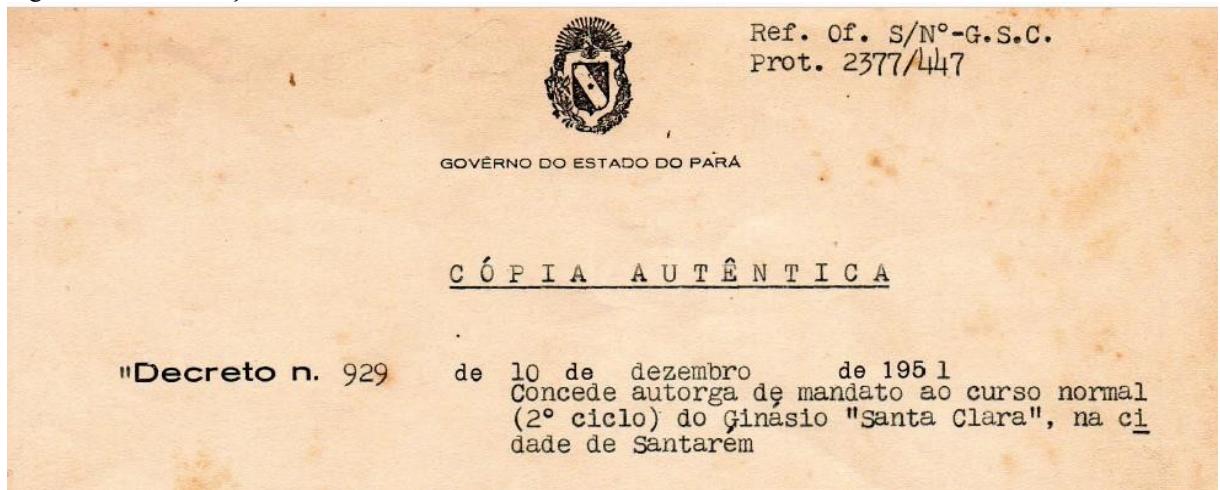


Fonte: Secretaria do Colégio Santa Clara.

Em 1946, após frequentes lutas, inúmeros telegramas enviados ao Ministério da Educação e Cultura e muitas respostas negativas, finalmente foi concedida a autorização para o funcionamento para o Curso Ginásial.

Em 1951, iniciou-se o Curso Normal (2º ciclo), de acordo com o Decreto nº 929, de 10 de dezembro do mesmo ano, visava ao preparo de professores primários que pudessem servir às escolas da cidade e do interior.

Figura 28 – Autorização do Curso Ginásial



Fonte: Secretaria do Colégio Santa Clara.

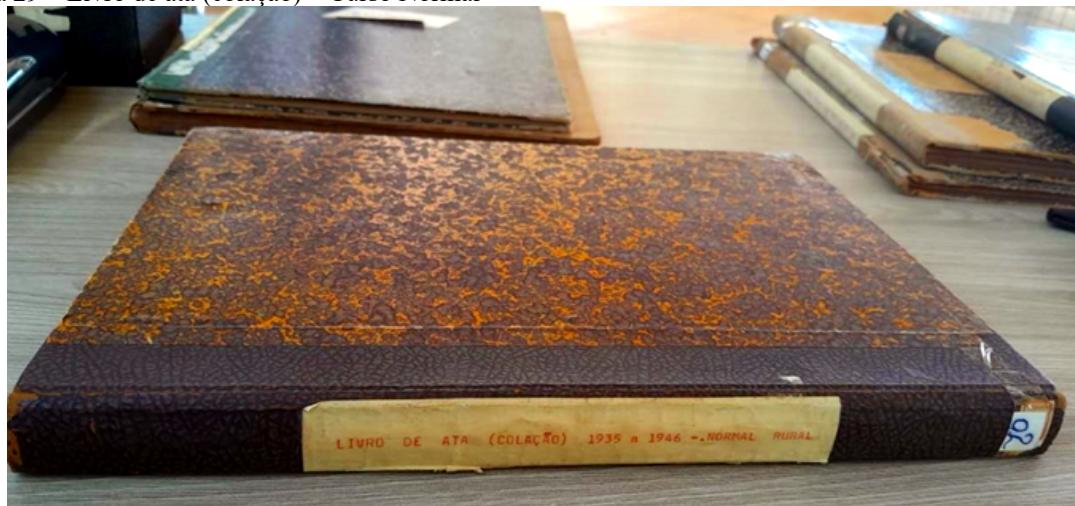
Em 1976, o colégio foi autorizado a funcionar em nível de 2º grau com habilitação: Magistério e Comércio. Nesse mesmo ano, foi autorizado o funcionamento do 1º grau em oito anos, extinguindo-se o Curso Ginásial de quatro anos. Em 1981, foi reconhecido o curso de 2º grau, hoje, ensino médio; no período de 1990 a 1998, para atender às exigências do Conselho Nacional de Educação (CNE), o colégio funcionou com Educação Geral – Científico, Humanas, Biológicas e Exatas.

A partir de 1930, as Irmãs conseguiram, por meio da Congregação, a autorização do Curso Normal com o intuito de ampliar os estudos oferecidos no colégio. O principal objetivo era o atendimento das jovens que tinham interesse em continuar seus estudos, porém, não podiam deslocar-se para a capital (Belém). A Escola Normal e, posteriormente, o Curso do Magistério foram de fundamental importância para que as mulheres alcançassem níveis mais elevados de instrução e ocupassem espaços nunca vistos. Apesar de ser uma luta histórica de combate à exclusão e à marginalização, a mulher passou a receber reconhecimento intelectual e a conquistar prestígio social, econômico e até político. A profissão do Magistério reunia requisitos necessários para que elas fossem absorvidas pelo mercado de trabalho, o que lhes garantia uma certa independência, além de lhes propiciar um grande passo na realização pessoal (Arruda, 2011).

Uma delas se refere à possibilidade de receber uma remuneração que permitisse sustentar-se com dignidade e, ainda que parcialmente, libertar-se da tutela masculina, que poderia ser compreendida, de certa forma, como uma tática de subversão a uma ordem disciplinar imposta por meio de discursos produzidos acerca da mulher no século XIX e consolidado no século XX. Nesse sentido, é possível sugerir que a profissão se adaptou àquilo que as mulheres desejaram naquele momento, aliando o desempenho de um trabalho remunerado às aspirações humanas e afetivas definidas pela sociedade (Arruda, 2011, p. 198).

No livro do diretório de 1931 a 1946, constam todos os registros do Diário Oficial da época. De acordo com o decreto de autorização, para se matricular no Curso a aluna tinha que ter 13 anos completos, sendo dois anos o período de formação no Curso Normal Rural. A jovem poderia ministrar aula a partir dos 15 anos na zona rural do município.

Figura 29 – Livro de ata (colação) – Curso Normal



Fonte: Arquivo da Secretaria do Colégio Santa Clara.

A forte participação governamental, através do apoio da Igreja junto ao Estado, contribuiu para que esse processo se efetivasse no ano de 1939, quando o Colégio Santa Clara

solicitou apoio assistencial aos órgãos responsáveis no intuito de formalizar o funcionamento do curso de formação de professores para atuação no interior do município e área rural. A partir de então, foi oferecido o primeiro curso, denominado de Curso Normal de 1º ciclo – Curso Normal Rural.

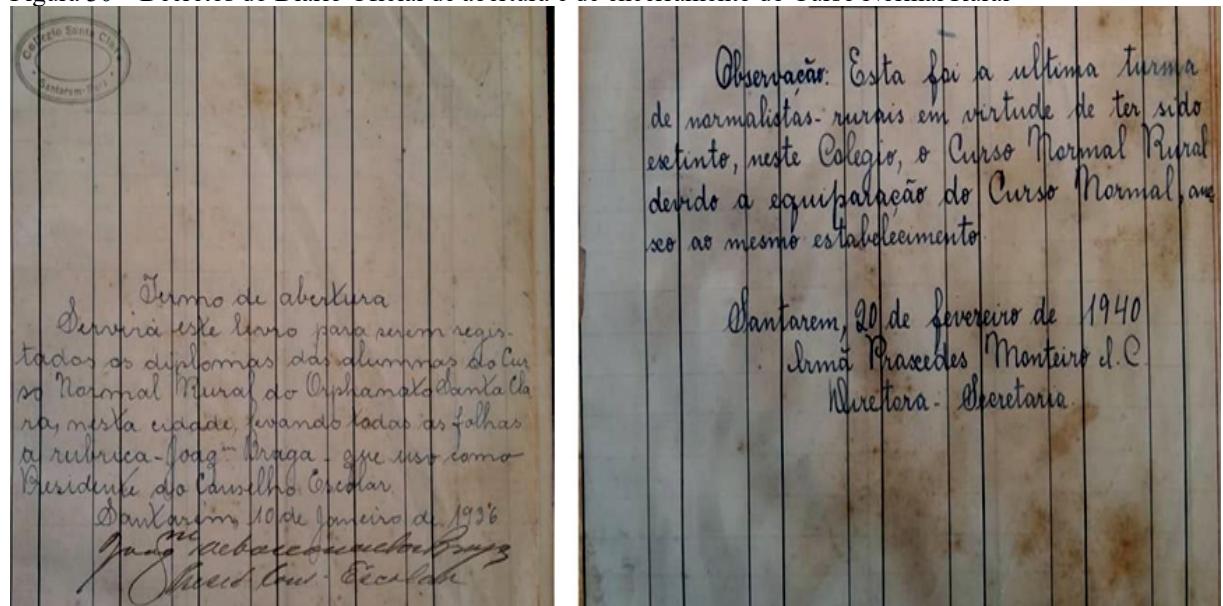
De acordo com dados do Livro de Ata de Colação do período, cujos os nomes e o rendimento das alunas foram preservados, é possível perceber que essa primeira oferta contribuiu com 47 novas professoras para atuar na educação da região. Embora uma formação breve (dois anos), já se tinha uma noção e os primeiros ensinamentos para atuação como professora, além de representar uma grande conquista, tendo em vista a realidade social da época e a idade das professoras normalistas. Eram os primeiros ensaios da formação da mulher amazônica na docência.

Tabela 5 – Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal Rural

Alunas concluintes do Curso Normal Rural		
Título do Curso Normal Rural	Ano de conclusão	Quantidade
Diploma de professora de ruralista	1935	25 alunas
	1936	3 alunas
	1937	9 alunas
	1938	Sem registro
	1939	11 alunas
	Total	48 alunas

Fonte: Livro de ata de colação (1931 a 1946).

Figura 30 – Decretos do Diário Oficial de abertura e de encerramento do Curso Normal Rural



Fonte: Arquivo da Secretaria da escola.

Tabela 6 – Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal (1º ciclo)

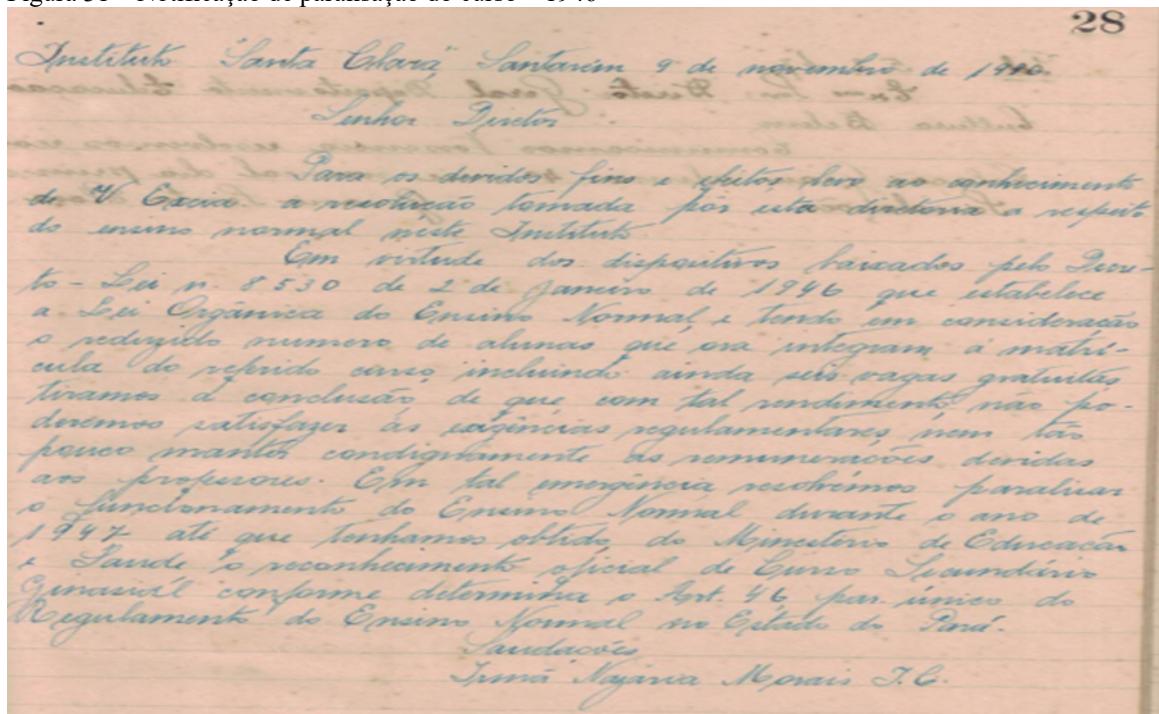
Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal		
Lei/Decreto	Ano de conclusão	Quantidade
O Curso Normal – 1º ciclo: Decreto 251, de 14/02/1939 (transcrito no livro diretório)	1943	20 alunas
	1944	10 alunas
	1945	09 alunas
	1946	04 alunas
	1947	13 alunas
	Total	56 alunas

Fonte: Secretaria da escola.

Mesmo que representasse uma nova possibilidade de profissionalização para as mulheres, estudar não era visto como prioridade para as famílias, até porque o Curso Normal Rural só autorizava a atuação da docência na área de Várzea e de Rios; era proibido na área urbana. Assim, as que mais se interessavam e tinham condições de pagar pelos estudos eram as famílias de posses; com essa delimitação do campo profissional, não permitiam que suas filhas viajassem para o interior da região, até por conta da idade, pois, de modo geral, eram bem jovens.

Na sequência, há o documento de encerramento do Curso Normal Rural em que a instituição recebeu uma normativa do Conselho Estadual de Educação de paralisação do funcionamento do Curso sob a justificativa da pouca procura, como se pode ver na Figura 31.

Figura 31 – Notificação de paralisação do curso – 1946



Fonte: Livro de registros documentais da Secretaria do colégio.

Nesse período, a gestão do colégio conseguiu a autorização do funcionamento do Curso Normal de 2º ciclo, também chamado de Curso Pedagógico, que permitia uma maior abrangência de atuação. De acordo com as resoluções no estado, a instituição recebeu uma nova normativa e as alunas passaram a receber o diploma como professoras do ensino primário, em

que poderiam atuar em qualquer estabelecimento que funcionasse em 1952 e a receber alunas, conforme o Decreto nº 929, de 10 de dezembro de 1951, Curso Normal (2º ciclo) – Formação de professores primários (1952 a 1978) – Regulamento do Ensino Normal do Estado do Pará – com a duração da formação passado para três anos. A partir dos relatórios existentes nos livros-atas da secretaria do colégio, pode-se acompanhar o processo de reorganização que foi realizado pela instituição, levando em consideração as normativas do Conselho Estadual de Educação (ver Apêndice D).

A grade (Matriz) curricular ofertada pelo estado sofreu alterações até a implantação do Magistério em 1979. Essa formação proposta pelo novo regimento autorizava as mulheres professoras a atuarem em qualquer lugar, diferentemente, da primeira formação, o que foi mais bem recebido e ampliou o ingresso de mais mulheres na profissão docente.

Nesse período do Curso Normal, o Colégio Santa Clara formou 602 mulheres com diploma de Professora Primária, o que contribuiu para a organização da educação e o surgimento de instituições escolares no município. Pode-se acompanhar o quantitativo de alunas nesse período na Tabela a seguir:

Tabela 7 – Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal (2º ciclo)

Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal		
Lei/Decreto	Ano de conclusão	Quantidade
Decreto nº 929, de 10 de dezembro de 1951	1954	9 alunas
	1955	3 alunas
	1956	9 alunas
	1957	12 alunas
	1958	6 alunas
	1959	11 alunas
	1960	7 alunas
	1961	17 alunas
	1962	34 alunas
	1963	14 alunas
	1964	26 alunas
	1965	29 alunas
	1966	63 alunas
	1967	71 alunas
	1968	58 alunas
	1969	29 alunas
	1970	31 alunas
	1971	34 alunas
	1972	17 alunas
	1973	28 alunas
	1974	17 alunas
	1975	22 alunas
	1976	11 alunas
	1977	24 alunas
	1978	20 alunas
	Total	602 alunas

Fonte: Livro de ata de colação de grau, livro de ata de resultado final e diplomas do Colégio Santa Clara.

Destaca-se também que em 1946 as Irmãs receberam a autorização para o funcionamento do Curso Ginasial de 1º ciclo outorgado pela Portaria nº 700, de 19 de dezembro. Após um período intenso de insistência das Irmãs da Congregação e inúmeros telegramas enviados ao Ministério da Educação, foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Ferreira; Ximenes-Rocha; Souza, 2015).

Foi uma grande conquista para a congregação, que já atendia no formato de internato e externato – em que as famílias arcavam com os estudos de suas filhas, e isso gerava mais recursos para a manutenção das despesas. É possível perceber tal fato na tabela do quantitativo de mulheres que o Orfanato abrigou, a partir da década de 1940 chegou a 277 mulheres; mesmo com as órfãs, o número de mulheres em busca de uma formação profissional aumentou consideravelmente, incentivado pela maior área de atuação dessas mulheres no campo educacional. Vislumbravam-se novas possibilidades para a vida profissional na primeira metade do século XX, uma vez que o número de instituições escolares foram aumentando notadamente e a necessidade de mão de obra era urgente.

Tabela 8 – Ano e quantitativo de alunas do Curso de Magistério

Alunas concluintes do Curso de Magistério		
Lei/Decreto	Ano de conclusão	Quantidade
	1979	34 alunas
	1980	48 alunas
	1981	44 alunas
	1982	30 alunas
	1983	35 alunas
	1984	32 alunas
	1985	35 alunas
	1986	32 alunas
	1987	40 alunas
	1988	33 alunas
	1989	51 alunas
	1990	36 alunas
Lei Federal nº 4024/1961 (LDBEN) e Lei nº 5.692/1972; foram emitidos os diplomas de Habilitação Profissional de Magistério - 1ª a 4ª série de 1º grau.	1991*	0
	1992	25 alunas
	1993	17 alunas
	1994	19 alunas
	1995	24 alunas
	1996	18 alunas
	1997	16 alunas
	Total	569 alunas

*1991 – Devido à reforma do 2º grau, não houve matrícula para a 1ª série do Magistério no ano de 1989, somente para as 2ª e 3ª séries, assim não houve concluintes em 1991.

Fonte: Secretaria da escola.

A partir de 1979, passou a funcionar o Curso Magistério, com a habilitação para Professores de 1ª a 4ª série, que formou 569 alunas entre os anos de 1979 e 1997, conforme a Matriz (grade) curricular (ver Apêndice E). Nesse contexto, destaca-se que, a partir da década de 1970, o Colégio Santa Clara deixou de ser a única instituição a oferecer Curso Magistério,

visto que uma escola da rede pública do estado também passou a atender a essa demanda de maneira gratuita.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/1972, o colégio passou a ofertar cursos com habilitações a nível de 2º grau, como: Comércio, Administração e Magistério, cuja primeira turma registra-se do ano de 1979, até a conclusão da última turma, em 1997, quando a nova LDBEN, Lei nº 9.394/1996, encerra a oferta do Curso de Magistério e passa a ser substituído pelo ensino médio. Nesse período de 1979 a 1997, há registro de 569 alunas (exceto o ano de 1991) que receberam a formação do Magistério e construíram a profissão, o que também serviu como porta para a liberdade financeira dessas mulheres.

Diante de décadas de um modelo formativo a partir das primeiras Irmãs, destaca-se aqui as alemãs, que atuaram na educação de mulheres no Colégio Santa Clara através do Curso Normal e Magistério desde o início do século XX no município de Santarém, acredita-se que este modelo tenha servido para a organização de práticas docentes que sustentaram a educação do município de Santarém e região, o que contribuiu nas demais instituições educativas que surgiram e estabeleceram-se como as primeiras professoras formadas pela instituição, pois foi a primeira atender mulheres e a oferecer uma formação educacional para este público.

A presença das primeiras Irmãs alemãs em Santarém e o modelo educativo que elas trouxeram, com foco na formação feminina, não só atendeu à necessidade de educação da época, mas também ajudou a criar bases sólidas para as práticas pedagógicas que moldaram a educação local ao longo de décadas, pois além de ensinar, desempenharam um papel crucial na estruturação e na organização de práticas docentes que permitiram a expansão da educação na região, formando as primeiras professoras que, por sua vez, continuaram o trabalho educacional em outras instituições. Dessa forma, a educação feminina nascida dessas instituições foi fundamental para o desenvolvimento de novas escolas e para a disseminação de um modelo de ensino que englobava valores cristãos, morais e sociais.

É importante destacar que o Colégio Santa Clara, fundado em Santarém - PA, teve um papel decisivo não apenas na educação das mulheres, mas também na organização mais ampla da sociedade santarena e municípios vizinhos da região, pois estas foram fundamentais para introdução da educação formal para as mulheres, um avanço significativo em um período em que o acesso das mulheres à educação era inexistente ou limitado. A educação feminina passou a ser vista como um meio para a transformação social, pois capacitava as mulheres para o exercício de diversos papéis na sociedade, como educadoras, trabalhadoras e, mais tarde, líderes em diversas outras áreas.

Portanto, o legado das primeiras Irmãs em Santarém e a educação feminina que elas proporcionaram não apenas formaram gerações de mulheres preparadas, mas também lançaram

as bases para discussões mais amplas sobre o papel da mulher na sociedade e na educação. Assim sendo, a educação feminina proposta pelas instituições confessionais teve um papel decisivo na organização da sociedade brasileira e o acesso da mulher à educação é, portanto, um fator marcante na sociedade contemporânea, embora a luta pela dignidade, respeito e igualdade de direitos seja pauta permanente de debates.

O Colégio Santa Clara, em suas origens como orfanato, desempenhou um papel fundamental no atendimento de mulheres. Desde sua criação, a instituição proporcionou o acolhimento dessas jovens, não apenas abrigo e proteção, mas também uma formação educacional que visava prepará-las para a vida em sociedade, especialmente em um contexto em que a educação formal para mulheres era limitada.

A instituição tornou-se um pilar na organização educacional no município, criando uma estrutura para a educação feminina, estabelecendo base para a formação de outras gerações e, por consequência, impactando o desenvolvimento local, pois foi a primeira instituição a criar um modelo educacional formativo no município. Posto isto, comprehende-se a relevância da atuação da instituição confessional na estruturação do sistema educacional, especialmente, no que diz respeito à educação feminina e, como isso, refletiu em questões mais amplas de igualdade e de direitos das mulheres.

5 HISTÓRIA E MEMÓRIA: VIDA DE MULHERES E MARCAS DA FORMAÇÃO QUE COMPÕEM A EXPERIÊNCIA E A TRAJETÓRIA EDUCATIVA

A oralidade, nos depoimentos coletados, apresenta-se como fragmentos de experiências vividas. Posto isto, esta seção reconstitui aspectos da história do Colégio Santa Clara (CSC), a partir das memórias de algumas das mulheres que o frequentou, como a primeira instituição de ensino, no município de Santarém – Pará e região a atender, prioritariamente, mulheres e a fornecer instrução através de práticas voltadas para a educação feminina. O trabalho também foi desenvolvido com base em fonte oral entrecruzadas com as documentais. Nesta seção as fontes são, sobretudo, orais, composta por relatos de ex-alunas da instituição sobre as vivências e as experiências do percurso formativo para o magistério e que também contribuíram para a formação docente delas.

A História Oral, como parte da metodologia, é uma das possibilidades de compreensão dos testemunhos e da forma que os sujeitos perceberam suas experiências e vivências. Para Alberti (2005, p. 165), “[...] uma das principais riquezas da história oral está em permitir o estudo de como as pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”.

É empregada por diversos estudiosos, nas mais diversas áreas, notadamente historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos, literários, dentre outros, uma vez que visa, por meio da condução e registro de entrevistas, documentar, entre as diversas possibilidades, as vivências através dos relatos de indivíduos que vivenciaram eventos históricos, movimentos sociais, culturas, além de suas jornadas pessoais e institucionais, pois abre novas oportunidades para aprofundar pesquisas que abrangem tanto as narrativas das elites quanto as das minorias e grupos marginalizados, incluíram-se investigações sobre gênero, sexualidade, classes trabalhadoras, religiões e tradições locais.

[...] é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente [...] (Alberti, 2005, p. 155).

Na pesquisa educacional, a oralidade se apresenta como fonte para o estudo e a compreensão das múltiplas narrativas. A história contada por meio da oralidade revela aspectos da experiência humana que, muitas vezes, escapam dos registros escritos, como as vozes dos excluídos, dos marginalizados ou daqueles que não tiveram acesso aos meios de documentação (Alberti, 2005). A pesquisa em educação, ao considerar a oralidade como fonte de

conhecimento, amplia a compreensão sobre o passado e promove um olhar mais plural e inclusivo sobre a História.

Para Le Goff (2013), ao se explorar relatos orais, seja por meio de entrevistas, relatos de testemunhas ou até mesmo de práticas culturais e artísticas, tem-se a oportunidade de se engajar ativamente na construção do conhecimento histórico, compreendendo que a História não é uma narrativa única e imutável, mas um campo de tensões, disputas e múltiplas interpretações.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 2012, p. 30).

A afirmação acima de Halbwachs (2012) apresenta uma reflexão sobre a memória coletiva. Para ele, mesmo nossas lembranças mais íntimas e pessoais não são exclusivamente individuais, uma vez que, mesmo quando vivemos algo sozinhos, o modo como relembramos essas experiências é influenciado pelos grupos sociais dos quais fazemos parte — como família, amigos, cultura e sociedade. Assim, carregamos em nós valores, crenças, linguagens e referências que moldam a forma como registramos e resgatamos nossas memórias e isso quer dizer que lembrar é sempre um ato social, mesmo que solitário em aparência.

A memória está profundamente conectada à oralidade, uma vez que, através da comunicação verbal, diversos grupos sociais preservam e reconstruem suas histórias, mantendo, assim, vivas as narrativas acerca de acontecimentos passados. A oralidade possibilita a partilha de memórias, tanto pessoais quanto coletivas, frequentemente carregadas de intensa carga emocional, o que atribui um sentido profundo às vivências. Diferente da História escrita, que costuma ser estruturada e sistemática, a Memória oral é flexível, rica em nuances e em constante mudança, cheia de interpretações variadas e relatos distintos sobre um mesmo acontecimento. Essa característica da oralidade a torna essencial na construção das identidades culturais, pois os relatos orais são portadores de saberes populares, muitas vezes, marginalizados ou invisibilizados pela História oficial.

Le Goff (2013, p. 471), assim, expressa o sentido emancipador da memória: “A memória na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

A memória parece ser algo individual, um elemento que faz parte do processo da constituição humana, porém, a memória vai muito mais além. É uma técnica de registro que possibilita a compreensão do presente a partir de informações que, com outros elementos como

documentos, imagens e registros diversos, contribui para a construção do conhecimento histórico científico, ou seja, a memória, por meio do relato oral é um fenômeno coletivo, pois adquire uma perspectiva social, e o relato, mesmo que retrospectivo, permite que outras pessoas se tornem testemunhas e adquiram experiência por meio de nossas palavras, uma vez que ouvir, falar, conversar, une as pessoas e as insere em um espaço de significados compartilhados (Bosi, 1994).

A memória é uma construção do presente a partir de aquisições do passado e a preponderância da lembrança pode influenciar na seleção do que ficará registrado na memória, assim como representações, significações e simbolizações dão contorno às nuances e às formas de como as lembranças ficarão gravadas (Sucupira; Rodrigues, 2015, p. 46).

Compreende-se, assim que, a memória é uma representação do passado e tem ganhado cada vez mais espaço nos debates acadêmicos e na pesquisa científica nas mais variadas áreas do conhecimento, ou seja, a relação entre memória e história precisa ser compreendida à luz das novas exigências que surgem na historiografia, ou seja, a história se constrói não só a partir dos fatos, mas também das experiências adquiridas, visto que “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 1994, p. 55).

Reconhece-se que a produção histórica no início do século XX passou por transformações temáticas, teóricas e metodológicas correndo o risco de sua legitimidade científica [...] Dentre as diversas produções históricas, os modelos de explicações para a história e, todo o sistema de pensamento, deve estar se referindo a lugares sociais, econômicos, culturais e outros [...] buscaram uma nova percepção do tempo e da própria história como processo social que contribuisse com modos de relações com o passado como forma de compreender o presente (Fonseca; Gomes, 2014, p. 87).

Assim, reconstruir a percepção de tempo e de fato histórico possibilitou o surgimento de uma narrativa crítica, em que a compreensão do presente se fundamenta, também, no entendimento do passado. A memória oral compreende um conjunto de relatos e trajetórias de vidas que são documentados de maneira organizada e estão intrinsecamente ligados desde os primórdios da humanidade que busca compreender não só como o passado é concebido pelas memórias, mas também, principalmente, como essas memórias se constituíram (Alberti, 2004).

Para Fialho (2012) compreender o estudo da oralidade e da memória oral no campo da pesquisa educacional proporciona uma maior notoriedade à perspectiva de quem viveu uma experiência ou um momento histórico que por muito tempo foi excluído das narrativas da historiografia oficial, ocupando apenas espaços reduzidos e sendo marginalizado, mesmo tendo contribuído de forma significativa para o desenrolar da história.

As contribuições para as pesquisas educacionais são muito valiosas. O campo da educação por está mergulhado e envolvido com fatos sociais, fenômenos de ordem da sociabilidade, como por exemplo, os novos arranjos familiares e a participação da família na educação; a violência no contexto escolar, os casos de indisciplina etc., são alguns temas pertinentes que podem ser abordados pela via da história oral [...] (Silva Júnior, 2015, p. 31).

Posto isto, a relevância dos estudos propostos a partir da história oral na pesquisa, uma vez que possibilita o conhecimento das mais variadas realidades de fatos ocorridos na história e informações do passado que servem como subsídios de compreensão da história atual, bem como preservar o conhecimento de gerações passadas, construir identidade cultural de grupos, promover a inclusão de diferentes perspectivas e a democratização da história. Além disso, a oralidade na pesquisa educacional pode contribuir para a formação de uma consciência crítica, ao questionar sobre o papel da história oficial e sobre quem conta as histórias e por quê. A memória oral tem um papel significativo na preservação de tradições culturais, práticas religiosas, e saberes ancestrais que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais consciente e respeitosa com sua diversidade.

5.1 Fontes escritas e orais: sua essencialidade na pesquisa bibliográfica, historiografia e educação

As fontes escritas, bem como as fontes orais na pesquisa, tornam-se fontes históricas, objetos de estudo para a construção da história, para a compreensão e reconstrução do passado, além da compreensão dos seus desdobramentos no presente. É importante compreender que as fontes escritas e orais não são antagônicas, mas complementares. A história escrita fornece um contexto mais amplo e documentado que pode ser iluminada pelas histórias pessoais e percepções oferecidas pela oralidade.

Para Barros (2010), as fontes históricas escritas, conhecidas como “documentos históricos” foram muito utilizadas pelos historiadores que a usavam como fonte de informação e caminho de análise. No entanto, a prática historiográfica se transformou no decorrer da história e expandiu-se para além daquilo que se utilizava e compreendeu-se que “documentos históricos” encontrados, em alguns momentos, não eram suficientes para responder às indagações e problemas de pesquisas, sendo necessário recorrer a outras fontes históricas, uma vez que “[...] muitas fontes são efetivamente produtos ou resíduos de sociedades e processos que já desapareceram ou findaram [...]” (Barros, 2010, p. 5). Assim, é importante destacar que as fontes históricas ultrapassam os documentos institucionalizados e perpassam textos, objetos que ainda estão em uso e se “[...] beneficia de releituras ou reapropriações nas sociedades

contemporâneas” (Barros, 2010, p. 5). Essas releituras e reapropriações perpassam por sujeitos que compõe a história ou fizeram parte de um contexto a ser estudado.

Ao contrário da História, que se concentra nos eventos e processos históricos em si, a historiografia dedica-se a examinar as obras que relatam e interpretam esses acontecimentos, bem como as interpretações e abordagens que prevalecem em diversas épocas históricas. Assim, a historiografia se apresenta como um campo que analisa a maneira como a história foi registrada ao longo dos anos e leva em conta as influências culturais, políticas e intelectuais que contribuíram para essa elaboração de determinado conhecimento.

Posto isto, a historiografia ganhou com o século XX maior espaço e passou a se diversificar ainda mais, refletiu mudanças sociais, políticas e filosóficas, visto que a história passou a ser vista não apenas como uma sequência de eventos, mas também como um campo interpretativo, onde as escolhas metodológicas e as perspectivas do pesquisador influenciam profundamente a narrativa do passado e compreender que “[...] a forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis” (Burke, 2004, p. 17). Assim, a historiografia torna-se crucial para questionar os “mitos” históricos que podem ser perpetuados por uma narrativa dominante, que permite um espaço para outras vozes e perspectivas.

[...] o objeto do conhecimento histórico é o que chamamos História para efeito de nossas proposições. É a chamada realidade objetiva do materialismo histórico. Conhecimento histórico é o que resulta do processo limitativo de conhecimento e reconstituição, análise e interpretação daquele objeto, vindo a Historiografia a ser a análise crítica do conhecimento histórico e historiográfico, e do seu processo de produção, reconhecendo, portanto, um conhecimento científico que se perfila pelos métodos, técnicas e leis da ciência histórica. Assim, também, fique claro que essa análise não deixa, por sua vez, de constituir-se em conhecimento, o que equivale a dizer no seu segundo patamar dentro de uma mesma realidade. A proposta conceitual específica para a Historiografia comprehende, portanto, no caso, dois níveis: a) epistemológico e b) da prática social (Lapa *apud* Sanfelice, 2009, p. 194).

A história é, muitas vezes, usada apenas para relatar e justificar ações políticas e sociais, por outro lado, a historiografia se torna um campo de constante revisão e crítica. Ao estudar como a história é escrita e reinterpretada, pode-se entender melhor as formas como o conhecimento histórico é moldado, contestado e reconfigurado. Nesse contexto tem-se aqui o materialismo histórico que corrobora sobre a necessidade de compreender as condições materiais de vida e das relações de produção que determinam a organização social e geram transformações, bem como a reinterpretiação das narrativas sobre o passado. Assim, a relação entre materialismo histórico e historiografia não se limita a uma simples interpretação do passado, mas se configura como uma forma de ação intelectual e política, voltada para a transformação da realidade social.

As discussões sobre estudar as relações entre passado e presente surgiu no século XX, mais precisamente em 1960, a partir da historiografia francesa que foi palco nascente de trabalhos sobre história e memória, cujo interesse dos historiadores passou a centrar na compreensão da “[...] cultura popular, a vida familiar, os hábitos locais, a religiosidade, etc., a questão da memória coletiva já estava implícita, embora não fosse abordada diretamente” (Ferreira, 2002, p. 320).

Nesse contexto, destaca-se o historiador francês Philippe Ariès³¹ como um dos primeiros a estabelecer um diálogo entre história e memória e passou a focar seus estudos em analisar o papel dos rituais comemorativos e o fortalecimento de laços familiares. Propôs uma reflexão sobre como a memória histórica, ao ser transmitida de geração em geração, transformou as representações do passado, adaptou-as ao contexto presente e lançou as bases para uma abordagem que busca compreender a memória não apenas como um repositório de fatos, mas como um campo dinâmico, sujeito a processos de seleção, distorção e reinvenção. É considerado um dos pioneiros na História das mentalidades e um representante significativo da renovação da narrativa histórica no século XX (Silva, 2023).

Nesta perspectiva, outro estudioso que se destaca nesse debate é Pierre Nora³² (1993), historiador francês da terceira geração da Escola dos Annales³³, conhecido como “historiador da memória”, investiga como as transformações nas práticas sociais e culturais afetam as representações da história e da memória. Para ele, a memória é uma construção social e subjetiva, enquanto a história é uma reconstrução do passado feita com base em documentos, evidências e métodos científicos.

³¹ Philippe Ariès (1914-1984) foi um historiador francês pioneiro no estabelecimento de um diálogo entre história e memória, com uma abordagem inovadora sobre o conceito de tempo e as mudanças nas percepções da vida e da morte nas sociedades ocidentais. Sua obra mais conhecida, *O tempo da história* (1954), é um marco na historiografia do século XX. Ele foi um dos primeiros a perceber a complexidade da relação entre o passado vivido e o passado lembrado.

³² Pierre Nora é um historiador francês, da terceira geração conhecido por suas contribuições à compreensão da relação entre História e memória, especialmente, através de sua obra fundamental, *Les Lieux de Mémoire* (Os lugares de memória), publicada em 1993, pelo qual ganhou o Prêmio Gobert (1993). Neste trabalho, Nora reflete sobre a transformação da memória coletiva e sua relação com a historiografia, apresentando a ideia de que, no contexto da modernidade, a memória se distanciou da prática cotidiana e institucionalizou-se em diversos "lugares de memória", ou seja, locais, símbolos e representações que carregam significados históricos e culturais. A valorização de uma História das representações, do imaginário social e da compreensão dos usos políticos do passado pelo presente promoveu uma reavaliação das relações entre história e memória e permitiu aos historiadores repensarem as relações entre passado e presente e definir para a história do tempo presente o estudo dos usos do passado (Befre, 2010).

³³ A escola dos Annales é um movimento historiográfico do século XX que se destacou por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista a história como crônica de acontecimentos, substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as mentalidades.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinhas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (Nora, 1993, p. 7-8).

Compreende-se assim, que a Memória está intrinsecamente ligada à oralidade, pois é por meio da fala que muitos grupos sociais guardam e reconstroem suas histórias, os quais mantém vivas as narrativas sobre eventos passados. “Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (Meihy; Holanda, 2011, p. 17). Ao contrário da História escrita, que tende a ser organizada e sistematizada, a Memória oral é fluida, multifacetada e dinâmica, repleta de diferentes interpretações e versões de um mesmo fato. Essa característica da oralidade a torna essencial na construção das identidades culturais, pois os relatos orais são portadores de saberes populares, muitas vezes, marginalizados ou invisibilizados pela História oficial.

No contexto educacional, as fontes orais podem ser entendidas como depoimentos, entrevistas, narrativas e relatos de professores, alunos, gestores escolares, pais e outros membros da comunidade escolar, o que permite compreender que: “Em um mundo no qual as informações se movem na velocidade da luz e o presente se torna ponto de referência, o retorno à memória é um movimento, muitas vezes, de grande valia para a constituição ou confirmação das identidades individuais e coletivas” (Miranda, 2013, p. 23).

E os relatos pessoais, muitas vezes, ricos em detalhes e experiências, permitem que os pesquisadores acessem vivências, opiniões e percepções que não seriam capturados por outras fontes, visto que a “[...] memória, que também é uma construção guiada pelo tempo passado, busca se relacionar com o tempo presente a partir de lembranças que nos chegam via experiências atuais” (Miranda, 2013, p. 23).

A principal importância das fontes orais na pesquisa educacional reside na possibilidade de resgatar histórias e experiências que, muitas vezes, são invisíveis ou marginalizadas pelos documentos oficiais, pois ainda se tem a concepção de que “[...] a memória é arquivística, registradora, e delega ao arquivo o cuidado de se lembrar por ela” (Nora, 1993, p. 14-15).

Além disso, as fontes orais têm o poder de resgatar memórias e vivências de diferentes épocas e contextos. Isso é, particularmente, importante quando se busca compreender a evolução do sistema educacional ao longo do tempo. Por exemplo, entrevistar educadores que atuaram em décadas passadas pode revelar mudanças significativas nas políticas educacionais, nas metodologias de ensino ou nas condições de trabalho nas escolas, além de oferecer um

panorama mais amplo da história da educação em uma determinada região ou país. Como é o caso desta pesquisa, que utiliza como parte da metodologia a entrevista que, na perspectiva da história oral, possibilitou à pesquisadora um maior acesso ao objeto pesquisado.

[...] é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente [...] (Alberti, 2005, p. 155).

Compreende-se que, as entrevistas não apenas constituem-se como uma metodologia a partir de técnicas, mas também auxiliam no processo com sujeitos diretamente envolvidos, dentre outros objetivos, resgatar historicamente, por meio da memória, informações que vão contribuir com a produção de um novo conhecimento, pois “[...] uma entrevista em história oral pressupõe uma série de procedimentos tais como o conhecimento profundo do tema em questão, obtido através de todas as fontes disponíveis (livros, jornais, documentos, anuários) para qualquer tipo de entrevista [...]” (Silva Júnior, 2015, p. 35).

Ao dar a visibilidade a voz dos sujeitos e grupos que frequentemente não têm sua perspectiva registrada em publicações acadêmicas, essas fontes ajudam a construir uma narrativa mais inclusiva e plural sobre a educação. Dessa forma, a pesquisa educacional se torna mais representativa e capaz de refletir a diversidade de experiências presentes nas escolas e nas comunidades. A história contada por meio da oralidade revela aspectos da experiência humana que, muitas vezes, escapam dos registros escritos, como as vozes dos excluídos, dos marginalizados ou daqueles que não tiveram acesso aos meios de documentação.

A história oral se configura como um procedimento de coleta utilizado frequentemente em pesquisas históricas de educação. Este recurso possibilita ao pesquisador recorrer, além de documentos escritos, aos documentos orais como elementos significativos no resgate de uma história. As pesquisas educacionais, ao recorrer à história oral [...] vai além de um relato de fatos: é uma maneira de se chegar ao acontecimento de fatos: é uma maneira de se chegar ao acontecimento de fatos vivenciados num dado momento histórico em que somente documentos escritos não poderiam revelar por si só, todos os sentidos circulantes num determinado meio social (Silva Júnior, 2015, p. 40).

A pesquisa em educação, ao considerar a oralidade como fonte de conhecimento, amplia a compreensão sobre o passado e promove um olhar mais plural e inclusivo sobre a História, compreendendo que esta não é uma narrativa única e imutável, mas um campo de tensões, disputas e múltiplas interpretações.

Neste trabalho, a pesquisa perpassa pela escuta e oralidade, busca revisitar a memória através dos relatos, ou seja, a memória histórico-educacional de sujeitos que vivenciaram experiências na instituição em estudo, tanto como alunos, quanto profissionais,

cuja compreensão foi auxiliada pelos documentos, registros fotográficos, obras e demais arquivos existentes, que são fontes históricas e importantes ferramentas no processo de discussão e compreensão da história, pois a:

[...] A memória também é relacionada em compreender como o sistema do capital tem se servido da educação institucionalizada para produzir/reproduzir ideologias via processo de agenciamento da memória social e como afirma-se enquanto mecanismo de perpetuação das contradições [...] (Silva, 2023, p. 80).

Por fim, as fontes orais oferecem uma dimensão emocional e humana ao processo de pesquisa, além de permitirem que o pesquisador se conecte com os sujeitos de estudo de maneira mais próxima e empática, questões indispensáveis na pesquisa educacional, pois ampliam a compreensão do fenômeno educacional, o que traz à tona múltiplas perspectivas e dimensões da experiência escolar. Elas permitem uma análise mais rica e complexa das práticas, dos desafios e dos avanços no campo da educação; além de contribuírem para uma pesquisa mais inclusiva, histórica e sensível às particularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

5.2 História, memória: quem eram as mulheres e como viviam?

A oralidade, enquanto forma de expressão e transmissão de conhecimentos, desempenha um papel crucial na construção da memória e da história, especialmente, no contexto da pesquisa educacional. Desde os tempos mais remotos, as sociedades humanas têm se utilizado da fala para compartilhar experiências, manter tradições e construir identidades. Dessa forma, comprehende-se a oralidade não só uma forma de comunicação, mas também um meio fundamental de preservação e interpretação dos fatos históricos, muitas vezes, transmitidos de geração em geração sem o auxílio da escrita; além do fato de que através dela, valoriza-se as múltiplas formas de saber, pois entende a história como um processo vivo, que continua sendo contado e recontado pelas vozes das pessoas, uma vez que a “[...] memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (Halbwachs *apud* Pollak, 1992).

A história e a memória das mulheres têm um papel fundamental na construção das identidades individuais e coletivas, especialmente no contexto educacional. As experiências vividas por elas, suas lutas, conquistas e desafios, são parte essencial da formação de uma sociedade mais justa e igualitária. A trajetória de vida das mulheres, com suas experiências, desafios e conquistas, tem sido, muitas vezes, silenciada ou minimizada ao longo do tempo.

Ao registrar essas histórias e memórias, é possível evidenciar as diferentes formas de resistência, de aprendizado e de fortalecimento que marcaram as vidas dessas mulheres e suas jornadas dentro do sistema educacional, muitas vezes, permeadas por valores religiosos e culturais daquele período. Assim, as narrativas não são apenas registros dos acontecimentos históricos, mas também formas de ressignificar e reinterpretar o passado, ajudando a construir uma identidade pessoal e coletiva.

Aqui, tem-se a importância das fontes históricas que ocupa um lugar central na discussão sobre o processo de construção do conhecimento histórico, uma vez que são “vestígios” que auxiliam na compreensão dos acontecimentos de tempos passados, cuja interpretação dessas fontes exige uma abordagem crítica, pois elas são, muitas vezes, parciais, fragmentadas ou até contraditórias, haja vista que refletem o ponto de vista de quem as produziu e o contexto em que foram geradas (Pinsky; Luca, 2009).

Saviani (2006, p. 29-30) afirma que as fontes históricas “[...] são produções humanas [...] enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história” e que não são simplesmente registros do passado, mas produtos de determinadas relações sociais, políticas e ideológicas, o que implica em uma interpretação crítica das entrevistadas. As fontes históricas não são neutras, mas carregam em si as marcas do contexto em que foram produzidas.

Ter acesso ao passado não é tão simples. É desafiador, pois a investigação histórica navega por um campo repleto de incertezas. Dessa forma, é aconselhável atentar para o que Lopes (2015, p. 105) ressalta:

Resultados de pesquisa podem nos levar, por vezes, a realizar o esmaecimento ou minimização das dificuldades identificadas pelo pesquisador no acesso às fontes. Dentre as dificuldades mais comuns é possível indicar o jogo de poder envolvendo pessoas responsáveis pelos acervos das instituições, o impedimento quanto à publicização ou não de documentos, dificuldades de acesso a alguns documentos caracterizados como secretos [...].

Ao traçar o percurso deste trabalho, presenciaram-se alguns desafios, de modo especial, por buscar realizar pesquisa na Amazônia, o que esbarra em profundas dificuldades, devido à ausência ou a quase inexistência de registros de estudos na temática sobre a história da educação na Amazônia; dos acervos, uma vez que inúmeros documentos já não fazem parte do espaço de investigação; e a ausência de uma organização da própria história do município em estudo, que se consegue informações após muito garimpar, visto que parte dos elementos que construíram essa história estão concentrados nas mãos de lideranças da igreja ou são arquivos que foram enviados para a capital ou fora do país (no caso aqui onde está localizado a

sede da instituição em estudo). Diante disto, vale ressaltar também que “[...] os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le Goff, 2013, p. 426).

Em meio às dificuldades, percebe-se que “[...] o campo da História da educação vem passando cada vez mais por uma pluralidade teórica e multiplicidade dos objetos sobre os quais os pesquisadores vêm buscando investigar, mediante estabelecimento de diálogo com diferentes saberes [...]” (Silva, 2023, p. 78-79). E isso tem motivado e contribuído para que pesquisas e estudos científicos sejam planejados e compreendam a instituição como lugar de memória e como essa organização interferiu na organização social de um determinado lugar a partir das pessoas que fizeram parte do espaço investigado.

Posto isto, pensou-se em investigar, a partir desta pesquisa, tendo por base o estudo bibliográfico com a análise de documentos, incluindo oficiais, institucionais e pessoais, além dos depoimentos sobre a trajetória de vida, a formação de um coletivo envolvido, aqui, no caso, especificamente, professoras, que compõem um campo histórico complexo de debate, o qual pode contribuir para a produção científica do conhecimento em história da educação local e regional.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais [...]. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória (Nora, 1993, p. 13).

Para Nora (1993), esses lugares são fundamentais na medida em que constituem os espaços onde a memória histórica é fixada, preservada e transmitida. O autor argumenta que, ao longo do tempo, as sociedades passaram a construir espaços simbólicos, materiais ou imateriais que servem como marcos de memória de eventos ou períodos históricos significativos. Os lugares de memória são componentes essenciais na construção da história, pois são eles que permitem que as sociedades preservem e transmitam suas narrativas coletivas ao longo do tempo e é também um ato de construção de identidade, pois os indivíduos se reconhecem como parte de um coletivo, compartilhando uma história comum.

Ao investigar o universo em questão – aqui, tem-se as memórias histórico-educacionais de uma instituição confessional criada para atender mulheres, bem como formá-las para a docência - utilizaram-se as fontes disponíveis e acessíveis, sejam elas por meio dos relatos orais, sejam através do acesso aos diversos documentos encontrados, no sentido de resgatar e de preservar as fontes e arquivos que guardam a história oral e escrita da instituição pesquisada.

Fomentar as discussões a respeito dessa modalidade de ensino, que, apesar de ter obtido espaço expressivo dentro do meio acadêmico nas últimas décadas, ainda é um campo pouco explorado, possibilitando indagações que propiciam a análise do processo de desenvolvimento social e educacional dessas instituições, permitindo um diálogo pleno entre a academia e a comunidade (Silva, 2023, p. 80).

Posto isto, a investigação realizada nas instituições escolares, bem como os sujeitos envolvidos nesse contexto, torna-se significativa, uma vez que a memória atua como manifestação social (Le Goff, 2013) uma fonte da história e, simultaneamente, como um meio de subversão, resistência e empoderamento, visto que a memória de cada indivíduo está entrelaçada com a memória coletiva, resultado de uma rede de conexões, portanto, não existe uma memória isolada (Halbwachs, 2012). Assim, não se pode conceber a nós mesmos sem considerar o outro, pois se estamos constantemente nos referindo a alguém ou a um grupo ao qual estamos associados (Silva, 2023).

Saviani (2006) vê a história como um processo dinâmico e contraditório, em que as mudanças sociais acontecem por meio do conflito de classes e da transformação das forças produtivas. Isso significa que as mudanças nas condições materiais de produção, como o avanço das tecnologias e o modo de organização do trabalho, provocam transformações na estrutura social, nas instituições de uma determinada época e, consequentemente, na educação.

A partir deste pressuposto de resgatar a História da Educação no município de Santarém e região do Oeste do Pará, este estudo tem o intuito de preservar as fontes e arquivos que guardam a história e a memória da instituição pesquisada e as práticas educativas propostas às mulheres, através de esforços na catalogação de documentos.

Destaco aqui as contribuições do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, HISTEDBR – Ufopa, que desde 2010, propõe-se a realizar, dentre outros aspectos, pesquisas, organizar estudos voltados a catalogar fontes que se transformem em produções científicas que corroboram com a pesquisa no campo da História da Educação no âmbito local e regional, assumindo o compromisso entre academia e sociedade.

Compreender a vivência das internas em uma instituição confessional exclusivamente feminina, especialmente, no contexto histórico, envolve uma análise profunda das condições sociais, culturais e religiosas que permeavam essas instituições educacionais, visto que as práticas educacionais eram e continuam pautadas em uma perspectiva religiosa.

Durante séculos, principalmente, no Brasil, as instituições confessionais eram estabelecimentos que seguiam uma linha religiosa específica, a católica, e tinham um papel significativo na formação de meninas e mulheres, com valores e normas rígidas sobre o comportamento e a moral autoritária, própria da época e do padrão que se percebe nas bibliografias utilizadas neste estudo.

A priori, nos relatos, livros e documentos dos registros deixados, as mulheres internas que frequentaram a instituição em estudo eram advindas não só do município de Santarém, no estado do Pará, mas também eram provenientes de outros municípios e estados do Brasil. Segundo Flood (2013), na obra *Lugar para mais alguém*, traduzido pela Irmã Luci Fontenele, religiosa da congregação que fundou a instituição em estudo, afirma que inicialmente a construção do edifício seria apenas para abrigar as crianças do orfanato, para as Irmãs e um colégio.

[...] Embora a oferta inicial de uma educação de meninas fosse incerta e tímida em novembro de 1910, no fim da década as Irmãs já ofereciam uma variedade de serviços ao povo de Santarém, incluindo em 1918, a extração de 859 dentes. [...] A ação brotava de uma ideia. Essa ideia reuniu mulheres de tal maneira que as distinguia dos outros habitantes de Santarém; disso resultou sua história (Flood, 2013, p. 51-52).

Em meio aos desafios e grande necessidade da população local e, é claro não se pode perder de vista os interesses da igreja e seu monopólio, o trabalho realizado pelas Irmãs foi muito além das orientações religiosas e morais. Elas passaram a assumir uma responsabilidade e atuação social no campo da educação e da saúde e isso fez com que a população se interessasse pelos trabalhos que realizavam:

As Irmãs, em Santarém, contribuíram para a ordem social pelo trabalho educacional e deram um rosto humano à vida pública pelo cuidado dos abandonados. As autoridades civis apreciavam os múltiplos serviços da comunidade [...] em sua organização e compromisso [...] A história era o reflexo das lutas e esperanças do povo (Flood, 2013, p. 72).

Tal feito chamou a atenção das famílias e das autoridades da época que passaram a confiar no trabalho das Irmãs, pois viam que cultivavam não só a espiritualidade da vida religiosa, mas também que estas estavam envolvidas nos mais variados trabalhos sociais.

Como professoras e enfermeiras, as Irmãs não se enquadravam como sujeitos para as lições de ascetismo e misticismo características da espiritualidade católica nas primeiras décadas do século. De fato, a teoria e a prática da vida religiosa afastaram as Irmãs do mundo [...] era necessária a presença de mulheres profissionais cristãs (Flood, 2013, p. 121).

Desse modo, quando o colégio deixou de atender somente as órfãs e abriu as portas para receber mulheres que tinham interesse em estudar, no final da década de 1920, não foi problema ter um público interessado nos estudos propostos pelas Irmãs, visto que as famílias de posses viam como expressão de suas aspirações, pois confiavam nas Irmãs e queriam que suas filhas recebessem uma formação sustentada pelos princípios religiosos. Essa abertura deu-se em decorrência da falta de recursos para manter as despesas do enorme edifício que era o Orfanato e da quantidade de órfãs que moravam ali, pois os recursos do governo eram mínimos e o que arrecadavam dos benfeiteiros também não eram suficientes. Com a presença das internas,

as Irmãs tinham a possibilidade de ampliar seus trabalhos e o colégio um novo fôlego para funcionar.

Assim, retornar no tempo é uma jornada que exige mais do que apenas olhar para o que ficou para trás, “[...] o interesse no passado está em esclarecer o presente; o passado é atingido a partir do presente” (Le Goff, 2003, p. 13). É uma busca profunda por compreender os significados que foram construídos ao longo da história e os sujeitos que viveram esses momentos. Embora o passado seja algo que, de certa forma, já tenha se encerrado, ele permanece na memória, nos documentos, nos vestígios e nas marcas que os próprios indivíduos deixaram em sua passagem pelo mundo. Ao redescobrir esses significados e compreender os contextos em que as pessoas viveram, pode-se reconstruir o passado de maneira mais fiel, e, ao fazer isso, também se consegue lançar luz sobre o presente.

A história, ao ser revisitada, torna-se uma reconstrução de camadas de sentidos que se sobrepõem, mudam ou transformam-se com o tempo e conhecer os sujeitos que viveram um determinado momento histórico também é um aspecto crucial dessa reconstrução. Ao retornar ao passado, é necessário compreender as condições materiais em que os sujeitos estavam inseridos, pois essas condições moldaram suas ações, pensamentos e comportamentos (Saviani, 1994).

A memória coletiva das mulheres tem uma função importante de preservação e de transmissão de valores, histórias de superação e de ensinamentos que ajudaram a fortalecer o papel da mulher na sociedade e dentro das instituições religiosas. Ao revisitar a história das mulheres no contexto da instituição confessional, resgata-se não apenas o aprendizado acadêmico, mas também uma dimensão humana e espiritual que deu sentido à formação dessas mulheres e à sua contribuição para a sociedade.

A coleta dessas narrativas sobre a vida, a formação e a atuação dessas mulheres foram viabilizadas pela coleta de informações nos arquivos que se tornaram documentos e que foram escritos de próprio punho pelas internas e também pela entrevista, que é uma técnica flexível, abrangente e detalhada, que permite o espaço para coletar outras histórias. “[...] a coleta de representações por meio da história oral e história de vida abre novos campos de pesquisa, constituindo-se em história das representações, ou a reconstrução cronológica deste ou daquele período e é um instrumento privilegiado para a formação de acervo histórico” (Sucupira; Rodrigues, 2015, p. 45).

Neste estágio da pesquisa, procurou-se entender as mais variadas visões e os aspectos elucidativos a partir dos relatos nas entrevistas, além de construir um paralelo entre história, memória e educação, viu-se o impacto na vida de mulheres no município de Santarém e região e a produção de conhecimento. A proposta desta pesquisa foi de escolher mulheres que

testemunharam o cotidiano e que colaborassem com informações pertinentes para elucidar situações, contradições e dilemas de opiniões da experiência vivida durante o período que tiveram acesso à formação na instituição em estudo (Meihy; Holanda, 2011).

De acordo com os registros encontrados no arquivo, além das órfãs, tinham as internas e externas que passaram a frequentar o colégio por volta de 1918. Eram jovens que tinham, em sua maioria, o desejo de ter acesso aos estudos, cujos pais pagavam uma taxa para mantê-las no colégio. Dentre essas mulheres havia as internas, algumas pagantes, outras conseguiam bolsa de estudo através da ajuda dos padres, bem feitores ou algum político conhecido das Irmãs. As internas, que estavam exclusivamente para estudar, não eram submetidas às mesmas regras das órfãs no colégio. E as mulheres do externato eram aquelas cujos pais pagavam para que estudassem durante o dia e, no final da tarde, elas retornavam para as suas casas.

Figura 32 – Mulheres internas e externas em aula ao ar livre – década de 1960



Fonte: Acervo pessoal de uma das entrevistadas.

Para uma melhor compreensão da diferença entre as órfãs, internas e externas, são apresentados relatos de mulheres que deixaram depoimentos em vida e que se encontram no arquivo “Porão Centenário” – que compõe um espaço considerado sagrado e histórico do colégio, anexado à biblioteca do colégio, localizado na parte subterrânea, inaugurado durante as comemorações dos 100 anos da congregação em 2010 e que ajudará a abrir caminhos para a compreensão de quem eram essas mulheres e como viviam.

Citada brevemente na sessão 4 deste trabalho, a Sra. Joaquina (*in memoriam*), natural de Capanema, viveu como órfã na década de 1930 e relata:

E aí tinha a escola dentro do Santa Clara, mesmo pra órfãs, e aí não tinha separação, órfãs e outras classes que tivessem [...] Quando eu entrei tinha umas 60 órfãs ou mais, aí chegou a mais de 100. Era uma quantidade boa que o colégio acolhia, né? E não tinha como, não tinha outro jeito, pra dá pra aquelas meninas que não tinham, não tinham condições, que ficaram órfãs, que não tinham pra onde ir, aí as Irmãs acolhiam.

Em outro trecho ela fala ainda que existia uma classificação entre as meninas:

[...] no orfanato as regras eram diferentes e estavam sujeitas (as meninas), as Irmãs dominavam mais, porque estava tudo sob a responsabilidade delas, né? Aí tinha separação. As órfãs ficavam, tinham a separação delas, porque não podiam misturar, só na escola, mas no resto era separado.

Percebe-se aqui a separação que existia entre as órfãs, as internas e externas, que podiam estudar juntas, porém os espaços para dormida e os para alimentação eram diferentes, bem como as atividades laborais que cabiam às órfãs, enquanto as internas mantinham a rotina diária apenas de estudos. Através dos registros e relatos das órfãs e internas, percebe-se as distinções nos grupos sociais, que apesar de receberem os mesmos estudos, suas funções se distinguiam. As órfãs tinham as obrigações domésticas, enquanto as internas subiam para o quarto para estudar.

A vida no internato, especialmente, em contextos religiosos, era marcada por uma rotina estruturada, em que as internas passavam a maior parte de seus dias dentro das paredes da instituição, com as regras sempre rígidas e manter a disciplina era fundamental.

Em uma entrevista com Irmã Ângela Augusta natural de Oriximiná, estado do Pará, egressa e interna do colégio durante as comemorações do centenário da congregação, em 2010, ela descreveu a rotina rigorosa:

Eu fui do internato, eu fiquei na área das alunas internas, vim pra estudar [...] Eu achei mais estranho foi essa maneira de ficar tudo aqui dentro, não via a rua. Tínhamos dias determinados para ver a rua [...] nossos pais diziam que, estudar para ganhar dinheiro não, porque era nossa obrigação, nós fomos acostumados a estudar.

Irmã Ângela Augusta Figueiredo Oliveira, estudou no colégio como interna, tornou-se professora, depois, religiosa da congregação, atuou como professora e, em 1980, foi diretora do Colégio Santa Clara.

Outro relato é da senhora Astréa Imbiriba, que viveu no externato na década de 1950, que, ao refletir sobre sua vivência, explica em um breve relato de uma entrevista em 2010:

No ano de 1950, minha mãe, eu e minha irmã, deixamos Alenquer, nosso torrão natal, para residir em Santarém. No ano seguinte, ingressei como aluna no externato [...] A professora era Ir. Geraldina, muito rígida no que se referia 'escrever bem': caligrafia correta, sem erros e borrões. Ela não recebia nenhum trabalho com letra feia ou que houvesse um borrão, uma letra sobre a outra ou qualquer rasura. Isso nos serviu muito por toda vida.

Um outro relato encontrado nos arquivos do Porão Centenário foi da órfã Maria Arismar Feitosa dos Santos, 75 anos, entrevistada em 2010, quando evidencia um aspecto, aparentemente, irrelevante, porém carregado de marcas da divisão de classes tão sólida a ponto de merecer destaque em seu registro escrito:

Todo mundo não deixa a gente usar o cabelo grande por causa do piolho. Naquela época dava muito piolho. As internas tinham cabelo grande, tinha gente que tinha o cabelo muito bonito. Mas o pessoal do orfanato não. O pessoal do orfanato tinha cabelo curto, até porque pra tratar mesmo é mais higiênico. Cabelo a gente não tinha tempo de tá cuidando mesmo, era tudo cabelo curto. Tanto que eu me acostumei e até hoje eu não consigo ficar de cabelo grande.

Relatos pessoais, na forma de entrevistas, oferecem uma visão única sobre as emoções, as dificuldades e os aprendizados. As entrevistadas, ao compartilharem suas memórias, revelam como os processos de socialização, de educação e de controle foram fundamentais no processo de formação de suas identidades e como uma atitude, aparentemente, simples, neste caso, o tamanho do cabelo – as órfãs eram obrigadas a permanecerem de cabelos curtos e as internas podiam mantê-los compridos –, deixou marcas na memória que vão além do aspecto visual; há nas entrelinhas marcas sociais reveladas – pelo tamanho do cabelo era possível saber, dentro de um mesmo espaço, a classe social a que pertenciam.

Lombardi (2011, p. 63) afirma que a “[...] materialidade da sociedade humana é expressa no modo pelo qual os homens produzem a sua própria existência”, ou seja, as contradições que surgem entre as forças produtivas e as relações de produção em determinado momento da história geram conflitos que, ao longo do tempo, levam a mudanças e transformações. Assim, ao retornar ao passado, é necessário compreender as condições materiais em que os sujeitos estavam inseridos, pois essas condições moldaram suas ações, seus pensamentos e seus comportamentos.

Reitero aqui o aspecto já abordado anteriormente, mas que reforça o debate em questão (mencionado na seção 4) sobre o uso do uniforme que também era uma das características dessa condição de classe bem explícita, como pode-se observar no registro abaixo, em que as alunas com suspensório eram as órfãs e as que usavam apenas saia com gravatas eram as internas e externas, o que demonstra a forte presença da luta de classe tão presente. A partir da lente do materialismo histórico, têm-se a visão da história como uma série de mudanças sociais e econômicas impulsionadas pelas condições materiais de produção e pelas relações de classe.

Dessa forma, o materialismo histórico não apenas permite a reconstrução do passado de maneira mais fiel, mas também compreensão do presente, uma vez que as estruturas

econômicas e sociais que definiram os sujeitos de ontem ainda reverberam nas dinâmicas do mundo atual (Saviani, 2006). Entender o passado a partir dessa perspectiva, possibilita a visualização das raízes dos conflitos e das transformações sociais, as quais apontam questões do presente e proporcionam uma compreensão mais profunda das mudanças históricas.

Figura 33 – Alunas (órfãs e internas) do Colégio Santa Clara – década de 1950



Fonte: Arquivo do Porão Centenário – Biblioteca do Colégio.

O material coletivo das entrevistas citadas aqui, a partir dos arquivos da biblioteca do colégio, além de resgatar o passado, permite que as vozes das mulheres, frequentemente silenciadas ou estigmatizadas, encontrem um espaço de expressão, uma vez que, durante esse período, não existia espaços públicos disponíveis para as mulheres e os conventos passaram a ser um local onde elas podiam se encontrar.

Ao inserir relatos no estudo sobre a vida no internato foi possível humanizar a história da instituição e perceber as complexidades envolvidas. A partir das palavras dessas mulheres, compreendeu-se melhor os aspectos emocionais, as dificuldades e também as resistências que elas encontraram ao se depararem não só com um regime tão rígido, mas também um ambiente desafiador por conta de convivências com pessoas desconhecidas.

[...] O papel da memória é tradicionalmente valorizado entre os mais velhos, assim como suas lembranças constituem patrimônio coletivo, expresso e revivido permanentemente no contato com as novas gerações, sejam crianças ou adultos. Ao velho e ao antigo, cabe, na sociedade tradicional, papéis e padrões comportamentais apoiado no valor da respeitabilidade [...] (Magalhães, 2009, p. 1).

Aqui, de modo bem especial, faço memória às mulheres que participaram da entrevista que, com seus relatos, contribuíram para uma melhor compreensão do objeto em estudo e como forma de valorizar o conhecimento de suas lembranças, no sentido de produzir

patrimônio coletivo através desta pesquisa. Registro aqui a percepção ao ouvir os relatos que revelaram, por parte das mulheres entrevistadas, uma grata alegria com o processo de construção da identidade coletiva o que foi reforçado através dos arquivos encontrados, bem como os documentos como o livro das órfãs, recortes de jornais, cartões postais, fotografias antigas, dedicatórias e obras da biblioteca das Irmãs. Pinsky *et al.* (2005) observam que, quanto mais múltiplas forem as fontes utilizadas, mais rica e complexa será a reconstrução histórica.

A partir das narrativas transcritas das entrevistas, iniciaram-se as análises e aprofundou-se a compreensão sobre o assunto. Dessa forma, pôde-se ter a oportunidade de adentrar na vida das narradoras, compreendê-las por meio de suas percepções e suas expectativas em relação à experiência que viveram. Isso se dá, uma vez que, “[...] o gravador evoca a presença virtual de outros ouvintes, do público e da posteridade” (Alberti, 2005, p. 112) e, consequentemente, do fato de que os relatos refletem suas atuações como egressas e solidifica as teorias assimiladas durante o processo de formação profissional.

Apropriada dos depoimentos, após as gravações, levando-se em conta que é um instrumento utilizado nas entrevistas, organizou-se a transcrição dos relatos orais de egressas e, a partir deles, contextualizou-se a realidade do processo formativo e atuação dessas mulheres. Ao reconstituir suas histórias e memórias, no sentido de compreender a relação entre sujeitos e as situações vividas, pois “[...] o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente dos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (Le Goff, 1996, p. 426). Após a transcrição e revisão junto às narradoras participantes e aprovação do texto para a utilização neste trabalho, ocorreu a assinatura do TCLE³⁴, tendo em vista garantir os direitos dos sujeitos da pesquisa.

Esses relatos também oferecem uma visão mais rica e detalhada do que eram as práticas cotidianas; as relações interpessoais; as formas de resistência e adaptação dentro de um ambiente tão controlado. As memórias pessoais podem ser um reflexo das tensões entre a liberdade individual e a repressão social, revelando como as mulheres lidavam com as imposições do internato e com os papéis de gênero que lhes eram atribuídos.

De acordo com o que já foi mencionado, o Colégio Santa Clara foi a primeira instituição destinada a formar professoras primárias. Foi também a primeira escola que contribuiu para formar professoras no município de Santarém e região do Baixo Amazonas, cuja importância destaca-se neste cenário. Além disso, os testemunhos recolhidos de mulheres que pontuam aspectos relevantes em relação à escola, por sua condição de instituição,

³⁴ TCLE - documento fundamental no contexto de pesquisas em diversas áreas, incluindo a educação. Sua importância reside no fato de garantir que qualquer sujeito da pesquisa, esteja plenamente ciente de seu papel e dos procedimentos envolvidos, assegurando, assim, a ética e a transparência durante o processo investigativo – nº 6.718.641 (em Anexo).

inicialmente, destinada a atender ao público menos favorável economicamente e, posteriormente, a formar as novas gerações de professoras mulheres, fossem da elite ou não.

Portanto, é possível inferir que se a memória é socialmente construída, toda documentação também o é e a coleta de representações por meio da história oral e história de vida abre novos campos de pesquisa, constituindo-se em história das representações, ou a reconstrução cronológica deste ou daquele período e é um instrumento privilegiado para a formação de acervo histórico (Sucupira; Rodrigues, 2015, p. 45).

Assim, a partir da coleta destes dados, pretendeu-se construir um acervo histórico a partir da compreensão do processo formativo das mulheres que passaram pelo Colégio Santa Clara, em que se destaque as suas contribuições e o impacto na formação de uma memória social, além de compreender que ao longo de sua história, desempenhou um papel fundamental na educação de diversas mulheres e proporcionou-lhes o acesso ao conhecimento e à formação que, muitas vezes, era restrita em outras instituições educacionais da época. O acervo histórico não apenas busca preservar a trajetória dessas mulheres, mas também compreender como o ambiente educacional do Colégio Santa Clara contribuiu para a construção de suas identidades e para a atuação delas na sociedade, uma vez que o processo formativo dessas alunas, foi marcado por valores, saberes e práticas pedagógicas específicas, que refletiam as necessidades e as expectativas de um período em que o papel da mulher estava em constante reconfiguração devido às exigências da república no país.

Figura 34 – Fachada do Colégio Santa Clara – década de 1920



Fonte: Blog Pe. Sidney - A fotografia é de autoria do santareno Apolônio Fona.

Estudos de Algranti (2014) apontam que a vida no internato feminino, particularmente, em instituições de caráter religioso ou educacional, sempre foi marcada por um cotidiano rígido e disciplinado, onde as mulheres, muitas vezes, jovens e em processo de formação, eram moldadas tanto fisicamente, quanto moralmente. Esses internatos, que surgiram em muitos lugares do mundo como espaços de educação para meninas e mulheres, ofereceram uma experiência de vida com características únicas, que mesclavam ensino formal, valores religiosos e uma intensa vigilância sobre o comportamento e os afazeres diários das internas.

Com o intuito de organizar os depoimentos orais das egressas/internas, decidiu-se identificá-las com a sigla da instituição escolar à qual pertenceram, acompanhada de um número, que ficou da seguinte forma: CSC1, CSC2, CSC3, CSC4, CSC5 e CSC6.

O período identificado nos testemunhos orais revelou que a interna CSC1³⁵ ingressou em março de 1950 e estudou até 1957. Quando estava no último ano do Curso Normal, ela foi chamada para assumir uma turma como professora, pois se destacava em sua dedicação nos estudos e, em 1958, atuou como a primeira mulher a ser professora de Educação Física do Colégio, o que lembra com muito orgulho do convite feito pelas Irmãs, emocionada (entre risos e lágrimas) relata:

Aí eu fiquei estudando a primeira série pedagógico e lecionando o segundo ano primário, depois eu ensinei o terceiro ano, depois o quinto ano, terminou o pedagógico. Eu ainda, uma outra profissão que eu fiz lá no colégio foi educação física, eu sempre agradeço a Deus porque eu tive que ter juízo e aproveitar as oportunidades que passavam pela minha frente. Nossa professor de educação física do ginásio era o tenente Clementino Assis de Sousa. Nós estávamos na quarta série, isso quase no fim do ano e ele adoeceu muito e foi pra Belém e não voltou mais. Então quando terminou o pedagógico, que eu tinha terminado o curso, eu: Agora, e agora? Vou pra Belterra, será que eu vou conseguir trabalho aqui, como vai ser? A irmã me chamou e disse: Olha [...] você vai ser professora de educação física. Eu? Professora de educação física? A pedido do professor antes de morrer ele escolheu a mim como professora de educação física do Santa Clara [...] então, eu tive que estudar muito, muito pra eu estudar as apostilas e como nesse item passou uma inspetora do Ministério de Educação aqui e me deu várias instruções e eu fiquei um ano como professora do ginásio do Santa Clara. (Entrevista realizada em 28 de novembro de 2024, às 09h30min).

Durante a sua narrativa a interna CSC1 fez memória de uma órfã, já falecida e que muito contribuiu com a educação aqui no município, Francisca do Rosário Carvalho³⁶,

³⁵ Paraense do município de Belterra, hoje com 88 anos de idade, a interna veio encaminhada para o Colégio através de uma bolsa de estudos que sua mãe havia conseguido através do vigário de Belterra; é a mais velha dos irmãos; após o magistério formou-se em Pedagogia, solteira, coordenou a Campanha de erradicação do Analfabetismo no município de Santarém no período de 1959 até 1963, onde passou a atuar no setor administrativo e gestão, tanto na rede municipal, quanto na estadual; foi diretora na 5ª Divisão Regional de Ensino – Seduc de 1970 a 1975; coordenou a implantação do Núcleo da UFPA em Santarém em 1983 a 1985 (hoje Ufopa); é Voluntária na Creche Seara e na Cúria Diocesana de Santarém (Entrevista concedida em 2024).

³⁶ Faleceu em 2020 aos 90 anos – Francisca Carvalho se formou no Magistério em 1945, formou-se no Curso Superior de Enfermagem, na Escola de Enfermagem de São Paulo, em 1951; formou-se em Serviço Social, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1956; formou-se em Desenvolvimento de Comunidade pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, na Arquidiocese de Manaus, em 1971; pós-graduada em

conhecida como Professora Francisca Carvalho, foi a primeira diretora do MEB³⁷ e Rádio Rural de Santarém³⁸, nasceu em 13 de julho de 1923, no Paraná de Dona Rosa, em Juruti e estudou o curso primário e normal no Colégio Santa Clara, entre os anos de 1940 e 1945. Menina negra e órfã acolhida pelas Irmãs da Imaculada Conceição, dentre tantas contribuições, junto à professora CSC1, coordenou Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, do Ministério da Educação e Cultura em Santarém, no período de 1º de maio de 1959 a 25 de abril de 1963; coordenou o Movimento de Educação de Base, o MEB, de 23 de janeiro de 1965 a 30 de setembro de 1972 e também foi uma das fundadoras da Escola Madre Imaculada no bairro da Prainha e exerceu o cargo de Secretária Municipal de Educação de Santarém, em 1979. CSC1 destacou, dentre outros, que: “[...] a Francisca contava umas histórias... ela era muito sapeca, heim! Ela era muito inteligente!”(Entrevista realizada em 28 de novembro de 2024, às 09h30min).

Figura 35 – Mulheres órfãs no Curso Normal – década de 1940



Fonte: Arquivo do Porão Centenário – Biblioteca do Colégio Santa Clara (professora Francisca, mulher negra, órfã; localizada na fila da frente, da direita para a esquerda – década de 1940).

Essas mulheres que se destacaram na organização da educação no início do século XX, em um cenário de repressão e invisibilidade, foram pioneiras na luta pelo direito à

Educação Ambiental pela Universidade Federal do Pará, em 1995; formada em Teologia pelo Instituto Teológico Pio XI, em São Paulo, em 1987 e 1988. Recebeu da Prefeitura Municipal de Santarém, a maior comenda do município, a Medalha Padre Felipe Bettendorf, por relevantes serviços prestados à educação e à cultura do município, em 1994; no dia 26 de outubro de 2007, recebeu a mais elevada comenda da Academia de Letras e Artes de Santarém, a medalha Palmas em Literatura, concedida a personalidades que no decorrer de suas vidas, destacaram-se e dedicaram-se em prol da educação e da cultura, no município de Santarém (Biografia escrita pelo Jornalista Ednaldo Rodrigues, em 2007).

³⁷ Movimento de Educação de Base - criado em 1961 pela Igreja Católica, por meio do decreto 50.370. O movimento tinha raízes católicas e governamentalistas, e contava com a participação de leigos.

³⁸ Fundada em 5 de julho de 1964, por Dom Tyago Ryan (bispo franciscano), a Rádio Rural de Santarém surgiu com o compromisso de ser uma emissora para democratizar a comunicação radiofônica na Amazônia, principalmente, focando na educação e evangelização das populações da região.

educação e pelo reconhecimento da mulher como agente de transformação social. Suas histórias, muitas vezes, desconhecidas ou negligenciadas, devem ser resgatadas e celebradas, pois foram elas que, com seu esforço e compromisso, pavimentaram o caminho para a educação que temos hoje, acessível para todos.

A outra interna é a CSC2³⁹, mulher com uma história riquíssima de elementos que compõem a memória da história local, que além de aluna, foi professora por 26 anos na instituição e conseguiu bolsa de estudo através de sua irmã mais velha, a CSC1, que foi responsável em ‘abrir caminho para os irmãos virem do interior estudar’, como bem lembra CSC2:

É, eu fiz um curso doméstico né, aí me expulsaram para lá (internato de Monte Alegre) porque eu não queria estudar (risos). Em Belterra a mamãe ganhou um menino lá e eu fiquei agarrada com criança, minha filha vai estudar, vai estudar sim. Aí a [...] e a minha mãe que foi a grande incentivadora nossa de estudo, mandou pra Monte Alegre. Mas foi ótimo, foi bom [...] Graças a Deus, ajuda muito grande. Ela [a mãe] recebeu muita ajuda dos Padres de Belterra, pra mim foi o meu pai, o padre de lá: Frei Osmundo, que muito ajudou a gente. Irmão Tadeu, Irmão Brás, ajudaram muito a mamãe. A gente era pobre, o papai era chefe de serraria, e ainda arranjava mulheres para dividir o que era nosso bem – risos - (10 filhos da mamãe e ela pegou mais 2 pra criar) e a mamãe dizia que lutava para dar pra gente. (Entrevista realizada em 07 de janeiro de 2025, às 9h30).

As irmãs e ex-alunas CSC1 e CSC2 tiveram suas vidas ligadas ao projeto de formação de professoras iniciadas no Curso Normal e, em seguida, começaram a sua prática como docentes no Colégio Santa Clara, antes de concluir o processo formativo. Devido às excelentes notas, comportamento, disciplina e dedicação nos estudos, foram convidadas a atuar no próprio colégio antes de concluir o curso de professoras, mesmo que a ex-aluna CSC2 não quisesse essa área, como afirma: “A gente estudava no Santa Clara e gostava de bola, o professor de educação física me afinou bem. Mas a parte de sala de aula, Deus me livre, passava vários dias quando ia preparar aula porque eu não queria ser professora”.

³⁹ Natural do município de Belterra, hoje tem 82 anos, solteira, foi interna por 7 anos e trabalhou como professora no Colégio Santa Clara de 1963 a 1989; aos 13 anos foi interna no colégio das Irmãs no município de Monte Alegre, ficou lá 2 anos para concluir o ginásio e veio para o internato no Colégio Santa Clara para estudar na década de 1960 como bolsista; veio de uma família de 12 irmãos e a sua irmã mais velha, CSC1 conseguiu a bolsa de estudo para ela. Além do Magistério, fez cursos voltados para a formação em Educação Física na capital, Belém, com o apoio das Irmãs e Ministério da Educação e também se formou em História (Entrevista concedida em 2025).

Figura 36 – Internas em aula de Educação Física – década de 1960



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada.

A próxima interna, CSC⁴⁰ estudou Magistério no colégio no finalzinho da década de 1960 e atuou como professora por 23 anos. No internato morou por 03 anos e também teve apoio da irmã mais velha que veio antes estudar, com apoio total dos pais, destacava-se na Matemática, conforme relata durante a entrevista:

Sim, eu vim de Alenquer com o intuito de estudar, ajudado pela minha irmã que já tinha vindo antes, porque lá em Alenquer só tinha até a oitava série. Meus pais deram todo apoio porque eles eram analfabetos, mas eles queriam que todos os filhos estudassem, tivessem conhecimento [...] na matemática, eu tinha muita facilidade pra entender, é assim os problemas né que eu tinha facilidade de ver por onde eu tinha que começar, logo de início me atrapalhava um pouco mais era, mas isso quando ainda estudava em Alenquer era a tabuada, depois que eu aprendi a tabuada, pronto, eu sentia muita facilidade. (Entrevista realizada no dia 20 de maio de 2024, às 15h30).

A interna CSC⁴¹ estudou no colégio no final da década de 1980, natural do município de Itaituba, não foi bolsista e formou-se em Magistério em 1988, destaca que:

[...] ninguém disse que eu deveria ser professora, ninguém, eu quis ser professora, eu fui atrás de ser professora, eu me formei professora né, e eu se tivesse de escolher novamente, eu escolheria ser professora com certeza [...] fui para o Santa Clara fazer magistério por escolha, eu sempre quis fazer magistério e eu acho que talvez pela vivência na igreja, com essa questão de estar nas classes ensinando. (Entrevista realizada em 21 de maio de 2024).

⁴⁰ Natural do município de Alenquer, hoje tem 72 anos, casada, foi interna por 3 anos, de 1969 a 1971, e trabalhou como professora no Colégio Santa Clara por 23 anos (Entrevista concedida em 2024).

⁴¹ Natural do município de Itaituba, hoje com 53 anos, a interna estudou o curso do Magistério no período de 1986 a 1988, não era bolsista; tem licenciatura em Letras, atua há 28 anos como professora de Língua Portuguesa da rede estadual e da rede particular de ensino no município de Santarém (Entrevista, 2024).

Um outro destaque dessa egressa é quando se refere às professoras que não eram religiosas e, como isso, a inspirava para a prática docente.

[...] eu lembro das professoras muito bonitas dando aula então aquilo para mim era assim algo que porque eu queria ser professora, então essa inspiração das professoras as que não eram freiras né, porque eu tive professoras que não eram freiras e as professoras que eram freiras, e as que não eram freiras elas eram muito bonitas, elas eram muito elegantes. Eu lembro da professora Solimar, lembro da professora Irene Escher, que foi minha professora de psicologia, elas eram de uma elegância, elas chegavam na sala muito bonitas, então isso também me marcou muito. [...] Eu quis fazer letras né que era porque eu queria ser professora de português, e eu sempre eu pensava na professora Solimar, sempre e a gente vê né esses vínculos se formando de uma forma tão natural e tão sem ser planejado e a gente consegue depois fazer esses links né, uma professora da igreja que me influenciou pra fazer magistério, a professora Solimar, de ter me feito pensar em ser professora de Língua Portuguesa e quando eu encontro com a professora Solimar, eu digo: olhe professora, hoje eu sou professora de Língua Portuguesa. Ela disse: minha filha, é mesmo. Então esses vínculos são assim tão naturais e tão espontâneos, que a gente consegue pensar sobre eles, que a gente não conseguia antes né. Então ser professora pra mim, eu acho que foi esse desejo né que eu não consigo explicar de fato [...]. (Entrevista realizada em 21 de maio de 2024).

A concepção sobre a profissão do magistério era bastante comum na época, objeto deste estudo, pois era uma carreira que conferia prestígio e respeito social o que contribuiu para que muitas jovens almejassem seguir a carreira docente (Almeida, 1998), ou seja, a mulher professora era vista com respeito, pois era exemplo de honestidade e de dignidade no meio social.

A narrativa nos mostra que as mulheres do orfanato e escola desenvolveram a afinidade com a docência e que é possível notar a forte influência que as mulheres que passaram pela instituição receberam em seu processo formativo, tanto de ordem pessoal, a partir de referências que tinham de ordem intelectual, quanto de ordem valorativa devo aos princípios religiosos que eram trabalhados na instituição. Isso se deu com as órfãs e com as internas, interferindo, inclusive, na própria escolha profissional. Havia a projeção que essas mulheres faziam, a partir das vivências que tinham com as professoras que as estimulavam e as incentivavam a buscar espaços para a realização pessoal e profissional. Reconstruir o passado, voltar no tempo, é repleto de desafios, uma vez que envolve uma série de complexidades, pois resgatar o “[...] vivido conforme concebido por quem viveu [considerando que] o passado só ‘retorna’ através de trabalhos de síntese da memória: só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido” (Alberti, 2004, p. 16-17).

A narrativa da ex-aluna CSC5⁴², apresenta um contexto um pouco diferenciado apenas na modalidade de estudo, pois ela frequentou o colégio como externa⁴³. Iniciou seus estudos aos 12 anos, em 1984, quando entrou para fazer a 5^a série até a 8^a série, em 1987, antigo 1º Grau (hoje Ensino Fundamental 2) e depois, em 1988 a 1990, cursou o Magistério. Dentre seus relatos destacou:

Sempre quis ser professora, pois acredito que é uma profissão nobre, embora algumas pessoas não consigam enxergar assim. A docência me proporcionou ser o que sou. Cursei Magistério – Formação de Professor de 1^a a 4^a série, porque sempre gostei das disciplinas pedagógicas. Acredito que pelo desejo, que já possuía, de atuar na docência. (Entrevista realizada em 04 de outubro de 2024, às 09h30).

Em suas trajetórias, essas mulheres desempenhavam múltiplos papéis e, eram, muitas vezes, mães, esposas, professoras e, ao mesmo tempo, figuras de liderança em suas comunidades. O ensino primário foi a primeira carreira disponível para elas, em especial, as da classe média. Foi nesse contexto que elas iniciaram sua trajetória profissional e que se pode perceber a partir das narrativas coletadas. Hoje, elas têm conquistado um espaço cada vez mais crescente no mercado de trabalho e esse avanço representou um grande marco, resultado de anos de luta contra as limitações impostas pela sociedade à figura feminina.

No bojo desse processo, a escola primária foi ‘(re)inventada’: novas finalidades, uma outra concepção educacional e uma outra organização de ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo e a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional cedeu lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais de educação (Souza, 2006, p. 35).

Embora haja muitos desafios, foi por meio do ensino, visto como uma ocupação predominantemente feminina, que as mulheres brasileiras conseguiram conquistar espaço no mercado de trabalho. Essa profissão tornou-se uma das primeiras ocupações respeitáveis para elas, permitiu-lhes a conciliação com as funções do lar. Com coragem e determinação, elas avançaram e construíram as bases das ideias educacionais que, hoje, consideram-se essenciais.

A outra mulher pesquisada é a CSC6⁴⁴, ribeirinha, do interior do município de Óbidos, estudou a 8^a série – hoje, equivale ao 9º ano, em 1987, e o Magistério, de 1988 a 1990.

⁴² Natural do município de Santarém, casada, 2 filhos, 52 anos; formou-se no Magistério e depois fez graduação em Pedagogia; é psicóloga, atua como professora há 32 anos; é doutoranda e atua como professora na Universidade Federal do Oeste do Pará (Entrevista realizada em 2024).

⁴³ As alunas iam estudar no colégio e depois retornavam para a sua residência. O colégio atendeu esse público que vinha das famílias que tinham condições de pagar os estudos de suas filhas.

⁴⁴ Natural da comunidade Rio da Ilha, interior do município de Óbidos, tem 53 anos, solteira, religiosa; cursou Magistério no final da década de 1980, possui graduação em Pedagogia, tem 22 anos de trabalho na educação como Professora, coordenadora do SOR (Serviço de Orientação Religiosa) e Gestora Escolar. Foi diretora do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Quixadá – Ceará, de 2003 a setembro de 2007 e do Colégio Santa Clara no período de outubro de 2007 a 2017. Atualmente, é Assistente da Ministra Geral (Vice-Geral) da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição e reside em New Jersey – Estados Unidos (Entrevista realizada em 2024).

Também não foi interna, veio do interior para concluir seus estudos em Santarém e destaca que a primeira opção não era o Colégio Santa Clara, conforme explica em sua narrativa:

Primeiramente porque eu não passei na prova de seleção do Colégio Dom Amando (rsrsrsrs). Essa não era minha primeira escolha. Quando viemos para estudar em Santarém, (meu irmão e eu) estávamos determinados a estudar no Colégio Dom Amando, mas naquela época tinha uma prova de seleção que parecia um 'vestibular' para mim. E, por providência divina (eu acredito) eu não passei e aí fui para o Colégio Santa Clara. Eu não conhecia nada sobre o Sta. Clara. Só sabia que era um colégio de meninas e tinham freiras muito exigentes. Na época eu vim morar com a minha prima [...] e ela me ofereceu o Colégio Santa Clara e o Colégio Batista. Eu mesma decidi enfrentar o desafio de estudar no Santa Clara. Eu nunca imaginei na vida que um dia eu me tornaria uma daquelas freiras (exigentes rsrsrsrs). (Entrevista realizada em 30 de outubro de 2024, às 21h).

É possível compreender o significado dos anseios que as mulheres que passaram por este estabelecimento manifestam em suas narrativas. Estudar em um colégio de referência em um tempo que o acesso à educação era um privilégio, principalmente, ao se falar no interior da Amazônia. Assim, frequentar este ambiente era o espaço da possibilidade, da transformação, internas ou não, havia aspectos em comum que as conectava e que eram relevantes para aquilo que se buscava.

A aluna CSC6 ainda continua seu relato dizendo que:

A princípio eu não queria ser professora. Eu queria estudar o científico no Dom Amando para eu ser bancária. Porém, no desvio de percurso pela vontade de Deus (hoje eu acredito firmemente) eu fui fazer o magistério. E depois, durante o processo eu acordei para a importância daquele curso. Quando eu tomei consciência já no terceiro ano do magistério, eu descobri a razão fundamental de ser professora: 'Salvar almas', inspirada na Madre Imaculada. Portanto minha principal motivação e que por meio da Educação eu/nós podemos impactar pessoas e transformar vidas.

A partir do estudo, percebeu-se que casamento não era mais o melhor e nem o mais desejado destino pelas mulheres, havia outras aspirações que o crescimento político, econômico e social impulsionou e que gerou a ampliação das oportunidades de trabalho para as mulheres. Ademais, entrar em um convento para estudar, ou como interna, ou como externa, não significava que essas jovens seguiriam a vida religiosa, o que aconteceu com muitas mulheres que entraram com o intuito de serem religiosas e não foram e, outras, que entraram para estudar sem intenção alguma da vida clerical e acabaram tornando-se vocacionadas, através da convivência e da formação recebida, o desejo de seguir na vida consagrada e religiosa, como é o caso aqui da ex-aluna CSC6.

Aquele contexto em que as mulheres se restringiam ao lar, a aprender ser boas mães e esposas subordinadas à figura masculina passa a dar lugar ao processo de emancipação que

teve início na Revolução Industrial⁴⁵, depois com o Curso Normal e a possibilidade de ter um emprego e ter a independência financeira.

Almeida (1998) aponta que, com a entrada massiva das mulheres na educação, houve um avanço gradual para outras profissões, com muitas mulheres que começaram no magistério e ampliaram suas trajetórias para novos campos profissionais, como a administração pública, o serviço social, nas áreas acadêmicas e, à medida que a formação e a qualificação das mulheres se expandiam, tal movimento, permitiu-lhes ocupar diferentes espaços na sociedade.

Ao destacar esse processo, Almeida (1998) ressalta que, embora o magistério tenha sido, inicialmente, uma das poucas opções de carreira para as mulheres, ele serviu como uma porta de entrada para que elas desafiassem os limites impostos pela sociedade de sua época e pudessem conquistar maior visibilidade e espaço em outros campos profissionais. É o que se percebe nas narrativas das mulheres a partir de seus depoimentos, que não ficaram apenas no magistério, mas buscaram novas possibilidades que, muitas vezes, só foi dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou que testemunharam algum tipo de acontecimento.

Quando uma pessoa passa a relatar suas lembranças, transmite emoções e vivências que podem e que devem ser partilhadas, transformando-as em experiência, para fugirem do esquecimento. Quando uma entrevista é realizada, o entrevistado encontra um interlocutor com quem pode trocar impressões sobre a vida que transcorre ao seu redor; é um momento no qual lembranças são ordenadas com o intuito de conferir, com a ajuda da imaginação, ou da saudade, um sentido à vivência do sujeito que narra a sua história. Ao traduzir experiências vividas, relacionadas à situação atual dos sujeitos, a entrevista comporta uma comunicação articulada por associações mais ou menos livres (Santos, 2000).

As fontes se tornam úteis como fatos históricos apenas quando o historiador as submete a uma série de conhecimentos contextualizados que ele já possui. “Fontes históricas são todo o material, o qual os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos” (Pinsky *et al.*, 2005, p. 7).

5.3 Conhecendo a instituição por meio dos testemunhos orais

⁴⁵ A Revolução Industrial foi um período de grandes transformações tecnológicas e econômicas que teve início na Inglaterra no século XVIII. Esse processo mudou o modo de produzir, consolidou o capitalismo e deu origem à indústria. Até o século XVIII, não havia oportunidades para o trabalho feminino e, apesar das mulheres serem exploradas, com jornadas longas, condições precárias e salários inferiores aos dos homens, elas necessitaram participar do processo por questões de sobrevivência e foram essenciais no desenvolvimento industrial, o que fez surgir uma nova bandeira de luta, pois as mulheres começaram a se organizar para protestar pelos seus direitos e igualdade que permanece até os dias atuais.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que as mulheres, ao longo da história, muitas vezes, foram invisibilizadas, tendo suas contribuições minimizadas ou mesmo apagadas dos relatos oficiais, uma vez que pesquisas focadas na trajetória das mulheres, com o objetivo de revelar suas conquistas, permaneceram ignoradas e ocultas pela sociedade por um longo período. No entanto, a memória das mulheres é um instrumento poderoso de resistência e de transformação. Ao revisitar suas histórias, suas trajetórias educativas e as marcas que as moldaram, compreendem-se melhor as dinâmicas de poder, de gênero e de classe que permeiam a experiência educativa e a formação de valores dentro dessas instituições.

Nas instituições confessionais do início do século XX, a proposta educacional aliava valores espirituais à formação humana, um modelo de homem e mulher para a sociedade da época e a construção dessa memória ganha contornos ainda mais significativos, pois se entrelaça com a perspectiva ética e moral que passa a nortear a prática pedagógica. A história das mulheres está frequentemente entrelaçada com a fé e com a espiritualidade, marcas dessa formação, e que, por sua vez, moldaram não apenas a trajetória educativa delas, mas também suas visões de mundo, suas práticas sociais e seus papéis na sociedade.

Além disso, a formação educativa nas instituições confessionais, ao incorporar a história e a memória das mulheres, propicia uma educação mais inclusiva e humanizadora. As narrativas de mulheres que participaram ativamente da construção dessas instituições ajudam a formar um quadro mais completo e plural da história, o que permite que todas as pessoas, independentemente, de seu gênero, possam reconhecer-se e inspirar-se nesse legado.

No quadro a seguir, pontuam-se alguns depoimentos de mulheres que vivenciaram as dificuldades de acesso à educação e revelam uma realidade dura e complexa enfrentada pela população mais pobre – especialmente, em contextos de carência socioeconômica – e apontam elementos para a compreensão das práticas educativas vivenciadas na instituição, a partir da percepção das mulheres entrevistadas.

Quadro 3 – Como era a rotina de estudos no colégio

(continua)

Mulheres entrevistadas	Percepções das mulheres entrevistadas – Pergunta 04 do Questionário
CSC1 Entrevista realizada em 28 de novembro de 2024, às 09h30.	<i>Chegava da escola, almoçava, deitava um pedacinho, descansava e ia para a sala de estudos até 15, merendava e voltava até às 6 da tarde (18h). Aí depois a gente rezava o terço e ia jantar, depois ia brincar e pronto, entendeu? Eu tinha 4 colegas internas da minha turma e todas eram boas, então a gente tinha que suar. Eu via que era, por exemplo, eu não via que era exagero, sabe. Tinha umas coisinhas que podia fazer diferente, mas a gente ia a missa todo dia, tinha que levantar às 5:30hs da manhã. Aí tinha aquelas preguiçosas né, aí diziam que estavam doentes, que isso, que aquilo, a irmã mandava um remédio sem ela precisar (risos). A gente ficava em filas antes de entrar no início da aula, outro contato a gente não tinha com elas. Mas no que eu via, só aquelas que eram meninas meio rebeldes, que não querem, que querem conversar durante a aula, que não vem com o uniforme como queriam, entendeu? Que não estudavam, que não queriam, que não vinham pra estudar, sabe. Fazia baderna, de noite no dormitório faziam desordem (risos).</i>

Quadro 3 – Como era a rotina de estudos no colégio

(conclusão)

Mulheres entrevistadas	Percepções das mulheres entrevistadas – Pergunta 04 do Questionário
CSC2 Entrevista em 07 de janeiro de 2025, às 10h.	<i>Então, acordava era 5:30 da manhã, ia pra missa e café, sala de aula estudar, almoço, depois do almoço, repouso, depois do repouso, estudo até 5 horas da tarde. Depois bola (risos) até 6 e meia, quando a gente parava e ia jantar, depois recreio e ia dormir. Tinha e depois o jantar. Era a hora que eu ia fazer papel de sonsa, ia conversar com a freira enquanto as outras iam para o pomar roubar fruta. E aí traziam pra gente era coco, o que tivesse na época, aí ia passando pela gente né, a freira não descobria. Antes de soltarem o cachorro, aquelas mais espertas do internato, eu gostei (risos), graças a Deus em nenhuma delas eu peguei castigo. Ali em Monte Alegre que apanhava bolo, aqui no Santa Clara, não.</i>
CSC3 Entrevista em 20 de maio de 2024, às 15h.	<i>Era assim, muita disciplina, era um pouco rígido. E a gente tinha que cumprir horário, não saía de sala de aula nos intervalos, ficava lá e quando o professor chegava todo mundo levantava né, rezava e aí que a gente ia sentar, começava a aula. Pra conversar só se fosse baixinho e pra tirar alguma dúvida, fazer alguma pergunta pra o colega né, não tinha essa de ficar falando alto né e tinha que respeitar o professor, mesmo que algumas vezes a gente sentindo que tava no direito, mas a gente não podia fazer. Tinha uma aula de canto por semana, tinha aula de religião com padre, normalmente, com padre porque as irmãs todas já tinham atividades e não eram muitas freiras né, e aí geralmente era um padre que vinha dar aula [...] tinha hora pro almoço e quando batia a campa todo mundo tinha que deixar tudo e ir para o almoço, se não almoçasse naquela hora, não almoçava mais, porque levava tudo que sobrava para cozinha.</i>
CSC4 Entrevista em 21 de maio de 2024, às 10h	<i>A diretora, ela era muito severa, Deus o livre. Aquilo que ela dizia era uma lei, então a gente, nós vivíamos nessa década de 80 num tempo em que na escola era muita disciplinada. Eu lembro que nas Festas Juninas só para vocês terem uma ideia, não entrava homem. A Festa Junina era num sábado ou num domingo de manhã, e só podia entrar as mulheres, não entrava pai e ninguém questionava né, então a nossa relação com elas era muito de obediência ninguém questionava nada, era aquilo que elas determinavam que fosse e era e acabou-se [...] não é aquela disciplina do militar de que a pessoa não pode, mas de uma disciplina que o aluno precisa parar, ouvir o professor, ser conduzido por ele né, e a gente vê que isso a gente tem perdido né, nas escolas. Então eu fui educada né, com muita disciplina mesmo né, a ponto de a gente não poder saber que tinha que entrar na escola e não podia sair para ficar lá na frente, e que a gente não podia sair pra ver o professor e de que o recreio era pra aquele tempo só e a gente tinha que ir pra a sala.</i>
CSC5 Entrevista em 04 de outubro de 2024, às 21h	<i>Era um colégio bem conceituado, organizado e disciplinado.</i>
CSC6 Entrevista em 30 de outubro de 2024, às 9h	<i>Eu estudava a tarde. Então, entravamos às 13 horas e saímos às 17h30 todos os dias de segunda a sexta. A Educação Física era no horário oposto, duas ou três vezes por semana. Minha base de estudo era um pouco fraca, antes de entrar no Sta. Clara, (então na oitava série eu fiquei para fazer recuperação em Língua Portuguesa (Irma Heloisa Bahia) era minha professora, Matemática e Geografia com a temida professora Cilene. Minha rotina de estudos no Colégio Santa Clara era bem organizada e cheia de momentos marcantes e de valores imprimido para todo minha vida pessoal e profissional. Todos os dias, começávamos com a entrada, seguida pela checagem rigorosa do uniforme para garantir a “suposta” disciplina. Depois, fazíamos uma oração em conjunto e a chamada, para então iniciarmos as aulas. Tínhamos três aulas seguidas antes do recreio, um momento aguardado por todos. Durante o recreio, se eu tivesse dinheiro, comprava minha merenda favorita: um pastelão, acompanhado de refrigerante delícia, que era servido em um “saquinho plástico”. Após o intervalo, voltávamos para mais duas ou três aulas, conforme o horário. Uma vez por semana, todos íamos para o pátio para cantar o Hino Nacional, reforçando o sentimento de patriotismo. Também participávamos de missa uma vez por mês, e o colégio organizava várias atividades nas datas comemorativas, o que tornava o ambiente escolar mais dinâmico e especial.</i>

Fonte: Organizado pela própria autora (2024).

Dentre os principais elementos presentes nas narrativas sobre como era a rotina das mulheres destaca-se a organização, a disciplina rígida, acordar às 5h30 da manhã para tomar banho, encaminhar-se para a capela, fazer as orações às 6h, seguir para o café e depois para a sala de aula onde as conversas eram proibidas; almoço, descanso, retorno à sala de estudos (em

silêncio, pois em cada espaço havia Irmãs para acompanhar), intervalo da merenda, pausa às 18h para a oração do terço; jantar e depois, à noite, era livre para estudar ou jogar bola até às 22h. Ganha destaque também a checagem diária do uniforme, o medo e a obediência extrema às Irmãs, uma realidade cuja marcas compõem a experiência de vida de mulheres e que são elementos que enriqueceram o processo educativo a partir do contexto que estavam inseridas.

A trajetória educativa dessas mulheres, muitas vezes, marcada pela superação de obstáculos, pelo enfrentamento de preconceitos e pela luta constante por reconhecimento, deve ser valorizada e compartilhada. Vale ressaltar que, mesmo diante de tantos obstáculos, muitos desses depoimentos trazem histórias de persistência, de resiliência e de força. Essas mulheres não apenas lutaram para superar as barreiras socioeconômicas, mas também desafiaram as normas sociais. A memória dessas mulheres não apenas é uma recordação do passado, mas também uma fonte de inspiração para a transformação social e o empoderamento feminino.

O próximo quadro aponta elementos indispensáveis nas narrativas das mulheres que optaram por estudar em um colégio confessional de referência e as suas motivações pessoais e sociais. O ingresso em uma instituição de ensino de identidade religiosa é, antes de tudo, uma busca por valores, segurança, acolhimento, além de um referencial acadêmico e moral.

Quadro 4 – Por que estudar no Colégio Canta Clara? Alguém influenciou?

(continua)

Mulheres entrevistadas	Percepções das mulheres entrevistadas – Pergunta 3 do Questionário
CSC1	<i>Foi uma escolha materna, através da colaboração do vigário de Belterra que conseguiu uma bolsa de estudo. Minha mãe queria muito que eu e meus irmãos estudássemos. Foi com o desejo que eu tinha de estudar, eu aproveitei as oportunidades até terminar, e apareceu outra chance. A outra chance era eu administrar, aí eu deixei de lecionar, aí eu saí, ainda fui professora no Álvaro Adolfo, mas meses, porque desde de nascença eu tenho problemas de audição e eu descobri que pra aluno, professor surdo vou te contar (risos), ninguém sabe da onde vem (risos), então eu disse: é melhor eu sair dessa e já trabalhava durante o dia ainda, e aí tapar buraco como professora e ficar naquela aflição sem saber o que falou, quem que falou, e eles descobriam, não, não fui professora mais. A vida mostra as coisas pra gente viu [...].</i>
CSC2	<i>Era o único que tinha. Um outro que tinha era pago, que era o colégio Batista e ninguém ia estudar em um colégio protestante. Tinha o Dom Amando que era masculino é, então só o Santa Clara mesmo interno. Tinha muitas internas que vinham lá de Belterra e a bolsa também, que era mais fácil de ganhar uma bolsa. Mas tinha que fazer prova pra passar. Estudei todo tempo com bolsa. Minhas influenciadoras foram minha mãe e minha irmã mais velha que também foi interna.</i>
CSC3	<i>Eu vim de Alenquer pra estudar e o curso que foi me foi oferecido foi o magistério, então eu tive que aproveitar a oportunidade, e por causa disso minha irmã também era diretora na escola em Alenquer e conseguiu uma vaga pra eu trabalhar lá. Porque os professores de lá era um ou dois que eram formados, era assim tinha até oitava série aí eu pegava os melhores alunos pra ser professores, então quando chegava um formado aí o colégio ia melhorando. Então tinha uns 3 ou 4 e comigo já aumentou mais um, então eu tive essa oportunidade de estudar e também de trabalhar, então foram, me foi oferecido assim, foi por causa da conveniência né, essas oportunidades que me foram oferecidas, eu agarrei com unhas e dentes porque não tinha outra oportunidade, porque eu acho que se eu tivesse tido a oportunidade eu queria fazer medicina né, não tive essa oportunidade mas eu, eu me sinto realizada como professora que o que é que eu aprendi né muita coisa.</i>

No quadro 3 é perceptível nos relatos das entrevistadas que a trajetória educacional é, antes de tudo, reconhecer o papel que o contexto social e familiar desempenhou nas oportunidades que foram ofertadas. O ambiente onde o acesso à educação era limitado e condicionado por fatores como classe social, gênero e localização geográfica, ainda assim, essas mulheres encontraram na insistência e apoio da mãe e do vigário a chance de romper, ainda que parcialmente, com as barreiras impostas ao acesso à educação. A importância das bolsas de estudo ofertadas pelo Colégio Santa Clara, foi a única alternativa realista diante de outras opções restritas por motivos financeiros, principalmente e que não houve escolha no sentido pleno da palavra para essas mulheres, mas sim uma resposta possível diante da ausência de alternativas. A escola não era apenas um lugar de aprendizagem, mas de abrigo e afirmação de existência para muitas meninas daquela geração. O magistério foi apresentado como um caminho disponível, pois para quem vinha do interior e de uma família simples, estudar já era um privilégio ser professora foi um desdobramento natural dessa condição, especialmente em contextos como em municípios do interior da grande região amazônica, onde a escassez de profissionais formados fazia com que até os melhores alunos fossem convocados a ensinar.

Quadro 4 – Por que estudar no Colégio Canta Clara? Alguém influenciou?

(conclusão)

Mulheres entrevistadas	Percepções das mulheres entrevistadas – Pergunta 3 do Questionário
CSC4	<i>Na verdade quando eu fui estudar no Santa Clara eu sempre quis fazer magistério, eu não sei é algo assim que está dentro da gente, e a gente não consegue explicar, eu sempre quis fazer magistério e eu estudava no colégio Batista e tinha magistério no colégio Santa Clara e no colégio Álvaro Adolfo, então eu fui estudar no colégio Santa Clara porque uma prima minha estudava já no Santa Clara ela já fazia magistério no colégio Santa Clara, então eu acho que porque eu queria fazer magistério e ela já estudava lá, eu tenho eu acho que foi essa condução né, e meus pais eles faziam de tudo para que a gente tivesse sempre numa escola que zelasse muito pela gente né, então as escolas públicas elas eram números muito reduzidos e como nós estudávamos sempre em escola particular então nós fomos para o colégio Santa Clara, é os meus irmãos foram para o Dom Amando e só eu fui para Santa Clara fazer magistério por escolha, eu sempre quis fazer magistério e eu acho que talvez pela vivência na igreja, com essa questão de estar nas classes ensinando, então aquela algo assim muito dentro de mim é me conduziu para fazer magistério e no Santa Clara porque era a única escola né que tinha o magistério é, e era uma instituição particular, talvez tenha sido essa uma, a gente não consegue entender porque é adolescente não consegue fazer muito esse discernimento, mas um dos fatos foi essa influência da minha prima que já estudava lá.</i>
CSC5	<i>Porque era um colégio bem conceituado e, meu tio (pai adotivo afetivo) optou por me matricular nesse educandário. Ademais, tinha uma prima que também estudaria lá no mesmo período.</i>
CSC6	<i>Primeiramente porque eu não passei na prova de seleção do Colégio Dom Amando (rsrsrsrs). Essa não era minha primeira escolha. Quando viemos para estudar em Santarém, meu irmão e eu, estávamos determinados a estudar no Colégio Dom Amando, mas naquela época tinha uma prova de seleção que parecia um “vestibular” para mim. E, por providência divina (eu acredito) eu não passei e ai fui para o Colégio Santa Clara. Eu não conhecia nada sobre o Sta. Clara. Só sabia que era um colégio de meninas e tinham freiras muito exigentes. Na época eu vim morar com a minha prima, Maria Etelvina – Teca (in memoria) e ela me ofereceu o Colégio Santa Clara e o Colégio Batista. Eu mesma decidi enfrentar o desafio de estudar no Santa Clara. Eu nunca imaginei na vida que um dia eu me tornaria uma daquelas freiras (exigentes rsrsrsrs).</i>

Fonte: Organizado pela própria autora (2024).

Algumas considerações são pertinentes nestas narrativas: as mulheres, de modo geral, buscavam melhorar a sua condição de vida e a de suas famílias através das possibilidades que viam no acesso à educação. Algumas mulheres não entendiam por que estavam ali, mas tinham a noção da grande responsabilidade e, talvez, única chance que teriam e que faria toda diferença no rumo de suas vidas. Outras descobriram no percurso da trajetória que as condições existentes poderiam oferecer um futuro com mais oportunidades. A educação, nesse sentido, torna-se uma verdadeira ferramenta de empoderamento, pois permitiu que elas se vissem como protagonistas de suas próprias histórias, capazes de mudar seus destinos e de transformar suas realidades.

As narrativas dessas mulheres que escolheram estudar em um colégio confessional são marcadas por uma busca por melhores condições de vida e pela crença de que a educação é o caminho mais seguro para a transformação pessoal e social.

Além disso, as narrativas e memórias das ex-alunas sobre sua convivência com as Irmãs no Colégio Santa Clara têm um papel fundamental na construção de uma história mais rica, pois resgata não apenas a experiência acadêmica, mas também os aspectos afetivos, humanos e culturais dessa convivência. Essas memórias, muitas vezes, passadas de geração em geração, são uma forma de preservar e de transmitir valores, afetos e ensinamentos que vão além do currículo formal e tornaram-se parte do legado de uma instituição educacional.

As Irmãs, enquanto educadoras e figuras de autoridade, não apenas transmitiam conteúdos pedagógicos, mas também ajudavam a formar o caráter e a personalidade das alunas e, muitas vezes, influenciavam profundamente as escolhas, os valores e a visão de mundo dessas estudantes. As narrativas dessas ex-alunas são essenciais para entender como essas relações humanas e pedagógicas desdobraram-se ao longo do tempo e como influenciaram o desenvolvimento pessoal e profissional das mulheres que passaram por essa instituição.

Quadro 5 – Como era a relação/convivência entre as alunas com as Irmãs?

(continua)

Mulheres entrevistadas	Percepções das mulheres entrevistadas – Pergunta 06 do Questionário
CSC1	<i>Olha, com umas alunas eram muito boas, essas alunas que estudavam e que não davam problema, tanto no internato, como no externato, com pouco relacionamento pois só tínhamos contato com as externas na hora da aula. E, às vezes, pra perfilar, antes de entrar [...] pra quem sabe aproveitar, eu ria muito delas porque como a minha função de bolsista, eu tinha que ter cuidado e também tinha obrigações. Era uma espécie, como é que diz: de ajudante. Por exemplo: no pedagógico eu acompanhava de noite as irmãs quando saíam, eu tinha a função de acompanhar, de vir com elas, era assim e graças a Deus [...] eu fiz várias coisas, quer dizer que me ajudou muito na formação, esse ter que ajudar também né. E quando eu estava no pedagógico, eu ia muitas vezes pra cozinha também nos fins de semana. Lá tinha uma alemã, uma alemã não, uma baiana, então eu ajudei bastante nessa parte, tudo isso como recompensa, que era a maneira como eu podia ajudar, eu ajudava naquilo que eu pudesse pra não perder a bolsa e aproveitar também no conhecimento, por exemplo: descobrir. Eu vi muitas vezes como fazer bolo, como confeitar, indo pra ajudar na cozinha. E saindo algumas vezes pra fazer curso, pra acompanhar ao médico e então foi muito bom pra minha formação esse não ter com</i>

	<i>que pagar, pra pagar com o meu serviço, foi ótimo. Então, como é a relação? É como eu tava dizendo: quem queria estudar, a relação era muito boa, eu presenciava, agora quem era indisciplinado e tudo, recebia correção.</i>
CSC2	<i>Elas eram muitas e nós éramos um grupo assim 50, 60. Ah, era muito bom o nosso relacionamento, muito bom graças a Deus, nunca vi desavença, nunca vi essas coisas não, não existia nem desavença, nem esse hoje tão comum ai: bullying. Ah, essa é negra, eu não faço amizade. Até as homossexuais que tinha, as lésbicas, às vezes com orientação sexual e se aparecia alguma, a freira tinha uma vigilância tremenda por causa disso, desse relacionamento. Às vezes dormiam juntas ou qualquer coisa assim, elas eram muito exigentes, elas fiscalizavam e impunham a gente pra fiscalizar, eu tinha uma testa grande de ferro, de ser líder, de ser vigilante, de ser puxa saco da freira, mas quando eu fazia as minhas artes também, as minhas asneiras junto com as outras. Uma vez eu fiz (risos), uma vez eu fiz uma turma, tinha uma freira que era nossa colega morreu com câncer no cérebro lá em Fortaleza, irmã Cristiana. Ela foi minha colega de turma e foi nossa chefe de internato. Paralelo a ela, tinha outra que era a professora Rosalina de história, que era também nossa chefa de internato. Com a irmã Cristiana a gente ganhava tudo, com a Rosalina, não. Pegava mesmo no castigo e ficava assim sem recreio, assim era a maneira delas tratarem a gente.</i>

Percebe-se aqui que o ambiente do colégio interno foi marcado e por um conjunto de restrições e estratégias de convivência que refletiam não apenas as dinâmicas institucionais da época, mas também aspectos mais amplos da estrutura social. Embora a convivência entre as alunas internas com as alunas externas fosse limitada ao tempo das aulas e, ocasionalmente, ao momento de perfilamento antes de entrar em sala, esse contato, por mais breve que fosse, revelava tensões e silenciamentos que atravessavam o cotidiano escolar. As alunas bolsistas, carregavam não apenas a responsabilidade de estudar, mas também a de corresponder às expectativas institucionais e cumprir determinadas obrigações para manter o benefício da bolsa. Havia uma vigilância implícita: um cuidado constante com a postura, o comportamento e até com as relações que se estabeleciam. A condição de bolsista não era apenas um apoio financeiro, mas um marcador social que exigia disciplina, gratidão e, muitas vezes, invisibilidade.

Nos relatos percebe-se ainda que havia um sentimento de coletividade, e o ambiente, dentro dos limites impostos, era harmonioso, sem conflitos graves ou situações de exclusão direta e que não existia espaço para o que hoje chamamos de *bullying* — ao menos não da forma como o termo é compreendido atualmente. Contudo, isso não significa ausência de preconceitos. Os mecanismos de controle e exclusão estavam presentes, mas muitas vezes naturalizados e institucionalizados. As alunas negras, por exemplo, não eram alvo direto de hostilidade visível, mas havia uma estrutura silenciosa de segregação.

A diversidade racial, embora existente, não era tematizada, tampouco problematizada e o mesmo ocorria com estudantes que expressavam orientações sexuais não heteronormativas, uma vez que a vigilância intensa exercida pelas freiras sobre qualquer aproximação que pudesse sugerir envolvimentos afetivos entre meninas, especialmente quando havia suspeitas de relacionamentos homoafetivos. A repressão a essas relações era justificada pela moral religiosa e pelo ideal disciplinar sobre os corpos e os afetos, o que revela o modo

como a escola, sobretudo a escola confessional, atua como um espaço de reprodução de normas sociais, morais e de gênero e a convivência escolar, nesse contexto, era atravessada por silêncios estruturais.

Quadro 5 – Como era a relação/convivência entre as alunas com as Irmãs?

(conclusão)

Mulheres entrevistadas	Percepções das mulheres entrevistadas – Pergunta 06 do Questionário
CSC3	<i>Assim, todo mundo era tratado igual, mas só que elas não trabalham, não faziam nenhuma atividade e as internas faziam né, tinha sua atividade na secretaria, na tipografia, na lavanderia, na Capela, no Jardim né, cada setor tinha uma pra ajudar a pessoa que trabalhava, o responsável por aquele setor [...] isso valeu muito a pena porque depois que meus filhos começaram a nascer, que eu tenho os meus filhos né, eu tinha que ter responsabilidade sobre eles e ensinar também eles terem responsabilidade [...] Ela reconhecia muito porque nossa família era muito humilde e tinha muitos trabalhos didáticos [...] e muitas vezes eu não tinha como comprar material. Então quando chegava um ou dois dias antes da entrega, eu chamava e dizia à Irmã Otaviana ou a Irmã Tego: hoje ainda meus pais não conseguiram mandar dinheiro pra comprar o material e eu não tenho como fazer né, ou ela me ajudava, se ela tinha o material ela me dava ou ela dizia que ia entregar depois, mas não falava na turma, entendeu? Pra que ninguém soubesse da minha situação. Então, isso foi muito marcante assim na minha história, na minha vivência, o apoio e também de algumas superioras.</i>
CSC4	<i>A convivência com as alunas era uma convivência muito boa, muito boa mesmo, então, eu tinha um grupo de alunas assim, né tinham as alunas que gostavam de jogar bola, tinha as alunas que não gostavam de jogar bola, né? [...] dentro da sala havia uma convivência muito pacífica, muito harmoniosa, uma protegendo a outra das irmãs, né? Ia protegendo a que namorava, protegendo as que se pintavam, né? Podia se pintar não também, não na escola, então, era assim é na hora de sair as meninas começavam a se pintar, porque durante a aula não podia pintar de jeito nenhum, não podia usar é batom, não podia nada de maquiagem, né? Então quando chegava no finalzinho da tarde que já estava para tocar a campa e que tocava e que as meninas iam se pintar, né?.</i>
CSC5	<i>Nos relacionávamos muito bem, principalmente com as irmãs que eram nossas professoras.</i>
CSC6	<i>Com algumas Irmãs tínhamos um relacionamento muito tranquilo, leve e respeitoso. Com outras tínhamos medo delas e sempre nos desviávamos dessas. Eu gostava demais e tínhamos uma boa relação com a Ir. Otaviana, Ir. Sabina, Ir. Janete, Ir. Lina Galúcio, Ir. Ângela Augusta, Ir. Assunção Benevides entre outras... Tivemos algumas experiências cômicas com Ir. Elizabete que era nossa professora de Química, uma vez no auditório, fomos fazer uma prova e uma colega tinha um papel com algumas fórmulas para o lembrete dela (cola), quando a Ir. Elizabete se aproximou daquela aluna, somente o olhar da professora de Química, fez com que a aluna colocasse o papel na boca e engolisse... (foi cômico) ... por muito tempo ríamos desse episódio. O relacionamento entre as alunas e as irmãs do Colégio Santa Clara naquela época era marcada por um respeito rigoroso e por laços (com algumas) que iam além do ambiente de ensino. As irmãs desempenhavam um papel central não apenas como educadoras, mas como figuras de orientação espiritual e moral para as alunas, refletindo os valores da instituição, por isso em algumas situações eram um tanto rígidas e muito exigentes. As irmãs eram conhecidas por suas posturas firmes, e pelo compromisso com a educação integral das alunas. Algumas eram conselheiras que orientavam as jovens na construção de caráter, valores e na compreensão do papel social e espiritual. As alunas, por sua vez, aprendiam a ver nas irmãs figuras de confiança, que estavam sempre presentes para apoiar e ajudar, e muitas vezes esse vínculo perdurava até fora do ambiente escolar. Além das aulas, as Irmãs (não eram todas) mas a maioria incentivava práticas de espiritualidade e momentos de reflexão, como missas e retiros, que eram importantes para o fortalecimento da nossa fé cristã. Eu gostava dessas práticas. No dia a dia, a convivência era também caracterizada por regras que as irmãs estabeleciam, desde o comportamento até o uniforme, mas sempre com um propósito educativo e formativo, apesar da rigidez. Apesar de algumas restrições e de eventuais conflitos naturais da adolescência, o relacionamento entre as alunas e as irmãs era, em grande parte, marcado pela admiração, pelo respeito e algumas vezes pelo medo. Essa convivência única criou memórias que permanecerão em meu coração ao longo dos anos.</i>

Fonte: Organizado pela própria autora (2024).

Destaco alguns pontos relevantes, a partir das narrativas, que remetem a situações de cumplicidade e apoio. No contexto dos internatos confessionais, as Irmãs, responsáveis pelo cuidado e ensino das mulheres, desempenhavam um papel fundamental no apoio não apenas escolar que favorecia a formação moral, mas também emocional e material. Para muitas dessas alunas, que enfrentavam dificuldades financeiras e pessoais, essas instituições representavam mais do que um simples espaço de estudo, era um lugar de acolhimento, onde encontravam suporte para superar os desafios do cotidiano e, muitas vezes, os obstáculos da vida.

Assim, a partir da escuta das narrativas, comprehende-se que as Irmãs eram figuras de extrema importância nesse processo, uma vez que não só se limitavam a ensinar, mas também se envolviam diretamente com a realidade das alunas. Elas comprehendiam as dificuldades enfrentadas, como por exemplo a falta de material escolar (relatado pelas ex-alunas) que para muitas delas era um grande impedimento, pois quando uma aluna não tinha condições de adquirir os materiais necessários para suas atividades, as Irmãs estavam sempre dispostas a ajudar, seja fornecendo o material de forma gratuita, seja oferecendo alternativas para garantir que as estudantes não ficassem para trás.

Mesmo em meio a uma educação rígida, foi perceptível nos relatos a preocupação com as mulheres que ali estavam. Nesse ambiente, as alunas aprendiam que o estudo e o crescimento pessoal não eram apenas esforços individuais, mas também coletivos. Ao compartilharem suas histórias e suas lutas, elas se fortaleciam mutuamente e viam o internato como um verdadeiro refúgio de oportunidades, onde poderiam superar suas limitações e trilhar um caminho de conquista e de mudança em suas trajetórias.

Dentre os relatos há abaixo um, em especial, que chamou atenção, o da interna CSC1, quando ela faz memória emocionada (dentre lágrimas e risos) dizendo que:

Eu devo te dizer que eu não tinha possibilidade por exemplo de comprar caderno, mas, no internato, vinha alunos de todos esses municípios: Itaituba, Alenquer, Óbidos, Monte Alegre. Filhas de fazendeiros. Então chegava na sala de estudos, tinha umas que não queriam estudar porque vinham não pra estudar, mas como corretivo. Muitas delas porque estavam namorando, aí os pais não queriam, então separava, botava pra cá, entendeu? Aí chegava assim nos estudos, rasgava os cadernos, não rasga, não rasga, o papel do lado e quando tinha aqueles cadernos que tinham duas folhas, caiam duas lá atrás, aí eu aproveitava: segura, segura, não rasga, não rasga, não rasga. E os meus cadernos eram com esses papéis ou com a raspa porque funcionava uma tipografia no colégio, tinha muita raspa de papel. Então só tinha papel pra fazer prova e o caderno de passar a limpo, o resto era aproveitando essas chances, o que me ajudou muito. (Entrevista realizada em 28 de novembro de 2024, às 9h30).

Posto isto, o internato acolhia um público social bastante diversificado, de mulheres das mais variadas classes sociais, com os mais diferentes interesses e, sob a orientação das Irmãs, que ensinavam que a união e o cuidado mútuo eram fundamentais para o crescimento e

a realização dos sonhos. Há algumas narrativas que se destacam e aproximam-se como é o caso da CSC1 quando faz memória de sua condição social e das dificuldades em manter seus estudos e a CSC3 quando relembra do apoio de uma das Irmãs dizendo que: “*Ela me ajudava. Se ela tinha o material, ela me dava ou ela dizia que ia entregar depois, mas não falava na turma, entendeu?*”.

Ainda sobre as vivências no internato, tem-se as memórias sobre os “namoros proibidos”, o uso da “maquiagem”, que também não era permitido, e as comidas que chegavam no convento tinham que passar pela fiscalização das Irmãs, o que não acontecia algumas vezes e servia para fortalecer vínculos e aumentar a cumplicidade entre as internas, como pode ser observado nos relatos a seguir da CSC1:

Então, a gente ficava de 8h (20h) ou mais ou menos 9h (21h), se ficasse até 9 horas, ficava na área, a Irmã ficava ali sentada e a gente brincava, tinha um quintal grande, né? E a gente brincava. Tinha uma irmã, essa Irmã Balbina gostava de contar histórias, ela contava muitas histórias e a gente se sentava assim nos pés dela e ela contava história fazendo cafuné, sabe? Irmã troca, ouça, venha ver, e ela fica contando história e saia correndo e tudo. E aquelas que tinham ido por causa de namorado, aproveitavam pra saber, os meninos vinham do lado de fora do muro, elas contratavam alguém pra ficar escutando a história da Irmã, pra ficar: Irmã, conte mais uma, irmã, conte mais uma. E alguém cantava: ‘sempre no meu coração...’ Era um sinal (risos), outras vezes, o namorado vinha de noite enquanto estávamos deitadas, tocava o violino, era lindo. E ficava lá no muro do cemitério e tocava violino, sabe. Teve uma época que eu fiquei no dormitório menor, com quatro pessoas e dava justamente para o cemitério. Eu ficava olhando pra lá apreciando o menino lá do muro tocando (risos), uma seresta. Tem umas coisas interessantes.

Fato curioso que a CSC4, que estudou em um período diferente, na década de 1980, também fez menção à cumplicidade das mulheres que ali estudaram em um período antecessor, cujas narrativas se aproximam:

Outra coisa que eu lembro na escola é que nós não podíamos ficar na frente da escola, não podia. Quando os pais chegavam para nos deixar, nós tínhamos que entrar e não podia sair, ah eu vou ficar lá na frente, não. Tinha que entrar, eu lembro que uma amiga nossa, ela namorava, ela era de Oriximiná, eu lembro disso. E ela namorava lá no cemitério e a gente fazia a cobertura pra ela, porque se as Irmãs sonhassem que uma aluna do Santa Clara estivesse lá no cemitério, e ainda namorando, gente, a gente não sabe o que aconteceria! Porque havia muita rigidez, né? Muita rigidez mesmo. (Entrevista realizada em 21 de maio de 2024, às 9h).

Nesse ambiente, as mulheres aprendiam que o estudo e o crescimento pessoal não eram apenas esforços individuais, mas também coletivos, como lembra a CSC4 “*Era uma protegendo a outra [...]*” reafirmado durante a entrevista e relato da CSC6 “*a partir de um relacionamento respeitoso*”. Destaca ainda CSC1: “*No internato nós tínhamos dormitório comum, pensa 70 mulheres, camas assim do lado uma da outra, cama aqui, dá um espaço, cama aí [...]*”, elas compartilhavam suas histórias e suas lutas, elas se fortaleciam mutuamente

e viam o internato como um lugar para oportunizar conhecimentos e afetos. Lá, elas poderiam superar suas limitações e construir pontes para um futuro promissor.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (Bosi, 1994, p. 55).

A história é feita de fatos, imagens, experiências que dão sentido às lutas diárias da vida e que são ressignificadas a partir das percepções. A memória não é um sonho distante e imutável, ao contrário, é um trabalho, um processo ativo e dinâmico que exige reflexão e reinterpretação. Ao olhar para o passado, faz-se mais do que recordar: nós reconectamos as experiências antigas com as nossas vivências atuais, adaptando-as às nossas realidades e compreensões contemporâneas.

Destaco aqui a contribuição da ex-aluna CSC1, que muito colaborou com uma riqueza de elementos para a construção deste trabalho. Nesse cenário, é fundamental destacar a contribuição dos idosos na construção da história. Eles são os portadores de memórias que, muitas vezes, escapam ao tempo e às gerações mais jovens, e têm o poder de nos conectar com momentos do passado que de outra forma poderiam se perder.

Os idosos, são de fundamental importância na nossa sociedade, pois além de serem a cultura viva dos nossos antepassados são o que há de mais ‘pronto’, nos termos filosóficos, de um ser humano. Eles tiveram tantas experiências na vida que puderam evoluir como ninguém mais neste mundo. Além disso, ao conversar com um idoso você tem percepções e concepções que jamais teria com qualquer outra pessoa (Abrantes, 2010).

A memória dos idosos não é apenas um repositório de eventos passados, mas um elemento ativo na construção de uma identidade coletiva. Eles não são meros espectadores do tempo, mas verdadeiros guardiões de relatos, experiências e sabedorias que são fundamentais para que possamos entender e dar continuidade à história.

Assim, durante a escuta de suas narrativas, CSC1 ainda me pediu para registrar o seguinte:

Olha, uma das coisas gostosas, era que elas recebiam doces, pão tufado, aqueles doces eram proibidos. Tudo que chegava pro internato tinha que passar pelas Irmãs, e as Irmãs então era que levavam para o refeitório e na hora das refeições ofereciam pra nós. Só que elas tinham algumas amigas externas que levavam diretamente pra elas e então quando era de noite, na hora que já estava na cama, passava uma distribuindo, vou te contar (risos), eu ganhava pra eu não contar pra ela (para a Irmã que nos vigiava), era muito interessante, a vida no internato é muito interessante. (Entrevista realizada em 28 de novembro de 2024, às 9h30).

A constante troca de apoio e solidariedade entre essas mulheres contribuía para o fortalecimento da coletividade e a sororidade⁴⁶ gerava um sentimento de resiliência que as tornavam capazes de enfrentar, com mais confiança, os desafios econômicos e sociais da época e a condição que estavam sujeitas. Assim, essas mulheres saíam do internato não apenas com uma formação e um diploma, mas também com a certeza de que a educação, aliada à dedicação e à força do coletivo, eram a chave para a mudança em suas vidas.

5.4 A profissionalização da mulher: o Magistério e seus efeitos na sociedade da região

A profissionalização da mulher no município de Santarém -PA, a partir do início do século XX, representou um momento crucial na história da emancipação feminina e na transformação das dinâmicas sociais e culturais da região. A implantação do Curso de Magistério no Colégio Santa Clara foi um marco significativo, pois não apenas abriu as portas da educação para as mulheres, mas também possibilitou a formação de uma nova geração de professoras que desempenhariam papéis fundamentais na sociedade.

O Colégio Santa Clara, sob a administração das Irmãs alemãs e brasileiras, destacou-se por ser o primeiro a oferecer educação formal para mulheres em um contexto em que a exclusão educacional era uma realidade. O Curso do Magistério foi uma resposta inovadora às necessidades de formação docente, o qual permitiu que mulheres se tornassem educadoras e, assim, participassem ativamente do mercado de trabalho. Essa formação não apenas proporcionou recursos financeiros, mas também conferiu às mulheres um novo status social, que desafiou as normas tradicionais que limitavam suas atividades ao âmbito privado.

As professoras formadas pelo Colégio Santa Clara não só contribuíram para a educação de crianças e jovens, mas também se tornaram agentes de mudança em suas comunidades e demais municípios de onde vinham para estudar. Elas desempenharam um papel crucial na educação de outras mulheres, pois promoviam a conscientização sobre a importância da formação e da profissionalização, fenômeno que gerou um efeito positivo, haja vista que a

⁴⁶ Sentimento de irmandade, solidariedade, empatia e união entre as mulheres; é uma proposta de aliança política, social e cultural entre elas, com o objetivo de combater a violência, a opressão e a exclusão. A sororidade se baseia na irmandade feminina e no apoio mútuo para alcançar objetivos em comum. A origem da palavra sororidade está no latim sórór, que significa “irmãs” (<https://www.academia.org.br>).

presença de mulheres no magistério incentivou outras a buscarem educação e oportunidades de trabalho através do estudo e da formação.

A profissionalização das mulheres no magistério teve um impacto significativo nas percepções sociais sobre o papel feminino. “Vale ressaltar que as reformas ocorridas na virada do século XIX para o século XX e a instituição dos ideários republicanos também compunham o quadro que possibilitou a inserção e a consolidação das mulheres no magistério primário” (Alvarenga, 2018, p. 226). Com a entrada de mulheres no espaço público como educadoras, as expectativas em relação ao que as mulheres poderiam alcançar começaram a se expandir. A visão tradicional que restringia as mulheres a papéis de cuidadoras e donas de casa começou a ser questionada. Isso permitiu que novas possibilidades se abrissem. Essa mudança nas dinâmicas de gênero foi fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária, em que as mulheres começaram a reivindicar seus direitos e a lutar por sua autonomia.

5.4.1 A feminização da docência

A história e a memória das mulheres são fundamentais para entender a experiência educativa em instituições confessionais e constitui-se indissociável da construção do saber e da formação de valores que orientam as instituições e suas práticas pedagógicas. No contexto da história da educação, destacam-se a feminização do magistério, que trouxe consigo a feminização do curso de formação para a docência, ou seja, constituem-se uma via de mão dupla, pois a “[...] feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação, ou vice-versa, não se podendo afirmar o que começou primeiro” (Almeida, 1998, p. 75-76).

Ainda com essa incerteza, fica evidente que, ao longo do tempo, as mulheres ocuparam o magistério em grande número e que isso acabou por influenciar, diretamente, a estrutura dos cursos de formação, os quais passaram a ser, majoritariamente, frequentados por mulheres, as quais passaram a acessar a universidade e, consequentemente, outras profissões.

De acordo com Almeida (1998), a Escola Normal surgiu com a intenção inicial de atender jovens de baixa renda e órfãs, cujos anseios de um bom casamento eram quase inalcançáveis, uma vez que dependiam de condições financeiras. Diante da dificuldade de se unir em matrimônio, essas jovens precisavam encontrar uma maneira de se sustentar, para não se tornarem um fardo para a sociedade. O magistério se apresentava como uma profissão respeitável e uma forma aceitável de garantir sua sobrevivência, disfarçada pela noção de missão e vocação que se associava às mulheres que educavam crianças (Almeida, 2010).

No percurso da história, a profissão docente foi, frequentemente, vinculada à figura da mulher, fruto da ideia de que o trabalho educacional está, profundamente, associado a atributos considerados femininos, como a paciência, o comprometimento e a atenção. Esse estereótipo resultou em uma predominância de mulheres na carreira, especialmente, no ensino fundamental e inicial. Esse fenômeno de feminização também se manifestou nos cursos de formação de professores, que, ao se tornarem mais acessíveis, passaram a atrair, majoritariamente, mulheres, o que reforçou a percepção da educação como uma atividade tipicamente feminina (Almeida, 1998).

É importante retomar alguns aspectos para se adentrar nesta questão da figura feminina atrelada ao Magistério. Nesse sentido, Algranti (2014) pontua que a educação feminina era pautada nos modelos impostos pela doutrina cristã que determinava uma espécie de código moral que as mulheres deveriam seguir. No século XVIII, houve um debate sobre a possibilidade de se ter escolas que atendessem o público feminino, o que, no entanto, não se efetivou e as mulheres passaram a receber instrução de primeiras letras em casas de recolhimentos ou em suas próprias casas, através de preceptoras ou mestras particulares e, é claro, que não era uma formação para a população mais pobre, pois demandava custos, ou seja, somente as mulheres de famílias de posses tinham acesso.

Havia uma certa expectativa com a criação da Lei de Instrução Pública⁴⁷ instituída por Dom Pedro I em 15 de outubro de 1887. Mesmo que a sua aplicação fosse somente para cidades e vilarejos mais populosos, esperava-se algum avanço, o que não aconteceu. Somente com o Ato Adicional⁴⁸ de 1834, sentiu-se um leve avanço com a ampliação do número de estabelecimentos de ensino de primeiras letras na capital e no interior. No entanto, é importante destacar que a precariedade do ensino e os espaços inadequados marcaram esse período (Santos, 2014), cujo modelo de educação feminina voltava-se para “[...] a manutenção da ordem social vigente e o reforço dos tradicionais papéis femininos de filha, esposa e mãe” (Abrantes, 2010, p. 20).

A principal mudança, portanto, estava na maneira de encarar o cumprimento desses deveres, especialmente a função materna, sendo necessária uma mulher mais instruída para ser a primeira educadora de seus filhos, preparando os futuros cidadãos para a sociedade e sendo um exemplo para as suas filhas. Como esposa, a instrução mais elevada propiciaria uma companhia mais agradável ao marido e capaz de representá-lo bem socialmente. Como o parâmetro imposto para a mulher era o homem, com todos os seus papéis correspondendo a uma função exercida junto ao sexo masculino (filha, esposa e mãe), a finalidade da sua educação também não visava diretamente a seus próprios anseios e interesses, mas aos interesses dos homens (Abrantes, 2010, p. 21).

⁴⁷ Lei disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692_publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 30 de jan. 2025; instituída por Dom Pedro I em 15 de outubro de 1827, permitia a institucionalização dessa forma de educação;

⁴⁸ Foi fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo.

Segundo a autora, durante o século XIX, a educação das mulheres era, profundamente, restrita, sendo voltada, principalmente, para o ensino doméstico e para a formação de boas esposas e mães. Nesse período, a ideia predominante era que a mulher deveria dedicar-se à vida privada, ao cuidado do lar e à educação dos filhos, sendo sua formação voltada para essas funções. A educação feminina passou por transformações significativas do século XIX para o século XX, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais que impactaram, diretamente, a posição da mulher na sociedade.

Nesta medida, a formação da mulher estava restrita à preparação para os afazeres domésticos, inexistindo, a preocupação com o ensino superior, pois à sociedade daquela época o que deveria interessar à mulher não ultrapassava os limites da preservação dos preceitos morais e sociais da família patriarcal republicana (Damasceno *et al.*, 2018, p. 571).

Com o advento do século XX, esse modelo de mulher já não atendia aos interesses das novas exigências que surgiam, pois, a partir dos ideários republicanos, dava-se ênfase, além das outras funções que já exercia, à função de uma mulher educadora, claro que voltada às classes sociais mais elevadas e que pudesse acompanhar as mudanças advindas do processo de “[...] urbanização e intensas agitações de ideias inspiradas no liberalismo e positivismo. Em decorrência disso, surgiram novos padrões comportamentais, expectativas e valores de uma civilização moderna” (Oliveira; Martiniak, 2018, p. 160).

No início do século XX no Brasil, grande parte das medidas do poder público e do setor privado bem como os discursos sobre a educação feminina se voltavam mais diretamente para aquelas mulheres das camadas sociais privilegiadas, em que o ensino secundário e superior eram formas de distinção social e cujo comportamento deveria ser o modelo para a sociedade (Abrantes, 2010, p. 13).

Assim, pressupunha-se que a educação pública era um dos meios para concretizar os princípios republicanos. A formação das mulheres foi promovida e disponibilizada nas instituições tendo por base objetivos específicos definidos por estudiosos que concebiam a educação, além de que, “[...] Por outro lado, a consolidação e o fortalecimento do capitalismo exigiam que seu projeto de domínio ideológico sobre o proletariado atingisse também o seu espaço de intimidade, o que compreendia uma intervenção no interior dos lares dos trabalhadores” (Damasceno *et al.*, 2018, p. 572), com um discurso de projetar a mulher como símbolo da pureza e vocacionada a educar a infância e com seu espírito materno seria ideal para formação do caráter das novas gerações e propagadora de regras sociais e formação moral (Almeida, 2010).

Os ideais liberais promoviam a concepção do Magistério como uma profissão predominantemente feminina e, dentre os diversos fatores que contribuíram para esse

fenômeno, estava que ele era visto como uma extensão das atividades domésticas, ou seja, educar as crianças na escola era comparável ao cuidado que se dispersava aos filhos ou irmãos menores da família, ou seja, “[...] naquele momento era visto pelo governo como uma ‘vocação’ feminina, em razão do estereótipo da mulher boa mãe, abnegada, dedicada, pura, assim havia a crença de que a mulher já nascia com a aptidão de cuidar de crianças” (Damasceno *et al.*, 2018, p. 574).

Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa visão de escola que doméstica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença teve seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, colocou nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes (Almeida, 2010, p. 57).

Compreendia-se, assim, que o exercício do Magistério estava intimamente ligado a uma perspectiva que considerava a docência mais como um sacerdócio do que como uma ocupação profissional. Essa visão, moldada por um contexto social e cultural em que as profissões, em geral, eram vistas como formas de obter status e poder, colocava a educação e os educadores em um plano diferenciado, quase sagrado. Ser professor não se resumia a uma atividade para se sustentar ou almejar ascensão social; ia além da simples função do ofício: tratava-se de uma missão, um compromisso que superava interesses materiais ou egoístas, era uma vocação.

Damasceno *et al.* (2018) destacam que, com a expansão do trabalho feminino, as mulheres começaram a ganhar maior destaque, especialmente, no contexto educacional, devido a uma série de fatores sociais e econômicos que moldaram as oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Um desses fatores foi o aumento do número de escolas, que, por sua vez, gerou uma crescente demanda por professores e, outro fator se dava devido a mudança econômica que aflorava com o processo de industrialização crescente e as possibilidades de ganhos financeiros mais avantajados.

Todas essas explicações, ao nosso ver, estão interligadas e retratam a realidade de uma época, em que mudanças de ordem econômica, social e política favorecem o surgimento daquele fenômeno, que, no limite, articulava-se ao desenvolvimento do capitalismo. O fato de o homem abandonar a profissão docente, que, como vimos acima, não representava grandes ganhos, certamente estava ligado às mudanças então em curso [...] estavam sendo criadas as condições que iriam permitir a sua deflagração, o que repercutia no surgimento e alargamento de novas atividades profissionais [...] poderia ser mais vantajoso trabalhar no comércio, na indústria nascente ou no setor bancário do que ser um professor, profissão que conferia prestígio social, porém, poucos ganhos financeiros (Ferreira, 1998, p. 46).

Havia uma escassez de profissionais do sexo masculino dispostos a ocupar essas vagas, principalmente, devido aos salários baixos que eram oferecidos para a profissão de

docente, o que acabou por ampliar as oportunidades para que as mulheres começassem a ocupar esses espaços e que não foi de forma pacífica, pois os homens exerciam a profissão e o avanço das mulheres na docência significava uma perda no espaço profissional deles.

Essa situação abriu as portas para a inserção feminina em um campo que, até então, era, predominantemente, masculino, permitindo que as mulheres se tornassem as principais responsáveis pelo ensino, especialmente, nas escolas primárias. No entanto, esse movimento de feminização do magistério também refletiu no âmbito das relações de gênero, como citam Damasceno *et al.* (2018), com base em Demartini e Antunes (1993) quando se referem à diferença nos salários entre professores e professoras que seria justificável que as mulheres recebessem salário menor que do homens, pois era atribuição do homem sustentar a sua família.

É sabido que o professor tem maiores responsabilidades civis que a professora. O professor é sempre o chefe da família. Pesam exclusivamente sobre seus ombros as obrigações do lar. A professora é em regra casada e com o esposo divide o peso dos encargos da família. Raras vezes a professora é, entre nós, a responsável pelas despesas domésticas. Não é justo, pois, que ambos, em posições diversas, percebam os mesmos vencimentos. Não pretendemos com isto a discriminação dos honorários das professoras, mas desejamos que se algum aumento for possível ele seja em benefício dos professores (Demartini; Antunes, 1993, p. 7).

Houve, assim, uma ‘justificativa’ de salários mais baixos para as mulheres, uma desqualificação do trabalho que estas realizavam, eram vistas como ‘mães’ que são responsáveis pelos filhos e que nada recebem em troca. Não se percebia o processo como profissionalização, mas como um ‘favor’ para estas mulheres que conseguiram transpor o espaço doméstico. Apesar das lutas, a mão de obra masculina na docência deu espaço para a feminina pelos salários pouco atrativos e por se ocuparem de outras atividades como o comércio e agricultura, as condições de mercado “[...] acabaram afastando os homens pouco a pouco do exercício dessa profissão. Concomitante, as mulheres foram adentrando e garantindo seu espaço no interior dos cursos de formação” (Santos, 2021, p. 40).

Deste modo, embora o trabalho feminino no ensino fosse uma realidade crescente, ele ainda estava longe de ser, plenamente, reconhecido ou valorizado. As mulheres recebiam salários mais baixos que os homens em muitas áreas e enfrentavam diversas formas de discriminação. No entanto, o fato delas se inserirem cada vez mais no mundo do trabalho e na educação, especialmente, em um momento em que a sociedade começava a questionar os papéis tradicionais de gênero, foi um passo significativo para a conquista de direitos e para a mudança de mentalidade em relação à capacidade e ao papel das mulheres.

5.4.2 Memórias de mulheres e o magistério no Colégio Santa Clara

As mulheres desempenharam papéis cruciais no campo educacional no município de Santarém e região, bem como em outros estados, seja como professoras, religiosas ou fundadoras de instituições de ensino e suas trajetórias pessoais e profissionais revelam uma combinação única de fé, coragem, compromisso social e vontade de transformação, aqui em especial, com a conquista de seu espaço, antes suprimido. Elas não apenas moldaram suas próprias vidas, mas também contribuíram para a transformação das instituições nas quais foram inseridas.

Essa mudança representou não apenas uma transformação no campo educacional, mas também um marco importante na inserção das mulheres no mercado de trabalho de forma mais ampla. À medida em que as mulheres se tornavam mais presentes nas escolas, tanto como alunas quanto como professoras, seu papel na sociedade começava a se redefinir. A educação, além de ser um campo de atuação profissional, também passou a ser vista como uma ferramenta de transformação social. Nesse contexto, as mulheres, ao ocuparem esses espaços, contribuíam para a mudança de percepção sobre seu lugar na sociedade.

No quadro a seguir, trazem-se algumas narrativas sobre as vivências que marcaram o processo formativo dessas mulheres.

Quadro 6 – Qual ou quais memórias a senhora considera muito importante e que contribuiu para a sua formação como professora durante o período que estudou no Colégio?

(continua)

Mulheres entrevistadas	Percepções das mulheres entrevistadas – Pergunta 10 do Questionário
CSC1	<i>Acolhimento e dedicação por parte das Irmãs e professores para com as alunas [...] e a competência, todas as nossas irmãs. Nós tínhamos irmãs alemães, quase todas as nossas professoras todas foram alemães. Professoras freiras, alemãs tinha as Irmãs: Teodora, Irmã Canísia, Irmã Eusébia. Essa Irmã Eusébia sabia tudo de Ciências, de tudo, inglês, francês ela era também, Irmã Eusébia. Essa Irmã Admirável de português, a Irmã Clementina de Matemática, a Irmã Balbina de História e Geografia. Tantas... elas eram muito competentes. Essa minha primeira que eu falei, Irmã Geraldina, todas, todas, todas, eu não tive professor assim leigo, professora Sophia Imbiriba, uma professora René, ela era francesa. Mulher, só teve essas duas eu acho.</i>

Quadro 6 – Qual ou quais memórias a senhora considera muito importante e que contribuiu para a sua formação como professora durante o período que estudou no Colégio?

(conclusão)

Mulheres entrevistadas	Percepções das mulheres entrevistadas – Pergunta 10 do Questionário
CSC2	<i>O crescimento religioso, né? Foi muito importante, o colégio contribuiu muito. Nessa época que a gente tava aí no Santa Clara, existia um movimento de jovens chamado JEC. E eu participei da JEC, me ajudou muito porque a gente fazia encontros, congressos, fora que viajava. Eu viajei muito, eu fui pra Manaus, fui pra Belém, e todo encontro de estudos de ensino religioso, eu fui catequista desde lá. A gente ia da catequese lá pra Prainha, a gente participava desde lá. A disciplina, o respeito pelo, por exemplo: o horário, o respeito pelas autoridades [...] Irmã muito humilde, irmã Luciana. Das irmãs as que mais ajudaram na parte de pedagogia e educação foi a irmã Otaviana, pedagoga, incentivava e exigia também, foi muito boa, mas o resto foi cada um por si.</i>
CSC3	<i>[...] a rigidez com que algumas vezes ela nos tratava, no momento a gente achava que era muito, que era ruim, mas depois de formada quando a gente analisando as situações, a gente</i>

	<i>vê que valeu muito a pena, porque como ela exigia que a gente fosse responsável, a gente passou a ter responsabilidade, né? [...] a Irmã Otaviana que é que era nossa professora de 5 disciplinas: Psicologia, Didática geral, Didática da matemática, Filosofia e Sociologia. Ela era uma pessoa assim muito inteligente, ela era Psicóloga, ela atendia no colégio alunos e ou pais, né? E isso assim ficou muito marcado na minha memória porque ela era uma pessoa assim que tinha um conhecimento amplo, né? Como é que a gente diz, ela era é eclética, né? E acho que é essa palavra.</i>
CSC4	<i>[...] mas eu vejo que para aquele tempo era desse jeito, não havia tanta diferença, né? Era aquilo e eu sei porque eu meço o meu nível de aprendizado na escola, né? ...do magistério que foi muito bom para minha vida, foi boa para a minha formação, foi bom para os meus valores, né?...de ter professores muito éticos, de ter professores muito organizados, de ter professores muito disciplinados [...].</i>
CSC5	<i>Posso afirmar que o curso de magistério oferecido pelo CSC no período em que estudei contribuiu sobremaneira para a minha formação. Fomos lapidadas para a docência. Ademais, nossos professores eram exemplos de profissionalismo e competência. Não tenho uma lembrança específica, mas só tenho memórias boas [...] Deus te guarde, ó colégio querido... No momento em que formos embora, cada uma de nós que te amara, seguirá, podes crer, vida a fora, com saudades de ti Santa Clara (finalizou com um trecho do Hino do colégio).</i>
CSC6	<i>Memórias importantes que contribuíram da minha formação no Colégio Santa Clara: A postura da professora Rita Shade como professora, ela conseguia ser firme, competente e compassiva. A seriedade de algumas alunas em se tornarem profissionais eficientes e eficazes, focando no aprendizado dos processos ensino-aprendizagem. Eu tenho memórias (talvez pelo convívio mais próximo das Irmãs) de como elas zelavam pelo meio ambiente e defendiam os recursos naturais da Amazônia. Intitulando-as como “guardiãs da Criação”, frase que em 2015 o Papa Francisco usou na Laudato Si. A espiritualidade franciscana foi sempre muito evidente em algumas das Irmãs, essa é uma memória muito viva que tenho em mente. Minha experiência no Colégio Santa Clara foi profundamente marcada pela seriedade e o compromisso das irmãs com a Educação em Santarém e região. Elas nos ensinavam que educar é mais que transmitir conhecimento; é um ato de amor e transformação, fundamentado em valores sólidos; ‘Educar é ir além dos livros’, (frase da nossa saudosa Irma Clarissa da biblioteca) construindo processos de criação da paz e do bem. A dedicação delas serviu, para mim, como exemplo de fé, disciplina e ética, influenciando diretamente minha prática como professora/coordenadora do SOR e Diretora nos colégios da SMIC por onde passei. Essas memórias são a base da missionária e profissional que me tornei e do impacto positivo que busco causar na vida das pessoas a quem sirvo [...] O companheirismo das colegas de classe. Tínhamos líderes natas naquela turma que caminhamos juntas durante 3 anos. Essas alunas líderes eram bem caridasas com as colegas, especialmente, com aquelas que moravam como interna no Colégio Santa Clara. Essa é uma das memórias muito agradáveis da nossa turma. A disciplina em todos os níveis. Como adolescente, e claro que isso me incomodava. Mas hoje eu lembro como algo muito importante do colégio. O convite para eu ser freira, na sala de aula, diretamente feito por Irmã Otaviana. Eu fiquei impactada, mais tarde muito honrada e agradecida.</i>

Fonte: Organizado pela própria autora (2024).

É interessante perceber que o papel das Irmãs, responsáveis pela educação e pelo cuidado das alunas, surge como um ponto central nas lembranças dessas mulheres, sendo tanto uma fonte de disciplina rígida quanto de zelo e de dedicação. As memórias dessas mulheres que passaram, seja pelo internato ou pela escola confessional revelam aspectos marcantes de seu processo formativo, evidenciam tanto as dificuldades quanto os aprendizados que moldaram suas trajetórias. Essas mulheres compartilham, em suas narrativas, experiências que refletem a combinação de rigor e acolhimento, características que marcaram profundamente suas vivências no ambiente escolar e no internato.

Compreende-se assim que, a experiência escolar foi forjada por uma estrutura que, ao mesmo tempo em que oferecia oportunidades de ascensão social por meio da educação, também

impunha limites e normas que regulavam comportamentos e restringiam identidades. A bolsa de estudos, fator muito presente nesse cenário, era um privilégio condicionado — um acesso vigiado à educação formal que exigia submissão e conformidade. Refletir sobre essa trajetória permite compreender como o espaço escolar não é neutro: ele é atravessado por relações de poder, desigualdades sociais e culturais, e normas que moldam a vida de tantas mulheres e que a memória coletiva de resistência foi silenciosa e a presença de uma negociação constante com os limites impostos por um sistema que oferecia oportunidades, mas também exigia silêncio e obediência em troca.

Dentre as memórias, além das internas gostarem dos momentos de recreação, jogar bola, também gostavam de aprender instrumento para os desfiles da semana da pátria, pois segundo CSC1 e CSC2, “*esses momentos aproximavam as alunas entre si e das Irmãs*”.

Figura 37 – Desfile da Semana da Pátria – década de 1950



Fonte: Arquivo pessoal de uma das entrevistadas.

A partir das narrativas das mulheres entrevistadas, percebe-se que as Irmãs, eram figuras autoritárias e de grande respeito dentro do internato, mantinham uma postura rígida, com relação às regras e os comportamentos muito claros sobre o que era esperado das alunas. A disciplina era uma característica fundamental desse ambiente, sendo vista como necessária à formação de caráter das alunas, cujo intuito era ensinar a responsabilidade, a ordem e a educação moral das jovens.

No entanto, apesar da rigidez, os relatos apontam que era a forma de demonstrar o cuidado das Irmãs e, que, embora severas, eram percebidas como figuras de zelo e carinho. Muitas dessas mulheres relatam que, por trás da disciplina rigorosa, havia uma preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento de cada uma. Esse cuidado se refletia no apoio emocional e na presença constante das Irmãs, que, em suas ações, buscavam proteger as jovens das

dificuldades externas e proporcionar-lhes um ambiente seguro e acolhedor, onde pudessem crescer tanto intelectualmente quanto espiritualmente. O internato, assim, tornou-se um espaço de proteção e de pertencimento, onde as mulheres encontraram apoio para enfrentar os desafios da vida na busca por melhorar as condições que viviam.

A seguir, apresento um quadro que traz algumas narrativas sobre quais motivos levaram essas mulheres escolherem a profissão magistério e, como isso, impactou em suas vidas.

Quadro 7 – Por quais motivos você escolheu ser professora? Em que a profissão docente mudou a sua vida?

(continua)

Mulheres entrevistadas	Pergunta 9 do questionário da entrevista
CSC1	<i>Não, não houve escolha, mas conveniência. Eu aproveitei a oportunidade [...] muita coisa boa tanto no colégio quanto, tinha pessoas que condenavam o internato e eu acho que se realmente tiver pessoas que quiserem, vale a pena. Valeu muito, muito o colégio, os colegas aproveitaram a oportunidade daquelas que não tinham nos seus municípios e que vinham estudar (risos).</i>
CSC2	<i>Não escolhi! A gente estudava no Santa Clara e eu gostava muito de bola [...] mas não ser professora. Nessa época, a minha cunhada que era enfermeira, trabalhava a cabeça da gente, pra pelo menos uma das cunhadas ser enfermeira. Mas, Célia, enfermagem? Deus me livre. Hospital, ver sangue, não, não, não. Eu também não quero ser enfermeira [...], mas aí eu fui pra ser professora, mas foi bom porque eu gostei, como professora de educação física e recreação [...] dizia pros alunos: vocês foram as que me cativaram, os que me que me ensinaram a ser professora. Muita, muita coisa mudou. Muda dentro de casa, eu era muito egoísta, apesar de sermos 10, mas a gente foi criada assim. Cada um tendo lá o que é seu, eu ficava uma gata de raiva quando pegavam as minhas coisas. Mudou muito o meu relacionamento com os meus irmãos, paciência que eu não tinha. Paciência eu usava para os meus alunos e até hoje eles lembram a oração que eu fazia pedindo paciência.</i>
CSC3	<i>[...] então eu tive que aproveitar a oportunidade, e por causa disso minha irmã também era diretora na escola em Alenquer e conseguiu uma vaga pra eu trabalhar lá [...] foi por causa da conveniência, né? Essas oportunidades que me foram oferecidas, eu agarrei com unhas e dentes porque não tinha outra oportunidade, porque eu acho que se eu tivesse tido a oportunidade eu queria fazer medicina, né? Não tive essa oportunidade mas eu, eu me sinto realizada como professora que o que é que eu aprendi, né? ...muita coisa, disciplina, né? Você tem que estudar, ter responsabilidade para você estudar para repassar, você tem que ter responsabilidade com a escola, né? Com aluno, com a direção certo, com tudo [...] porque a gente tem que ter responsabilidade, tem que ter personalidade, caráter, né?...pra gente poder cobrar.</i>
CSC4	<i>[...] o meu nível de aprendizado na escola, né? ...do magistério que foi muito bom para minha vida, foi boa para a minha formação [...] é que nós fomos para fazer um curso e nós não sabíamos como seria esse curso, mas no final a gente sabe que nós ouvimos muitas vozes dos professores, elas ecoam tanto na nossa vida né, de quem seguiu essa profissão que nós é a nossa prática ela é muito conduzida também pela prática deles, né?...que ecoou não apenas, né?...no nosso coração e mais, muito mais, né?... na nossa prática, na nossa vivência, naquilo que nós temos, né?...como como é condução da nossa prática no ensino como professoras.</i>
CSC5	<i>Sempre quis ser professora. Posso afirmar que o curso de magistério oferecido pelo CSC no período em que estudei contribuiu sobremaneira para a minha formação. Fomos lapidadas para a docência. Ademais, nossas professoras eram exemplos de profissionalismo e competência.</i>

Quadro 7 – Por quais motivos você escolheu ser professora? Em que a profissão docente mudou a sua vida?
(conclusão)

Mulheres entrevistadas	Pergunta 9 do questionário da entrevista
CSC6	<i>A princípio eu não queria ser professora. Eu queria estudar o científico no Dom Amando para eu ser bancária. Porém, no desvio de percurso pela vontade de Deus (hoje eu acredito firmemente) eu fui fazer o magistério. E depois, durante o processo eu acordei para a importância daquele curso. Quando eu tomei consciência já no terceiro ano do magistério, eu descobri a razão fundamental de ser professora: "Salvar almas", inspirada na Madre Imaculada. Portanto minha principal motivação e que por meio da Educação eu/nós podemos impactar pessoas e transformar vidas.</i>

Fonte: Organizado pela própria autora (2024).

Através dos relatos dessas mulheres que passaram pelo internato ou externato, nota-se que enfrentaram trajetórias as quais, em grande parte, foram moldadas pela falta de opções educacionais em seus municípios ou estado de origem. Muitas vieram de áreas rurais, em que as oportunidades de estudo eram limitadas e, muitas vezes, a única alternativa era conseguir uma vaga em um colégio que possibilitasse seguir a carreira, nesse caso, a de docente.

Para algumas dessas mulheres, em suas narrativas, pode-se perceber que a docência não era um sonho, mas uma necessidade, era a única possibilidade que havia diante das condições materiais existentes. Dessa forma, o internato, com sua estrutura educacional, era o único caminho viável para continuar os estudos, e a possibilidade de tornar-se professora era, portanto, uma escolha imposta pelas circunstâncias, não uma aspiração pessoal. Essas mulheres, muitas vezes, chegaram ao internato sem a intenção de seguir a carreira de professora, mas compreendiam que a educação era um meio de alcançar um futuro melhor, mas não imaginavam que a docência seria a única porta aberta para sua ascensão profissional.

Figura 38 – Outorga de Grau do Magistério – 1988



Fonte: Arquivo pessoal de uma das entrevistadas.

No registro acima, a outorga de uma interna de um município vizinho de Santarém. Naquele contexto, o Magistério, representava a única oportunidade real de trabalho e estabilidade, já que a profissão era uma das poucas acessíveis para mulheres da época, especialmente, àquelas oriundas do interior do interior da Amazônia, como viu-se nas narrativas. Algumas mulheres, mesmo sem a vontade inicial de se tornarem professoras, encontraram no ensino uma forma de realizar seu próprio desenvolvimento, ao mesmo tempo em que garantiam a continuidade de sua formação e podiam, eventualmente, proporcionar oportunidades para suas famílias, especialmente a melhora na condição econômica.

Figura 39 – Outorga de Grau Magistério – 1988



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada.

Neste outro registro, uma aluna que estudou no externato, também vinda de município vizinho, encontrou na formação a oportunidade de crescimento profissional. Estudou o curso do Magistério e depois fez o curso de Licenciatura em Letras e hoje atua tanto na rede estadual quanto na rede particular.

Ao se tornarem professoras, as mulheres não apenas conquistavam a independência financeira, mas também ganharam respeito na sociedade e a chance de ascender socialmente, o qual era o maior desejo de todas, ascender financeiramente. O magistério tornou-se uma ponte que possibilitou o ingresso em outras áreas para àquelas que almejaram ampliar as possibilidades de carreira profissional e campo de atuação, como foi o caso do ingresso no ensino superior de todas as entrevistadas.

O magistério funcionou, assim, como ferramenta de emancipação, resistência e transformação social, abrindo caminhos que antes eram negados às mulheres, principalmente aquelas de baixa renda, negras ou indígenas.

Figura 40 – Conclusão da última Turma do Magistério – 1997



Fonte: Arquivo pessoal ex-aluna.

No arquivo acima, o registro da colação de grau da última turma do curso de Magistério no Colégio Santa Clara em 1997. No interior da Amazônia, onde o acesso à educação formal era, durante décadas, limitado por distâncias geográficas, desigualdades econômicas e estruturas patriarcais, o curso de Magistério despontou como uma das poucas oportunidades de formação profissional acessível às mulheres. Mais do que uma habilitação técnica, o Magistério representou uma porta de entrada para a vida pública, para o trabalho remunerado e para o reconhecimento social em comunidades marcadas por relações tradicionalmente conservadoras.

Para muitas mulheres amazônicas, especialmente nas décadas de 1970 a 1990, o magistério não foi uma escolha entre várias opções, mas sim a única possibilidade concreta de acesso ao ensino médio com uma perspectiva de empregabilidade. A formação de professoras para as séries iniciais permitiu que essas mulheres assumissem, pela primeira vez, um papel profissional fora da esfera doméstica, muitas vezes tornando-se referências em suas localidades. Em contextos onde faltavam docentes com formação específica, essas mulheres passaram a ocupar postos-chave na organização educacional das cidades e vilarejos ribeirinhos, contribuindo de forma decisiva para o avanço da escolarização básica.

Figura 41 – Outorga de Grau Magistério – 21/12/1997



Fonte: Arquivo pessoal.

O Magistério teve um papel crucial na vida de muitas mulheres, especialmente nas primeiras décadas do século XX, quando o acesso à educação formal era altamente restrito para o sexo feminino. Ao longo do tempo, a profissão docente se transformou em uma via de emancipação e transformação social para mulheres que, de outra forma, teriam seu espaço na sociedade limitado aos papéis domésticos. A formação de mulheres como professoras não só ampliou suas oportunidades de trabalho e autonomia financeira, mas também contribuiu significativamente para a mudança de paradigmas sociais e culturais que restringiam a participação feminina no mundo público.

Partindo desse pressuposto, tem-se aqui um dos aspectos centrais desta pesquisa, pois essas mulheres que frequentaram o colégio, seja na modalidade de orfanato, internato ou externato, foram as responsáveis pela organização educacional do município de Santarém e região, bem como muitas, depois de formadas, retornaram para seus estados para atuarem em suas localidades.

Para se compreender o alcance da influência do colégio na vida das mulheres do município e região, apresentam-se alguns dados coletados a partir do arquivo da secretaria do colégio e documentos como os livros de registros dos diplomas que revelaram a origem dessas mulheres e a quantidade atendida de maneira detalhada, como pode-se observar na tabela a seguir.

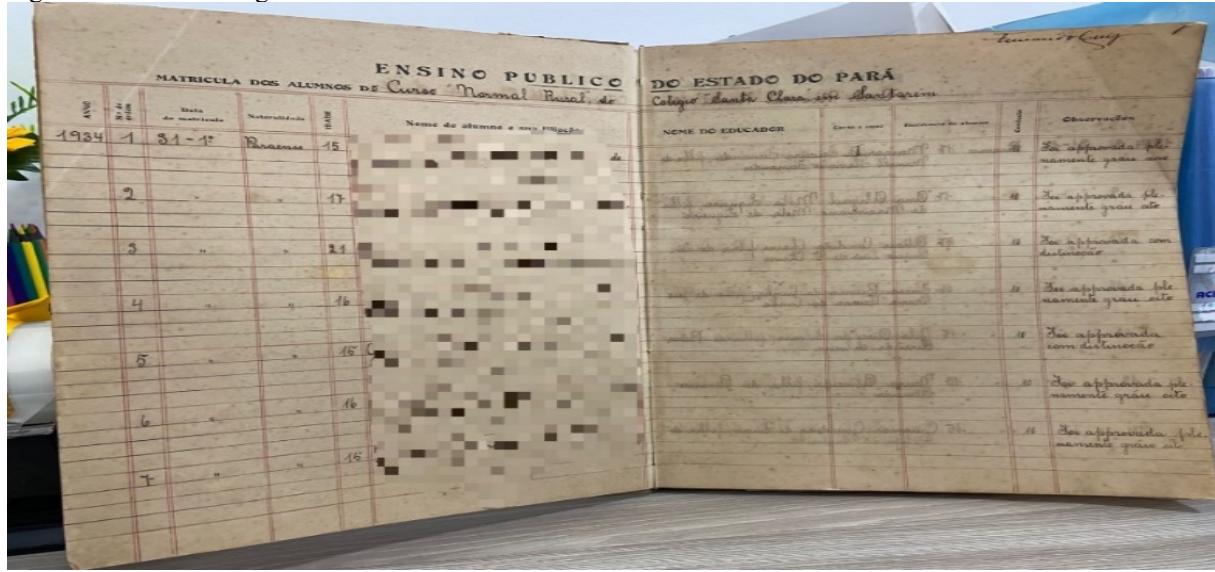
Tabela 9 – Quantidade e origem de mulheres formadas no Curso Normal Rural – Ano/Estado

Curso normal rural	Quantidade de mulheres	Municípios	Quantidade
1935	25	Pará	19
		Amazonas	3
		Ceará	3
1936	3	Pará	3
1937	9	Pará	9
1939	11	Pará	10
		Amazonas	1
Total geral			48

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir dos dados coletados nos arquivos do colégio.

De acordo com as informações fornecidas pela secretaria do colégio, não havia como saber o município de onde eram essas alunas, pois não havia cópia da certidão de nascimento, por ser documento que exigia um valor a ser pago e, muitas famílias não disponibilizavam de recursos. Nesse primeiro momento de formação proposta, o colégio atendeu não só mulheres paraenses, mas de outros estados também. O total é de 48 entre os anos de 1935 a 1939, quando o Curso Normal Rural ou 1º ciclo foi ofertado. É importante destacar que algumas das mulheres que se matricularam nesse curso para ser professora tinham 13 anos de idade, sendo o curso de duração de 2 anos e, aos 15 anos, essa jovem mulher já estaria apta para atuar como professora no primário. No livro consta apenas os registros com a informação da naturalidade dessas mulheres, como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 42 – Livro de registro – Curso Normal Rural



Fonte: Arquivo da Secretaria do colégio.

Naquela época, final da década de 1930, a educação formal era um campo limitado, com restrições significativas para as mulheres, tanto em termos de acesso quanto em termos de oportunidades de formação. O CSC, ao iniciar a formação das suas primeiras professoras no final

dessa década, tornou-se um ponto de virada importante para a educação de mulheres, ao abrir as portas de um universo educacional antes reservado quase que exclusivamente aos homens.

A ideia de se ter mulheres como professoras era ainda muito recente e estava longe de ser aceita de maneira generalizada. Sendo assim, a docência emergiu como uma das poucas alternativas de ascensão profissional para as mulheres, especialmente, nas comunidades pequenas ou nas regiões afastadas, como era o caso do município de Santarém, no interior da Amazônia.

Figura 43 – Matriz Curricular do Curso Normal – Colégio Santa Clara

COLÉGIO SANTA CLARA						
CURRÍCULO						
CURSO COLEGIAL NORMAL						
	MATÉRIA	DISCIPLINA	Série 1º	Série 2º	Série 3º	Série 4º
N O G C L E R O C O M U M	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Português e Lit. Brasileira	3 ✓	3 ✓	3 ✓	
		Língua Estrangeira (Inglês)	2 ✓	2 ✓	-	
		Educação Física	3 ✓	3 ✓	-	
		Educação Artística	1 ✓	1 ✓	1	
	TOTAL		9	9	4	
	ESTUDOS SOCIAIS	História Geral	2 ✓	-	-	
		Geografia Geral	2	-	-	
		Org. Social e pol. Brasileira	-	2 ✓	-	
		Educação Moral e Cívica	2 ✓	-	1	
	TOTAL		7	3	3	
	CIÊNCIAS	Matemática	3 ✓	3 ✓	-	
		Ciências Físicas e Biológicas	3 ✓	-	-	
		Programa de saúde	1 ✓	-	-	
	TOTAL		7	3	-	
FORMAÇÃO ESPECIAL	FORMAÇÃO ESPECIAL	Didática e Estágio	-	2	4 ✓	
		Estre. Funcionando 1º grau	2 ✓	-	2	
		Psicopedagogical	2	2 ✓	2	
		Biologia Educacional	-	2	-	
		Filosofia Educacional	-	2	-	
		Sociologia Educacional	-	-	2	
		Jogos e Recreação	-	-	2	
		Didática Especial	-	2	4 ✓	
	TOTAL		7	3	1	
	Parte Diversificada		4	10	18	
Total Núcleo Comum		23	15	7		
Total Semanal		27	25	25		

Fonte: Arquivo da Secretaria do colégio.

A imagem acima tem-se a matriz do Curso Normal que formou inúmeras mulheres professoras no final do século XIX e início do século XX, refletia as expectativas sociais e culturais da época em relação ao papel das mulheres na sociedade. O curso normal foi criado com o objetivo de formar educadoras, ou seja, mulheres que se tornariam professoras, principalmente, em escolas primárias. Essa formação não se limitava apenas ao conteúdo acadêmico, mas também incluía uma forte componente de preparação moral e comportamental, que moldava as mulheres para um papel específico dentro da educação e da sociedade.

Revelou também a visão limitada e direcionada da sociedade brasileira sobre o papel feminino, tradicionalmente associada à feminilidade e ao cuidado. A formação de mulheres para atuarem como professoras, especialmente, nas escolas primárias, alinhava-se ao estereótipo de que as mulheres eram mais adequadas a cuidar e a ensinar crianças, uma função considerada mais “natural” para o sexo feminino na época.

A seguir, tem-se a mesma informação sobre a origem das mulheres que estudaram no colégio entre os anos de 1943 e 1947, nesse período não se exigiu a informação do município, somente o estado. Como informações do livro de matrícula, os campos preenchidos eram: nome, data de nascimento e naturalidade. Essas informações eram repassadas pelos pais no ato da matrícula.

Tabela 10 – Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Normal 1º ciclo – Ano/Estado

Curso Normal - 1º ciclo	Quantidade	Município	Total
1943	20	Pará	19
		Acre	1
1944	10	Pará	10
1945	9	Pará	9
1946	4	Pará	4
1947	13	Pará	13
Total			56

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir dos dados fornecidos pela secretaria do colégio.

Na tabela a seguir, tem-se o período que vai da década de 1950 ao final da década de 1970, onde se concentrou também o maior número de matrículas no colégio, chegando a mais de 600 mulheres formadas no Curso Normal (2º ciclo) ou Curso Pedagógico.

Tabela 11 – Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Pedagógico – Ano/Estado/Município
(continua)

Curso Normal - 2º ciclo	Quantidade	Município	Total
1954	9	*	9
1955	3	*	3
1956	9	*	9

Tabela 11 – Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Pedagógico – Ano/Estado/Município
(continuação)

Curso Normal - 2º ciclo	Quantidade	Município	Total
1957	12	*	12
1958	6	*	6
1959	11	*	11
1960	7	*	7
1961	17	*	17
1962	34	*	34
1963	14	Santarém/PA	10
		Alenquer/PA	1
		Belterra/PA	1
		Colônia São José – Stm/PA	1
		Parintins/AM	1
1964	26	*	26
1965	29	Pará	29
1966	63	Pará	59
		Ceará	2

		Piauí	1
		Rio de Janeiro/RJ	1
1967	71	Pará	67
		Ceará	2
		Paraíba	1
		Amazonas	1
		Santarém/PA	34
		Belterra/PA	6
		Faro/PA	1
		Jaguarari/BA	1
		Morada Nova/PA	1
		Belém/PA	1
		Caicó/RN	1
		Juruti/PA	1
1968	58	Oriximiná/PA	1
		Forlândia/PA	1
		Itaituba/PA	1
		Óbidos/PA	3
		Boim/PA	1
		Monte Alegre/PA	2
		Pinhel-Aveiro/PA	1
		Marabá/PA	1
		Rio Nhamundá/PA	1

Tabela 11 – Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Pedagógico – Ano/Estado/Município
(continuação)

Curso Normal - 2º ciclo	Quantidade	Município	Total
1969	29	Óbidos/PA	3
		Santarém/PA	8
		Curuá/PA	2
		Oriximiná/PA	2
		Uricurituba/Stm - PA	2
		Itaituba/PA	1
		Monte Alegre/PA	1
		Alenquer/PA	3
		Rio de Janeiro/ Guanabara	1
		Arapixuna/Stm -PA	1
		Juruti/PA	1
		Belterra/PA	1
		Pimental – Itaituba/PA	1
		Belém/PA	1
		Cametá/PA	1
1970	31	Santarém/PA	24
		Juruti/PA	1
		Monte Alegre/PA	3
		Itaituba/PA	1
		Ipueiras/CE	1

			Alenquer/PA	1
			Santarém/PA	23
			Forlândia/PA	1
			Juruti/PA	1
			Boim-Santarém/PA	1
			Monte Alegre/PA	1
1971	34		Alenquer/PA	2
			Itaituba/PA	1
			Lago Grande/PA	1
			Almerim/PA	1
			Manaus/AM	1
			Parintins/AM	1
			Santarém/PA	9
			Oriximiná/PA	1
			Alenquer/PA	1
1972	17		Belém/PA	1
			Terra Santa/PA	1
			Frecheirinha/CE	1
			Canindé/CE	1
			Icá-Rio Turus/PA	1
			Monte Alegre/PA	1

Tabela 11 – Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Pedagógico – Ano/Estado/Município
(continuação)

Curso Normal - 2º ciclo	Quantidade	Município	Total
		Santarém/PA	16
		Curuai/PA	1
		Altamira/PA	1
		Belém/PA	1
1973	28	São Benedito/CE	1
		Simão Dias /SE	1
		Oriximiná/PA	1
		São Luís/MA	1
		Belém /PA	1
		Itaituba/PA	2
		Aveíros/PA	1
		Independência/CE	1
		Itaituba/PA	1
		Belém/PA	2
		Russas/CE	1
1974	17	Santarém/PA	5
		Acampamento/MA	1
		Forlândia/PA	1
		Jijoca/CE	1
		Belterra/PA	1
		Alenquer/PA	1

		João Coelho – Santa Izabel do Pará	1
		Barra/CE	1
		Ituqui/PA	1
		Santarém/PA	7
		Alenquer/PA	2
		Oriximiná/PA	2
		Óbidos/PA	1
		Tapará – Stm/PA	1
		Belém/PA	1
		Santarém Mirim/PA	1
		Igarapé Sapucuá-Oriximiná/PA	1
		Vira-Sebo/Prainha/PA	1
		Tianguá/CE	1
		Monte Alegre/PA	2
		Jari-Santarém/PA	1
		Parintins/AM	1

Tabela 11 – Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Pedagógico – Ano/Estado/Município (conclusão)

Curso Normal - 2º ciclo	Quantidade	Município	Total
		Altamira/PA	1
		Piraquara -Curuai/PA	1
		Recife/PE	1
1976	11	Belém/PA	2
		São Paulo/SP	1
		Santarém/PA	4
		Fortaleza/CE	1
		Alenquer/PA	1
		Santarém/PA	11
		Oriximiná/PA	4
		Faro/PA	1
		Alenquer/PA	1
		Ipueiras/CE	1
		Prainha/PA	1
		Aveiro/PA	1
		Natal/RN	1
		Tiauguá/CE	1
		Belém/PA	1
1977	24	Santarém/PA	13
		Breves/PA	1
		Redenção/PA	1
		Itaituba/PA	1
		Oriximiná/PA	3
		Monte Alegre/PA	1
	TOTAL		602

- * 1954 - Informações obtidas do livro Ata de Resultados Finais, no dia 08 de dezembro de 1954, não houve registros da naturalidade das alunas.
- * 1955 - Informações obtidas do livro Ata de Resultados Finais, no dia 09 de dezembro de 1955, não houve registros da naturalidade das alunas.
- * 1956 - Informações obtidas do livro Ata de Resultados Finais, no dia 15 de dezembro de 1956, não houve registros da naturalidade das alunas.
- * 1957 - Informações obtidas do livro Ata de Resultados Finais, no dia 10 de dezembro de 1957, não houve registros da naturalidade das alunas.
- * 1958 - Informações obtidas do livro Ata de Resultados Finais, no dia 10 de dezembro de 1958, não houve registros da naturalidade das alunas.
- * 1959 - Informações obtidas do livro Ata de Resultados Finais, no dia 15 de dezembro de 1959, não houve registros da naturalidade das alunas.
- * 1960 - Informações obtidas do livro Ata de Resultados Finais, no dia 15 de dezembro de 1960, não houve registros da naturalidade das alunas.
- * 1961 - Informações obtidas do livro Ata de Resultados Finais, no dia 26 de dezembro de 1961, não houve registros da naturalidade das alunas.
- * 1962 - Informações obtidas do livro Ata de Resultados Finais, no dia 28 de fevereiro de 1963, não houve registros da naturalidade das alunas.
- * 1964 - Informações obtidas do livro Ata de Resultados Finais, no dia 24 de fevereiro de 1965, não houve registros da naturalidade das alunas.

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir dos dados coletados no arquivo da Secretaria do colégio.

A partir do quadro acima, percebe-se que o colégio abrangeu a formação de 602 mulheres advindas dos mais variados municípios e estados, como: Acre, Amazonas, Rio de Janeiro, Ceará, Maranhão e Sergipe, além do município de Santarém e dos inúmeros municípios do estado do Pará, atendeu mulheres da região de Várzea (área ribeirinha) e da região de planalto. Foi um número expressivo de mulheres que tiveram acesso à formação para docência.

Entre as décadas de 1950 e 1970, o Curso Normal passou a desempenhar um papel fundamental na educação feminina no país, marcando um avanço significativo na formação de mulheres e, consequentemente, no fortalecimento de sua presença no mundo do trabalho e na sociedade em geral. Durante esse período, o número de mulheres matriculadas e formadas nos cursos normais aumentou consideravelmente, refletindo as transformações sociais, políticas e educacionais da época. Esse avanço foi impulsionado por uma combinação de fatores, incluindo a crescente demanda por profissionais da educação, a valorização do ensino e as mudanças nas percepções sobre o papel da mulher na sociedade (Almeida, 2010).

A década de 1950, marcada pela redemocratização do país e pelos impactos da industrialização, viu um movimento crescente em direção à expansão da educação pública e à formalização de uma educação básica mais estruturada, especialmente em áreas periféricas e rurais. O Curso Normal, voltado para a formação de professoras, tornou-se uma das principais opções de acesso à educação superior para as mulheres. Para muitas, esse curso representava não apenas uma oportunidade de inserção profissional, mas também uma porta de entrada para uma autonomia maior, permitindo-lhes atuar no campo

educacional e conquistar uma posição de respeito e liderança na sociedade. Era uma das poucas carreiras disponíveis para elas, especialmente em um momento em que o acesso ao ensino superior era restrito e as opções de emprego para mulheres eram ainda muito limitadas (Ferreira, 1998).

A seguir, tem-se a matriz curricular que as alunas estudavam no Curso Pedagógico ou Curso Normal 2º ciclo, em que foi feito um ajuste na disciplina que era “Artes Femininas”, passou a se chamar “Educação para o lar” que era uma das marcas da formação feminina em todo país.

Figura 44 – Matriz Curricular do Curso Pedagógico ou Curso Normal 2º ciclo

GOVERNO DO ESTADO DO PARA FUNDACAO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARA								
COLEGIO DE SANTA CLARA								
Nome do Estabelecimento								
<u>Santana</u> Municipio				<u>Pará</u> Estado				
DISCIPLINAS	DIURNO				NOTURNO			
	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série
Christianismo								
Português	4	4	4	-	-	-	-	-
Matemática	3	3	3	-	-	-	-	-
História do Pará	2	2	2	-	-	-	-	-
Geografia do Pará	2	2	2	-	-	-	-	-
Ciências Físicas e Biologia	2	2	2	-	-	-	-	-
Educação Moral e Cívica	2	2	2	-	-	-	-	-
Complementares:								
Didáticas	4	4	4	-	-	-	-	-
Pedagogia Educacional	3	2	2	-	-	-	-	-
Biologia Educacional	—	2	2	-	-	-	-	-
Sociologia Educacional	—	—	2	-	-	-	-	-
Administração Escolar	—	—	2	-	-	-	-	-
Educação Física Recreação e Jogos	—	—	2	-	-	-	-	-
Filosofia da Educação	—	2	—	-	-	-	-	-
Desenv. Pedagógico	—	—	1	-	-	-	-	-
Práticas Educativas:								
Educação Física	2	2	2	-	-	-	-	-
Educação Artística (Canto)	1	1	—	-	-	-	-	-
Educação Religiosa (1º ano)	2	2	2	-	-	-	-	-
Educação para o lar	—	—	1	-	-	-	-	-
TOTAL GERAL	27	25	25	-	-	-	-	-

Data 26 de junho de 1973

Assinatura
Dirutor Reg. n.º 12573

Assinatura
Secretário Reg. n.º 12573

Mod. DEMS - F. 32 - 22

Fonte: Arquivo da Secretaria do colégio.

A matriz curricular do Curso Pedagógico ou Normal do 2º ciclo como também era chamado, era estruturada de maneira a garantir que as futuras professoras não apenas dominassem as disciplinas essenciais para o ensino, como Língua Portuguesa e Matemática, mas também fossem formadas para assumir responsabilidades dentro de um modelo tradicional de educação. As demais matérias eram oferecidas de maneira mais básica, já que o foco principal era preparar as mulheres para o magistério e para a gestão das funções domésticas, visto que ainda se acreditava que o papel das mulheres estava intimamente ligado ao lar.

Uma das características dessa matriz curricular era a ênfase na educação moral e cívica. Disciplinas como “Educacão Moral e Cívica”, e “Educacão do Lar” eram comuns, pois

a formação das mulheres visava prepará-las para serem modelos de comportamento adequado para suas futuras alunas e para a sociedade. O caráter disciplinar e moralista dessas matérias refletia uma visão conservadora e patriarcal, que acreditava ser necessário moldar as mulheres para um comportamento submisso e recatado, principalmente, nas primeiras décadas do curso normal.

Na próxima tabela tem-se dimensão da formação de mulheres no Magistério a partir do final da década de 1970 até o encerramento da oferta do curso em 1997.

Tabela 12 – Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Magistério – Ano/Estado

(continua)

Magistério	Quantidade de mulheres	Municípios	Total
1979	34	Faro/PA	1
		Santarém/PA	30
		Reriutaba/CE	1
		Gurupá/PA	1
		Alenquer/PA	1
1980	48	Santarém/PA	31
		Alenquer /PA	1
		Manaus/AM	1
		Anápolis/GO	1
		Itacuatiara/AM	1
		Belterra/PA	1
		Oriximiná/PA	1
		Óbidos/PA	4
		Ourém/PA	1
		Itaituba/PA	3
		Belém/PA	3
		Oriximiná/PA	2
1981	44	Alenquer/PA	5
		Santarém/PA	32
		Iracema/CE	1
		Recife	1
		Breves/PA	1
		Carcibuna/BA	1
		Almerim/PA	2
		Monte Alegre/PA	1
		Santarém/PA	16
		Altamira/PA	1
1982	30	Água Branca/PI	1
		Alenquer/PA	2
		Monte Alegre/PA	1
		Oriximiná/PA	3
		Maringá /Paraná	1
		Juíz de Fora / MG	1
		Araçá /MA	1

		Belém	1
		Nova Venécia /ES	1
		Lages/SC	1

Tabela 12 – Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Magistério – Ano/Estado

(continuação)

Magistério	Quantidade de mulheres	Municípios	Total
1983	35	Monte Alegre/PA	1
		Santarém/PA	22
		Alenquer/PA	5
		Belém	3
		Almerim/PA	1
		Juruti/PA	1
		São Bento/MA	1
		Oriximiná/PA	1
1984	32	Santarém /PA	17
		Belém	2
		Oriximiná/PA	4
		Mato Grosso/MT	1
		Alenquer/PA	2
		Teresina/PI	1
		Óbidos/PA	1
		Paraíba	1
1985	35	Santarém/PA	20
		Forlândia/PA	1
		Ubajara/CE	1
		Canindé/CE	1
		Itajubá/CE	1
		Itaituba/PA	1
		Breves/PA	1
		Piracuruca/ PI	1
		Manaus/AM	2
		Castanhal/PA	1
		Alenquer/PA	1
		Aveiro/PA	1
		Almerim/PA	1
		Capanema/PA	1
		Tíseu	1
1986	32	Santarém/PA	22
		Londrina/SC	1
		Aveiro/PA	1
		Monte Alegre/PA	1
		Monsenhor	1
		Alenquer/PA	1
		Belém	2
		Itaituba/PA	2
		Oriximiná/PA	1

Tabela 12 – Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Magistério – Ano/Estado

(continuação)

Magistério	Quantidade de mulheres	Municípios	Total
1987	40	Santarém/PA	29
		Belém	1
		Brasília/DF	1
		Paraná/SC	1
		Monte Alegre/PA	1
		Manaus/AM	2
		Maranhão/MA	1
		Parintins/AM	1
		São João do Araguaia/PA	1
		Alenquer /PA	1
1988	33	Faro/PA	1
		Oriximiná/PA	1
		Belém	1
		Santarém/PA	24
		Cotegipe/BA	1
		Alenquer/PA	1
		Itaituba/PA	4
		Faro/PA	1
1989	51	Monte Alegre/PA	1
		Santarém/PA	32
		Alenquer/PA	6
		Manaus/AM	2
		Belém	2
		Monsão/MA	1
		Oriximiná/PA	1
		Fortaleza/CE	1
		São Francisco do Pará	1
		Pesqueira/PE	1
		Fortaleza/CE	1
		Monte Alegre/PA	1
		Faro/PA	1
1990	36	Gurupá/PA	1
		Belém	3
		Maringá/PR	1
		Santarém/PA	23
		Capitão de Campos	1
		Alenquer/PA	3
		Óbidos/PA	2
		Araguaina/GO	1
		Manaus/AM	1
		São Paulo	1

Tabela 12 – Quantidade e origem de Mulheres formadas no Curso Magistério – Ano/Estado

(conclusão)

Magistério	Quantidade de mulheres	Municípios	Total
1992	25	Santarém/PA	17
		Alenquer/PA	2
		Piau/PI	1
		Brasília	1
		Parintins/AM	1
		Belém	1
		Paraná/SC	1
		Oriximiná/PA	1
1993	17	Terra Santa/PA	1
		Aveiro/PA	1
		Santarém/PA	12
		Santa Luzia/MA	1
		Óbidos/PA	1
		Alenquer/PA	1
1994	19	Belém	1
		Santarém/PA	14
		Alenquer/PA	3
		Cedro/CE	1
1995	24	Santarém/PA	18
		Alenquer/PA	1
		Óbidos/PA	1
		Canindé - CE	1
		Quixeramobim - CE	1
		Malacacheta - MG	1
		Aveiro/PA	1
1996	18	Oriximiná/PA	1
		Santarém/PA	11
		Manaus/AM	1
		Rio Arapiuns/Stm/PA	1
		Faro/PA	1
		Belém	1
		Seberi/RS	1
		Itaituba/PA	1
1997	16	Boa Viagem/CE	1
		Santarém/PA	11
		Rurópolis/PA	1
		Alenquer/PA	2
		Óbidos/PA	1
Total geral			569

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir dos dados fornecidos pela secretariada do colégio.

O curso de Magistério foi aprovado no Colégio Santa Clara em 1988, de acordo com a Resolução nº 101, de 26 de fevereiro, do Conselho Estadual de Educação, era, essencialmente, uma formação profissional para quem desejava seguir a carreira docente, como

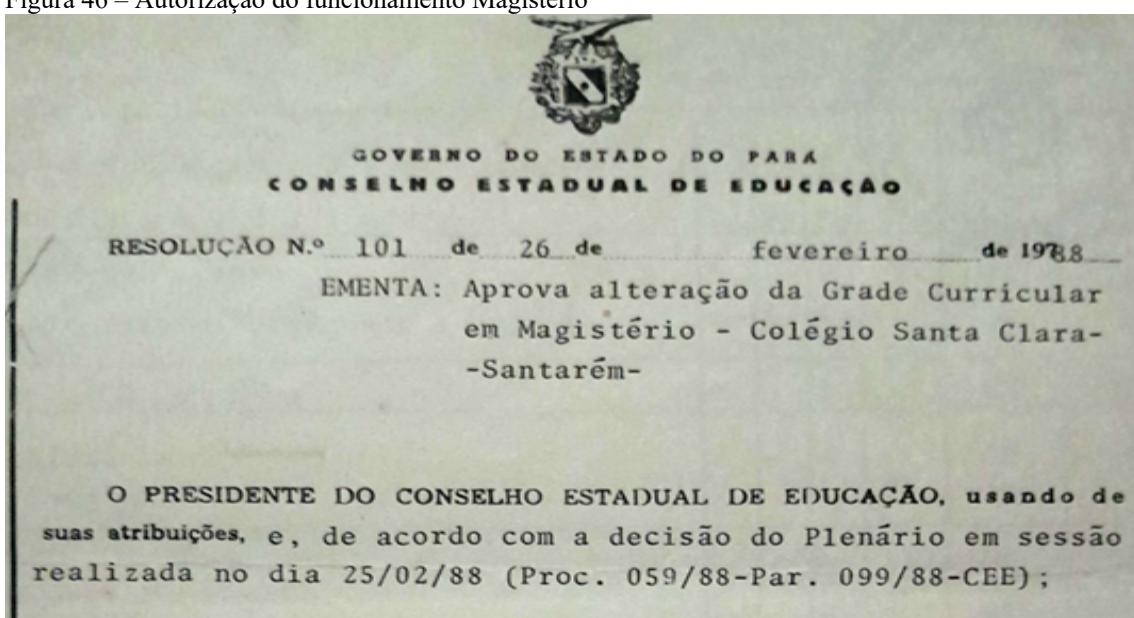
professora primária. A matriz curricular desse curso abordava disciplinas voltadas às práticas pedagógicas, com ênfase nas metodologias de ensino, didática, psicologia infantil, e organização escolar. A ideia era capacitar as futuras professoras para lidar, diretamente, com o processo de ensino-aprendizagem, a ensinar as matérias básicas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, além de prepará-las para atividades relacionadas à administração escolar às práticas e ao cuidado com os alunos.

Figura 45 – Matriz Curricular - Magistério

		HABILITAÇÃO TÉCNICA MAGISTÉRIO			Total	
		Séries	Total	de Cada Série	Total	
	A F E R I D A D E S					
	D I S C I P L I N A S					
	Língua Portuguesa	1º 2º 3º	07	210		
	Literatura Portuguesa e Brasileira	1 1 1	03	90		
	S o m a	4 3 3	10	300		
	História	2 - -	02	60		
	Geografia	2 - -	02	60		
	S o m a	2 - -	04	120		
	Física	2 1 1	01	30		
	Química	2 1 1	01	30		
	Biológia	2 1 1	01	30		
	S o m a	3 - -	03	120		
MATEMÁTICA	Matemática	3 2 -	05	150		
LÍNGUA ESTRANGEIRA	Inglês	2 1 -	02	60		
	S U B - T O T A L	16 5 3	24	720		
PARTE DO ARTIGO 7º	Educação Física	2 2 2	06	180		
	Educação Religiosa	2 2 2	06	180		
	Educação Moral e Cívica	2 2 2	06	180		
	Educação Artística	2 2 2	06	180		
	S o m a	6 4 4	14	420		
PARTE DIVERSIFICADA	Técnicas de Redação	1 2 2	05	150		
	Sociologia Educacional	1 - -	02	60		
	Biologia Educacional	- 2 2	04	120		
	Desenho Pedagógico	- - 1	01	30		
	S o m a	1 4 7	12	360		
PROFISSIONALIZANTE	Didática Geral	2 1 1	03	90		
	Psicologia Educacional	2 1 1	03	90		
	Estrutura e Func. do Ensino de 1º Grau	2 1 1	03	90		
	História e Filosofia da Educação	2 1 1	03	90		
	Didática da Língua Portuguesa	2 1 1	03	90		
	Didática da Matemática	2 1 1	03	90		
	Didática das Ciências Físicas e Biológicas	2 1 1	03	90		
	Didática dos Estudos Sociais	2 1 1	03	90		
	Prática de Ensino	2 1 1	03	90		
	S o m a	3 12 12	27	810		
	T O T A L G E R A L	26 26 26	26	2.220		
	DIRETORAS	Márcia Valente de Souza - 25/02/88 Reg. no CEE/PA-MEC - 31-25 3001				

Fonte: Arquivo da Secretaria do colégio.

Figura 46 – Autorização do funcionamento Magistério



Fonte: Arquivo da Secretaria do colégio.

Tanto o Curso Normal, quanto o Magistério, cumpriram um papel fundamental na história da educação no Brasil, especialmente, para as mulheres, que encontraram nessas formações as principais portas de entrada para o mercado de trabalho educacional. Essas matrizes curriculares não só garantiram a escolarização e a profissionalização das mulheres, mas também ajudaram a consolidar o magistério como uma das poucas opções de trabalho e ascensão social, em um contexto em que outras áreas estavam, predominantemente, fechadas às mulheres. Assim, tanto o curso de Magistério, quanto o curso Normal representaram etapas importantes na luta pelo acesso à educação e pela autonomia profissional feminina no Brasil.

Ademais, as mulheres que se destacavam durante o curso de formação já eram contratadas como professoras, como viu-se nas narrativas anteriores, pois trabalhar nesses locais de formação representava muito para elas.

[...] a partir da criação dos grupos escolares — instituição escolar de excelência — a docência nestes estabelecimentos passa a ganhar destaque e se torna um cargo bastante disputado pelos professores em razão de melhores salários e condições de trabalho e, também, por apresentarem melhor localização e infraestrutura. Trabalhar em um grupo escolar, portanto, conferia prestígio, especialmente, para as mulheres, que buscavam sua ascensão na carreira do magistério (Damasceno *et al.*, 2018, p. 577).

Então, o Colégio Santa Clara passou a ser a instituição de ensino de referência de professoras e a fornecer mão-de-obra para as instituições que foram surgindo no município e região, pois era uma área bastante promissora. Desse modo, que muitas jovens vinham de outros locais para estudar e, assim, ter uma oportunidade econômica que impactaria na própria vida social.

Ao destacar esse processo, Almeida (1998) ressalta que, embora o magistério tenha sido, inicialmente, uma das poucas opções de carreira para as mulheres, ele serviu como uma porta de entrada para que elas desafiassem os limites impostos pela sociedade de sua época e pudessem conquistar maior visibilidade e espaço em outros campos profissionais. Assim, o magistério não apenas representou uma ocupação, mas também foi um meio de transformação social e de empoderamento feminino, pois permitiu que as mulheres avançassem em direção a novas oportunidades profissionais. Assim, a educação ajudou a desconstruir estereótipos e abriu caminho para a maior participação delas na vida pública e no mercado de trabalho.

Posto isto, comprehende-se que o Colégio Santa Clara deixou um legado significativo e impactante para o município de Santarém e para a região do Baixo Amazonas, no que diz respeito à educação feminina. Ao ser a primeira instituição a formar mulheres por meio do magistério, o colégio desempenhou um papel fundamental não apenas na formação acadêmica dessas mulheres, mas também imprimiu valores e repassou conhecimentos que passaram a ser por elas disseminados.

O colégio, ao abrir suas portas para a formação dessas mulheres, proporcionou oportunidade única de estudo e de crescimento, além de possibilitar que elas se tornassem protagonistas no cenário educacional da região. Por meio de uma formação sólida e comprometida com os valores éticos e sociais, essas mulheres, muitas oriundas de famílias pobres e de áreas afastadas, adquiriram o conhecimento necessário para atuar como educadoras e líderes em suas comunidades.

Em suma, a trajetória das mulheres no município de Santarém, a partir do início do século XX, com a implementação do Curso de Magistério no Colégio Santa Clara, ilustra um processo de transformação social profundo. A educação se tornou uma ferramenta poderosa para a emancipação feminina, a qual permitiu que mulheres não apenas conquistassem espaço no mercado de trabalho, mas também dessem início a uma revolução nas relações de gênero em toda região e na construção de um futuro mais inclusivo e igualitário para as próximas gerações, neste caso, as gerações de mulheres.

O magistério, enquanto formação profissional, consolidou-se como uma das poucas alternativas viáveis de qualificação para as mulheres da época, sobretudo aquelas oriundas de famílias de baixa renda ou de áreas rurais e ribeirinhas. O acesso à formação docente permitiu a essas mulheres exercerem a profissão de professoras, uma ocupação que, embora marcada pela desvalorização histórica do trabalho feminino, representava um avanço significativo diante das restrições sociais e econômicas do período. Mais do que uma carreira, o magistério foi uma estratégia de ascensão social e de construção de autonomia.

Figura 47 – Colação de Grau do Magistério – década de 1960



Fonte: Porão Centenário – Memórias das internas – Biblioteca do colégio.

No registro acima, tem-se um grupo de mulheres após outorga de grau no Curso do Magistério da década de 1960 que era um evento na cidade. Ao centro, dois homens: o de terno marrom, *Wilde Dias da Fonseca, conhecido como Maestro ‘Dororó’, além de músico, foi historiador de referência no município; e o de terno preto era o prefeito da época, o médico Everaldo Martins.* A partir desse registro, percebe-se o quanto era solene a formatura de novas mulheres professoras na cidade.

Muitas delas se tornaram professoras atuantes em escolas públicas e privadas. Lá compartilhariam o conhecimento adquirido no colégio e transmitiriam, não apenas o conteúdo acadêmico, mas também as virtudes da responsabilidade, da ética e do compromisso com a formação integral dos alunos. Além disso, várias dessas mulheres ocuparam cargos de liderança, como diretoras de escolas e foram responsáveis por organizar e implementar políticas educacionais locais. Tal atuação foi crucial para a ampliação do acesso à educação na região, especialmente, para as meninas, que, ao verem outras mulheres em posições de liderança, foram inspiradas a acreditar na possibilidade de mudar seu próprio futuro por meio do estudo.

A possibilidade de se profissionalizar através do magistério primário foi um meio de as mulheres poderem vislumbrar uma chance de sustento, sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia. Para as mulheres, educar-se e instruir-se mais do que nunca significou uma forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar o espaço público. Foi também a possibilidade de se adequarem às normas sociais e ao mundo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados intelectualmente (Oliveira, 2017, p. 7).

A partir dos dados coletados no decorrer da pesquisa, o Colégio Santa Clara formou 1.275 mulheres aptas para a docência desde a década de 1935 com o Curso Normal Rural até o encerramento do curso Magistério, em 1997. O impacto dessas mulheres, como professoras ou gestoras, reflete-se até os dias de hoje na forma como a educação é entendida e valorizada na região, além de ser uma prova do poder de transformação por meio da educação. Ao possibilitar a formação de mulheres como educadoras e líderes, o colégio fortaleceu a estrutura educacional local e contribuiu para a formação da geração de mulheres que, através do magistério, mudaram a história delas e de suas comunidades.

O Colégio Santa Clara, pioneiro no processo educacional, portanto, foi mais do que uma instituição de ensino feminina, foi um marco na história da educação no Baixo Amazonas, visto que contribuiu para a transformação da realidade social e educacional no interior da região amazônica, pois, ao formar essas mulheres, o colégio não só ofereceu uma oportunidade de trabalho, mas também as capacitou a exercer um papel ativo na construção de uma educação mais organizada e eficiente.

Nessa perspectiva, é importante frisar que a educação é um legado, cuja história, muitas vezes, tem capítulos ocultados e que devem ser recuperados e valorizados, a fim de que

as próximas gerações consigam reconhecer e inspirar-se no exemplo dessas mulheres pioneras, que desbravaram caminhos, ergueram pontes e desempenharam um papel fundamental no processo de estruturação da educação e de organização das práticas pedagógicas que foram muito além de nosso município.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou o processo educativo promovido pelo Colégio Santa Clara, uma instituição confessional católica que, baseada em princípios educacionais religiosos e europeus, desempenhou um papel fundamental na escolarização feminina no município de Santarém-PA. Este estudo permitiu compreender as implicações do processo de escolarização feminina na região e, em seu entorno, o qual estruturou-se dentro de um modelo confessional de ensino alinhado às influências europeias e à ação missionária franciscana. Essa dinâmica teve implicações profundas na vida das mulheres que passaram pela instituição e na configuração educacional do Baixo Amazonas.

A ação franciscana – além de ter desempenhado um papel relevante no processo de escolarização na região, estabelecendo a base institucional para o ensino – determinou os valores que orientavam a formação das alunas. A ação dos frades franciscanos de origem alemã foi responsável pela organização das práticas pedagógicas que enfatizavam a disciplina, a moral cristã e a obediência como princípios centrais do ensino. Essa influência garantiu a inserção da mulher no espaço escolar, mas, ao mesmo tempo, direcionou a educação das jovens para funções que reafirmavam o tradicional papel delas na sociedade da época.

A análise do contexto amazônico evidenciou a importância da educação como um fator determinante para a promoção do desenvolvimento econômico e para a redução de desigualdades sociais, marca muito presente no território amazônico.

No período delimitado para este estudo, vimos que havia fortes expectativas com o que consideravam novos ventos trazidos pelos ideários da república e que se buscava maior desenvolvimento da região por meio da formação intelectual. Como já havia escola exclusiva para homens, com a fundação do orfanato e posteriormente do Colégio Santa Clara, o público feminino recebeu a devida oportunidade através de uma parceria entre Igreja e Estado.

Nesse cenário de cooperação, o educandário como alternativa à formação de mulheres, oferecendo oportunidades educacionais, uma experiência pioneira de educação feminina. Inicialmente, como Orfanato Santa Clara, fundado no início do século XX, desempenhou um papel importante na vida de inúmeras meninas órfãs e em situação de vulnerabilidade, quando ainda não havia instituições públicas voltadas para o acolhimento e

para o cuidado dessas crianças, em uma realidade de mortalidade da população altíssima devido às doenças como a malária. Sua criação, com o apoio de Dom Amando, bispo da época e das Irmãs alemãs, foi um ato de relevância social, uma resposta à necessidade urgente de amparo e de educação para meninas que, sem uma família ou recursos, estavam à mercê da marginalização e da exclusão. Esse orfanato surgiu como um dos poucos lugares capazes de oferecer abrigo, alimentação, educação e cuidados médicos para aquelas meninas.

A Igreja, com seu compromisso social e a missão de atender aos mais necessitados, tornou-se responsável por preencher uma lacuna essencial, acolhendo essas meninas e proporcionando-lhes uma formação tanto em valores religiosos quanto em habilidades práticas. O trabalho realizado pelas Irmãs, foi importante, pois além de garantir a sobrevivência física e emocional das órfãs, também lhes ofereceu a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades que seriam essenciais para sua inserção na sociedade daquela época.

Com o tempo, o Orfanato Santa Clara foi se transformando e se adaptando às necessidades da sociedade, tornando-se um colégio feminino, o que foi um passo importante, pois permitiu que as meninas não apenas recebessem cuidados, mas também uma educação formal que as capacitaria para o mercado de trabalho e para outras áreas de atuação, sendo a educação para elas um instrumento de transformação social.

Esse serviço educacional prestado pela instituição gerou a problemática considerada a questão central desta pesquisa: “de que forma o processo educativo, proposto pelo Colégio Santa Clara, uma instituição confessional católica com princípios europeus, promoveu uma escolarização pautada nos preceitos de religiosidade direcionado para um público feminino e quais as influências na vida dessas mulheres e suas consequências para a educação santarena? Na tentativa de responder às diversas nuances que envolviam essa questão central, a investigação percorreu pelos campos da História, da História da Educação e da historiografia das instituições escolares, amparada na metodologia da História Oral entrecruzada com uma análise documental.

A História Oral, como fonte de pesquisa, forneceu subsídios para a realização de entrevistas as quais foram determinantes para compreender as memórias relatadas pelas ex-alunas que contribuíram muito para a construção deste estudo, a qual amparou-se no materialismo histórico dialético como método para realizar a análise das entrevistas e a construção da escrita deste trabalho, pois permitiu compreender as condições materiais e as relações de poder através das estruturas econômicas, sociais e políticas que moldaram a criação da instituição em estudo no início do século XX no interior de uma região na Amazônia e que não foi um fenômeno isolado, mas um produto das relações de classe e mudanças que estavam em curso naquele momento.

A pesquisa revelou que o processo formativo das mulheres no Colégio Santa Clara respondeu a um contexto histórico e social específico, mas também influenciou a organização educacional da região. A formação recebida permitiu que muitas alunas se tornassem professoras, desempenhando papel fundamental na disseminação do ensino e no fortalecimento da educação feminina em Santarém. A escolarização proporcionada pela instituição se inseria em um contexto mais amplo, no qual a formação feminina, apesar de representar um avanço no acesso à educação, também reproduzia normas sociais que limitavam a atuação das mulheres dentro da sociedade.

O estudo das instituições escolares revelou também um entendimento quanto ao papel fundamental que exercem na formação dos sujeitos e das identidades sociais, uma vez que não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas também um ambiente de socialização e que influencia na construção das identidades dos indivíduos, moldando suas crenças, valores e comportamentos.

Partindo desse pressuposto, estudar o Colégio Santa Clara como instituição escolar confessional permitiu compreender a construção histórica da educação no município de Santarém-PA, uma vez que, além de ser a primeira instituição escolar no município e região, foi também a primeira instituição religiosa a receber mulheres. Nesse processo de organização revelou-se que a presença franciscana foi fundamental para que a instituição em estudo se instalasse e começasse a funcionar e que a formação educacional não apenas disseminasse valores religiosos e morais, como também estruturasse modelos pedagógicos que influenciaram gerações, visto que a instituição escolar foi determinante na organização local das práticas educativas, o que impactou diretamente o desenvolvimento do ensino na cidade, a partir da formação de novos profissionais qualificados e da possibilidade da criação de novas instituições escolares em toda região.

É fundamental compreender os aspectos políticos e econômicos que marcaram o final do século XIX e o início do século XX, períodos em que o lugar social da mulher estava em transformação. Nesse cenário, a escolarização feminina representava um avanço, ainda que dentro de um modelo educacional que muitas vezes limitava suas possibilidades de atuação no espaço público. Nesse período, a educação passou a ser vista como uma ferramenta estratégica para consolidar e difundir os princípios republicanos, como a cidadania, a igualdade e os direitos sociais, que buscavam reformular as estruturas políticas e sociais da nação, a qual passava por mudanças.

Na virada do século, as mulheres começaram a ter acesso mais amplo à educação formal, o que as habilitou a participar mais ativamente da vida pública e do mercado de trabalho. Esse acesso ao ensino escolar, embora ainda limitado e desigual, foi um dos fatores que

possibilitou a construção de novas trajetórias profissionais para as mulheres, permitindo-lhes ingressar em áreas como a docência, a saúde e, mais tarde, outras profissões que antes eram dominadas por homens.

Dentre as várias transformações econômicas que prepararam terreno para o estabelecimento da Primeira República, registra-se a forte presença de mulheres no Magistério do ensino primário, que tiveram sua referência intensificada na organização das instituições escolares. Mesmo que, inicialmente, fossem da classe média e brancas, essas professoras protagonizaram a luta pela participação social ativa de outras mulheres, para as quais um novo caminho foi aberto. O grande marco foi, em 1935, a criação do Curso Normal no Colégio Santa Clara, uma grande conquista para município de Santarém-PA, pois a instituição passou a formar mulheres para a docência utilizando o padrão nacional. A iniciativa tornou a instituição um referencial pedagógico no município e região que contribuiu consideravelmente para a redução das desigualdades devido à geração de oportunidades de educação para mulheres, à formação de professores e ao aumento da oferta educacional na região.

Esse processo de escolarização das mulheres santarenas, impulsionado pelas missões religiosas, teve efeitos profundos na construção do ensino no município. As religiosas, por meio do Colégio Santa Clara, não apenas transmitiram conhecimento, mas também reforçaram um ideal de educação voltado para o magistério e para a formação de mulheres como agentes da educação e da cultura local. A atuação das Irmãs e dos religiosos alemães nas missões brasileiras foi motivada por um forte desejo de propagação da fé católica em terras distantes, especialmente em uma região como a Amazônia, que estava em processos de colonização e de expansão religiosa.

Em Santarém, a ação de missionários teve forte impacto no campo da educação e na propagação da fé católica, em particular, porque estava intrinsecamente ligada a processos de colonização, de dominação cultural e de expansão do sistema capitalista, que moldavam tanto as dinâmicas de classe quanto as estruturas de poder em nível local e global. Assim, a escolarização feminina estava voltada, principalmente, para a formação de boas esposas e mães, de acordo com os padrões de comportamento da época. Destarte, a educação recebida pelas mulheres não só formava intelectualmente, mas também moldava suas identidades em torno de funções tradicionais, reforçando a ideia de que o papel delas estava restrito ao espaço privado, embora com uma nova função no campo educacional, o que impactou fortemente aquelas que lá estudaram, conforme se percebeu nos relatos coletados durante as entrevistas e nas práticas pedagógicas vivenciadas pelas ex-alunas.

Esta pesquisa, ao registrar a história e as memórias das egressas do Colégio Santa Clara, comprehende que as narrativas não são apenas relatos individuais, mas partes

fundamentais da história das relações entre o magistério e o mundo do trabalho o que ficou fortemente evidenciado nas falas das egressas durante os relatos. Suas experiências revelam os desafios e as conquistas de gerações de mulheres que, por meio da educação, ampliaram seu espaço na sociedade santarena e contribuíram para a consolidação da educação no município.

Ao inserir relatos no estudo a partir das experiências de vida no orfanato, internato e externato, a história da instituição ganhou uma dimensão mais humana e rica de detalhes, permitindo uma compreensão mais profunda das vivências dessas mulheres. As narrativas revelaram as tensões e os dilemas que surgiam a partir do confronto entre a rigidez das normas e a liberdade individual, mostrando como elas lidaram com a pressão, com a dor da ausência da família por parte das órfãs, com as limitações e com as expectativas impostas pela instituição.

Posto isto, a trajetória educativa das mulheres no Colégio Santa Clara no delimitar temporal proposto (1950 a 1997), reflete não apenas o percurso educativo vivenciado nesse recorte, mas também abarca os processos que influenciaram a inserção feminina na sociedade santarena e sua contribuição para a educação no município, pois a instituição formou um número significativo de professoras, chegando a 1.275 mulheres entre os anos de 1935 (desde a criação do Curso Normal) a 1997 (última turma do Magistério), conforme registros, em um tempo de grandes desafios de exclusão e marginalização feminina dos espaços educacionais.

A influência do Colégio Santa Clara extrapolou seus muros, inspirando a criação de novas instituições e contribuindo para a ampliação do acesso feminino à educação formal em Santarém e nos municípios vizinhos. Os testemunhos coletados demonstram que a experiência formativa das ex-alunas do colégio marcou profundamente as trajetórias pessoais e profissionais das entrevistadas, as quais recordam o rigor pedagógico da instituição, a disciplina religiosa, o caráter humanista do ensino e o zelo que as irmãs tinham com o processo formativo das mulheres. Além disso, enfatizam que a escolarização recebida foi um fator determinante para sua inserção no mercado de trabalho, proporcionando independência financeira e maior participação social.

A escolarização das mulheres não apenas ampliou suas oportunidades profissionais, mas também fortaleceu seu papel na transformação da sociedade santarena e nos demais municípios da região. O ensino promovido pelo Colégio Santa Clara contribuiu para uma educação que, mesmo dentro de um contexto religioso rigoroso, desempenhou função emancipatória para as mulheres da época.

Embora essa proposta educativa fosse restritiva e, em parte, voltada para uma visão tradicional da mulher, proporcionou transformações significativas na vida das meninas que frequentavam o Orfanato Santa Clara. A educação oferecida, garantiu que muitas dessas mulheres tivessem acesso a uma formação que, de outra forma, seria inimaginável,

principalmente para as meninas que viviam em situações de vulnerabilidade, como era o caso das órfãs e bolsistas. Em uma sociedade onde o acesso à educação formal era limitado para as mulheres, o Orfanato/internato ofereceu não só um abrigo físico, mas também uma oportunidade de aprender e de ter um futuro além da pobreza e da exclusão social tão presente no município.

Desse modo, o estudo responde à tese ao demonstrar que o Colégio Santa Clara, por meio de seu modelo educativo confessional e baseado em princípios europeus, promoveu uma escolarização feminina que conciliava ensino formal e formação moral cristã, modelo educacional que, embora limitada por um contexto religioso, teve impactos significativos na vida das mulheres formadas pela instituição e que contribuiu significativamente na expansão da educação no município de Santarém-PA e região.

Posto isto, este trabalho reafirma a relevância da educação como um fator de transformação social e de desenvolvimento regional. Diversas informações foram eliminadas ou reduzidas durante a elaboração do texto final, visto que foi necessário escolher aquilo que se julgou fundamental para narrar e definir o direcionamento conclusivo. Reorganizar uma narrativa distante de nosso tempo, marcada pela fragmentação e pela dispersão de informações, pode oferecer indícios valiosos e, ao mesmo tempo, levantar questões que instiguem novas investigações.

A instituição escolar confessional Colégio Santa Clara foi um marco na história da educação no município de Santarém e na região do Baixo Amazonas ao promover a escolarização feminina em um período de desafios estruturais em que o acesso à educação formal para as mulheres era extremamente limitado, especialmente em regiões afastadas como a Amazônia; a formação de mulheres professoras, ao longo de mais de oito décadas, que atuaram e que atuam como agentes de transformação nas mais diversas áreas da sociedade; um processo educativo de tamanha relevância, fortalecendo a compreensão de que educação, desenvolvimento econômico e transformação social estão interligados.

Assim, ficou ressaltado o pioneirismo do Colégio Santa Clara que desempenhou um papel transformador na história das mulheres desta parte da Amazônia brasileira por possibilitar a educação necessária para que pudessem ascender socialmente e para que um novo olhar sobre as capacidades e sobre a representatividade que o estudo, o conhecimento tem em si. Esta pesquisa, ao contrário de se limitar a este ponto, poderá gerar novas oportunidades, incentivar diferentes perspectivas, levantar novas questões de estudo e contribuir para a história do desenvolvimento da trajetória educacional do município.

REFERÊNCIAS

A PARIS dos Trópicos: conheça os requintados tesouros de Manaus. **Correio Braziliense**. Acesso em: 25 jun. 2023.

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **O dote é a moça educada:** mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

AGUIAR, Rodrigo Queiroz de; PELÁ, Márcia Cristina Hizim. Misoginia e violência de gênero: origem, fatores e cotidiano. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Iporá, v. 9, n. 3, p. 68-84, 2020.

ALBERTI, Verena. **Além das versões:** possibilidades de narrativas em entrevistas de história oral. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

ALBERTI, Verena. **História Oral:** a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ALBERTI, Verena. **História Oral:** a experiência do CPDOC. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

ALBUQUERQUE, Manoel M. **Pequena história da formação social brasileira.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ALGRANTI, Leila Mezan. Educação de meninas na América Portuguesa: das instituições de reclusão à vida em sociedade (séculos XVIII e do XIX). **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, p. 282-297, 2014.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas:** mulheres da Colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas:** mulheres da colônia; estudo sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do sudeste 1750-1822. 1992. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

ALMEIDA, Flavia Leme de. **Mulheres recipientes:** recortes poéticos do universo feminino nas artes visuais. São Paulo: Unesp: Cultura Acadêmica, 2010.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação:** a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba:** desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

AMORIM, Maria Adelina. **Os franciscanos no Maranhão e Grão-Pará:** missão e cultura na primeira metade de Seiscentos. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2005.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba. Gestão da educação e políticas de valorização do magistério: a resposta do município de Panelas à questão. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BAHLMANN, D. Amando. **Memórias inacabadas (1889-1891).** São Paulo: Cúria Provincial Franciscana, 1995.

BARBOSA, Sara Rogéria Santos; SANTOS FILHO, Genivaldo Gonçalves dos. Política educacional pombalina: a reforma dos estudos menores e a mudança no método de ensinar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CIRCUITOS E FRONTEIRAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá, 2013.

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional,** Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 95-129, 2005.

BARROS, Marilene Maria Aquino Castro de. **O farol que guia:** a educação de mulheres no Colégio São José/Óbidos-PA (1950 a 1962). Belém: Universidade do Estado do Pará, 2010.

BIBLIOTECA Católica. **Santuário Nossa Senhora de Lourdes.** [S.l.]: s.d. Disponível em: <https://bibliotecacatolica.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 5 abr. 1939.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 4 jan. 1946.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.
- CANTO, Sidney Augusto Canto; MOURA, José Guilherme dos Santos. **Memória do Poder Legislativo da cidade de Santarém**. Santarém: Câmara Municipal de Santarém, 2022.
- CARNEIRO, Jeso. Câmara de Santarém Homenageia Escola São Francisco pelos 100 anos. **Blog do Jeso**, Santarém, 2018.
- CARVALHO JÚNIOR, Roberto Zähluth de. Franciscanos na Amazônia Colonial: notas de história e historiografia. **Projeto História**, São Paulo, n. 37, p. 285-293, 2008.
- CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. **O pecado original da República**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2007.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.
- CIC. **Catecismo da Igreja Católica**. São Paulo: Loyola, 2005.
- COLARES, Anselmo Alencar. **A história da educação em Santarém**: das origens ao fim do Regime Militar (1661-1985). Santarém: Instituto Cultural Boanerges Sena, 2005.
- COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológica: críticas e proposições. **Revista Histedbr**, Campinas, n. esp., p. 187-202, 2011.
- COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SENA, Nicodemos. **A pérola do Tapajós em prosa e verso**. Taubaté: Letra Selvagem, 2023.
- COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Panorama da Educação em Santarém. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 23, p. 95-113, 2006.
- COLÉGIO DOM AMANDO. **Onde tudo começou**: história. [S.l.]: [S.d.]. Disponível em: <https://www.domamando.com.br/historia/> Acesso em: 20 maio 23.
- CONCEIÇÃO, Francilene Sales da; SILVA, Ricardo Gilson da Costa. Políticas públicas e dinâmicas territoriais no oeste do Pará. In: BARROS, Márcio Júnior Benassuly (org.). **Entre rio Tapajós e rodovia BR-163 existem territórios em disputas em Belterra-Pará, Amazônia brasileira**. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2020.
- CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS DA IMACULADA CONCEIÇÃO DA MÃE DE DEUS. **Madre Imaculada da mãe de Jesus**. Belém: [s.n.], 1987.
- COSTA, Osnar; SALVIANO, Leonardo. A pesquisa em história da educação: uma revisão de literatura. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 92-106, 2018.
- COUTO, Raimundo Jorge da Cruz. **Os franciscanos alemães no Baixo Amazonas (1907-1962)**: o protagonismo político educacional de Dom Amando Bahlmann. 2019. Mestrado

(Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

CÚRIA PRELATÍCIA. O cinquentenário da Prelazia de Santarém: 1093 a 1953. Apontamento Publicados em colaboração com os PP. Franciscanos de STM. Petrópolis: Vozes, 1953.

CUSTÓDIA DE SÃO BENEDITO DA AMAZÔNIA. Centenário da Chegada de Dom Fr. Amando Bahlmann e dos Frades Franciscanos: Folder Comemorativo. Santarém: Rede Franciscana de Paróquias, 2007.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina; RESCHKEA, Monika; PANTOJA, Suellem Martins. A mulher como professora primária: um desafio profissional na Primeira República. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 24, p. 569-584, 2018.

DAMASCENO, Alberto; TOMÉ, Luane. Ordem para as mulheres, progresso para os homens: a educação feminina na perspectiva de José Veríssimo. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 19, p. 1-15, 2019.

DEMARTINI, Zélia de B. F.; ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993.

FERRAZ, Viviane Martins Vital; RIGUE, Fernanda Monteiro; FERREIRA Cádia Carolina Morosetti; SARTURI, Rosane Carneiro. Da caça às bruxas ao feminicídio: como a educação pode contribuir com essa questão?. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 408-429, 2020.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 16, n. 1-3, p. 43-61, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314-332, 2002.

FERREIRA, Amanda Estefânia de Melo; VIEIRA, Ima Célia Guimarães. Sustentabilidade urbana na região metropolitana de Santarém, Pará, Brasil nos anos 2000 e 2010. **Economía, Sociedad y Territorio**, Zinacantepec, v. 13, n. 58, p. 763-795, 2018.

FERREIRA, Paula de Souza; XIMENES-ROCHA, Solange Helena; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Aspectos históricos da formação de professores primários em Santarém no século XX: o legado das escolas Álvaro Adolfo da Silveira, Santa Clara e São José. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 62, p. 167-184, 2015.

FIALHO, Lia Machado Fiúza. Biografia e História Oral com jovens em conflito com a lei: desafios e possibilidades. In: MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). **Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas**. Fortaleza: UECE, 2018. p. 88-108.

FIALHO, Lia Machado Fiúza; HERNÁNDEZ DÍAZ, Jose María. Maria Zelma de Araújo Madeira: memórias de formação e resistências da docente universitária negra. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 775-796, 2020.

FIALHO, Lia Machado Fiúza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SILVA, Josier Ferreira da (org.). **Pelos fios da memória**. Fortaleza: UFC, 2014.

FIALHO, Lia Machado Fiúza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Educação de mulheres ao longo dos séculos XIX e XX: uma análise bibliográfica (2018-2021). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro (org.). **Educação de mulheres ao longo dos séculos XIX e XX**. Campo Grande: Oeste, 2022.

FIALHO, Lia Machado Fiúza; SANTANA, José Rogério. VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Fontes orais em pesquisa educacionais**. Fortaleza: UFC, 2015.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLOOD, David. **Lugar para mais alguém**. Fortaleza: Decifra, 2013.

FONSECA, Maria Elizabeth Melo da; GOMES, Betânia do Carmo Rodrigues. Memória e oralidade biográfica de Afonso Pereira: implantação educacional na zona rural paraibana na década de 1950. In: FIALHO, Lia Machado Fiúza; MACHADO, Charliton José dos Santos; ALMEIDA, Gildênia Moura de Araújo (org.). **Ensaios em memórias e oralidades**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 87-98.

FONSECA, Wilde Dias da. **Santarém**: momentos históricos. 4. ed. Santarém: Tiagão, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Marx**: transformar o mundo. 2. ed. São Paulo: FTD, 1991.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: L&PM, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Carlos Valério Aguiar. Ciclos econômicos do extrativismo na Amazônia na visão dos viajantes naturalistas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 13, n. 1, p. 129-146, 2018.

GOMES, Taynara do Vale; CARDOSO, Ana Cláudia Duarte. Santarém: o ponto de partida para o (ou de retorno) urbano utopia. **Urbe**: Revista Brasileira de Gestão Urbana, Curitiba, v. 11, p. 1-17, 2019.

GOMES, Taynara do Vale; CARDOSO, Ana Cláudia Duarte; COELHO, Helder Santos; OLIVEIRA, Kamila Diniz. Santarém (PA): um caso de espaço metropolitano sob múltiplas determinações. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 891-918, 2017.

GRAIM, Graça. **Dom Amando Bahlmann O.F.M.** O indomável sacerdote – o ardoroso missionário. Belém: Supercordes, 1991.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2012.

HOEFLER, Scott William. Santarém, cidade portal de fronteiras históricas do Oeste do Pará. **Revista Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 45-76, 2013.

IBF. **Bioma Amazônico**. 2020. Disponível em: <https://www.ibflorestas.org.br/bioma-amazonico>. Acesso em: 15 ago. 2021.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE. **Desemprego.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IPEA. **Atlas da violência.** Brasília, DF: IPEA, 2022.

IPEA. **Desafios do desenvolvimento:** República Brasileira - 120 anos depois, o que comemorar?. Brasília, DF: Ipea, 2010.

ITAITUBA. **Prelazia de Itaituba.** [S.l.]: s.d. Disponível em: <http://www.prelaziadeitaituba.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 47-69, 2016.

LE GOFF, Jacques. **A Idade Média e o dinheiro:** ensaio de antropologia histórica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996. p. 535-553.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Izabel Moura (org.). **Fonte, História e historiografia da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 141-160.

LOPES, Tania Maria Rodrigues. **Uma história de instituições escolares e formação de professoras no Cariri (1923 a 1960):** o Colégio Santa Teresa de Jesus e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte em perspectiva histórico-comparada. 2015. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina (1859-1919):** uma face do conservadorismo. São Paulo: Unesp, 1996.

MARINHO, Gizele Maria Pereira; SILVA, Antonia Eurenice Rodrigues; BATISTA, Lucenilza Luana Silva; DELGADO JÚNIOR, Genildo Sousa (org.). **100 Anos:** Colégio Santa Clara – Histórias, Vivências e Memórias – Santarém: Rede de Educação SMIC, 2013.

MARISTA. Nossa Senhora de Lourdes e o exemplo de fé de uma jovem. **Província Marista**, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://marista.org.br/noticia/nossa-senhora-de-lourdes-e-o-exemplo-de-fe-de-uma-jovem/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico (Livro IV de O capital). São Paulo: Civilização Brasileira, 1980. v. 1.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MELLO, Alex Fiúza de. Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: o caso brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 107, p. 91-108, 2015.

MIRANDA, Aristóteles Guilliod de. **A epidemiologia das doenças infecciosas no início do século XX e a criação da faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará**. 2013. Tese (Doutorado em Biologia de Agentes Infecciosos) – Programa de Pós-Graduação em Biologia de Agentes Infecciosos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação: os pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 277-294, 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 10, 1993.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. **Cadernos de Pesquisa**, Tuiuti, v. 3, p. 13-31, 2008.

OLIVEIRA, Loraine Lopes de; MARTINIAK, Vera Lúcia. Liberdade, igualdade e democracia: o ideário republicano e a educação das mulheres no início do século XX no Brasil. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 159-176, 2018.

OLIVEIRA, Tatiana Pantoja. **Estado, Igreja Católica e a educação feminina**: o papel estratégico da Escola Doméstica no Território Federal do Amapá (1951-1964). Macapá: Unifap, 2014.

OPITZ, Claudia. O quotidiano da mulher no final da Idade Média. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (dir.). **História das mulheres**: a Idade Média. São Paulo: Afrontamento, 1990. p. 353-435.

ORSO, Paulino. As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

- PINSKY, Carla Bassanezi *et al.* **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- PINSKY, Carla; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília, DF: PNUD, 2013.
- PRADO, Douglas Silva do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020.
- RIVIERA GARRETAS, María Milagros. La política sexual. In: RIVIERA GARRETAS, María Milagros (dir.). **Las relaciones em la Historia de la 13 Europa Medieval**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006. p. 139-214.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. São Paulo: Loyola, 2004.
- ROJAS, Afonso de. Descobrimento do Rio das Amazonas e suas dilatadas províncias. In: CARVAJAL, Gaspar; ROJAS, Alonso; ACUÑA, Cristobal de (ed.). **Descobrimentos do Rio das Amazonas São Paulo**. São Paulo: Companhia Nacional, 1941. p. 81-124.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ROSA, Mariana Silveira dos Santos. Educação das mulheres História do Brasil: a contribuição de Heleith Saffioti. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 63-77, 2020.
- SAFFIOTI, Heleith. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.
- SANFELICE, José Luís. A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida (org.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Navegando, 2016. p. 114-137.
- SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel M.; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval (org.). **Instituições escolares no Brasil**. Conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.
- SANFELICE, José Luís. História de instituições escolares e micro história. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 39, p. 32-41, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da Experiência. Porto: Afrontamento, 2000.
- SANTOS, Daniel; MOSANER, Marcelo; CELENTANO, Danielle; MOURA, Renan; VERÍSSIMO, Adalberto. **Índice de progresso social na Amazônia brasileira**. Belém: Imazon; Social Progress Imperative, 2018.

SANTOS, João. **Apontamentos para a História da Igreja em Santarém.** Santarém: Artesanato Gráfico Tiagão, 1982.

SANTOS, João. **Monsenhor Frederico Costa:** 1º Prelado de Santarém. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1978.

SANTOS, Mayra Silva dos. **O enredo do magistério em Imperatriz-MA:** mulheres e docência entre os anos de 1960-1980. 2021. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Imperatriz, Universidade Federal do Maranhão, 2021.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A educação no desenvolvimento da Amazônia. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Anais** [...]. Porto: Anpae, 2014.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos:** uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: AGE, 2006.

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

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 5., 2008, São Paulo. **Conferência de abertura** [...]. São Paulo: Uninove, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha (org.). **História da educação:** arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013b. p. 13-31.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 4, p. 27-33, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: UFPR, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, Roberto da. A fecundidade da história oral temática nas pesquisas educacionais. In: FIALHO, Lia Machado Fiúza; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Fontes orais em pesquisa educacionais.** Fortaleza: UFC, 2015. p. 31-42.

SILVA, Frei Edilson Rocha da. **OFM.** História: os Franciscanos na Amazônia: um olhar histórico. Santarém, [s.d]. Disponível em: <https://franciscanosamazonia.org.br/historia/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, João Carlos da. Interfaces entre memória e história da educação. **Temas & Matizes**, Belém, v. 17, n. 29, p. 78-95, 2023. DOI: 10.48075/rtm.v17i29.31809. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/31809>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, Samara Mendes Araújo. Ritos, rituais e rotina: educação feminina nos colégios confessionais católicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 117-136, 2018.

SOUSA, Ormano Queiroz de. **A instrução em Santarém de 1935 a 1956:** concepções veiculadas no jornal católico *O Mariano*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.

SOUZA, Edilson Fernandes de; LIRA, Maria Helena Câmara. As práticas corporais femininas na Escola Confessional Santa Gertrudes no século XX. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 419-431, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval et al. (org.). **O legado educacional do século XIX.** Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-70.

SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; RODRIGUES, Rui Martinho. História, memória e educação. In: FIALHO, Lia Machado Fiúza; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Fontes orais em pesquisa educacionais.** Fortaleza: UFC, 2015.

TANURI, Leonor Maria Tanuri. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; ANDRADE, Rodrigo Pinto de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, 2014.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; BARBOZA, Marcos Ayres. A atuação educativa, missionária e pastoral dos franciscanos no Brasil Colonial nas páginas da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. v. 20, n. 1, p. 1-23, 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbio-Logias**, São Paulo, v. 12, n. 17, p. 67-84, 2020.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. Brasília, DF: Unicef, 2021a.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasília, DF: Unicef, 2021b.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES; Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-46.

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO DO COLÉGIO PARA ACESSO AOS DOCUMENTOS, FOTOGRAFIAS E DEMAIS INFORMAÇÕES PERTINENTES À PESQUISA



MANTIDO PELA REDE DE EDUCAÇÃO SMIC

CNPJ 04.795.928/0003-22 – Santarém - Pará
lo Sebastião, 799 Santa Clara, CEP 68005-090 – Fones: (93) 3017-3001
Site: <http://smicscielara.com.br> Email: secretaria.csc@smicscielara.com.br



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Irmã Rosely Cordeiro de Souza, diretora do Colégio Santa Clara, pertencente a Congregação da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, situado no município de Santarém-PA, tenho **Ciência e Autorizo** a realização da pesquisa intitulada "A TRAJETÓRIA DE MULHERES E A FORMAÇÃO EDUCATIVA EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR CONFESSACIONAL NA AMAZÔNIA", sob responsabilidade dos pesquisadores Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós de Sousa e Anselmo Alencar Colares, no Colégio Santa Clara.

Para isto, serão disponibilizados aos pesquisadores os seguintes documentos: **Atos de autorização de funcionamento, Matriz curricular (disciplinas formativas das mulheres), Quantitativo de mulheres que se formaram para atuar como professoras (curso normal e magistério), Documentos da Congregação e acesso a Registros Fotográficos.**

Santarém, 15/05/2023.

Rosely

Irmã Rosely Cordeiro de Souza
Diretora do Colégio Santa Clara

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. CONHECENDO A PESQUISA

Esta pesquisa faz parte da tese de doutorado de Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós de Sousa sob orientação do professor Dr Anselmo Alencar Colares e tem como título “**A TRAJETÓRIA DE MULHERES E A FORMAÇÃO EDUCATIVA EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR CONFESSİONAL NA AMAZÔNIA**”.

O estudo está inserido no campo da História da Educação e trata acerca da formação proposta para mulheres por uma instituição escolar confessional católica, o colégio Santa Clara, cujo tema central se encontra inserido nas pesquisas sobre educação escolar na Amazônia brasileira.

Este trabalho tem por objetivo analisar a trajetória de mulheres, o processo formativo e como isso contribuiu para a educação escolar na educação santarena, objeto do estudo. A proposta de análise se dará a partir do método do Materialismo Histórico-dialético, cuja metodologia se pautará na revisão da literatura, entrevistas como técnica de coleta de narrativas, entrecruzadas com as fontes documentais, bem como elementos da História oral, o que permite uma visão mais ampliada do objeto de estudo e o desenvolvimento desta pesquisa que, no momento, ainda se encontra em construção. A historiografia registra o surgimento das instituições escolares, bem como a concepção social da mulher e seu acesso à educação na região amazônica e a influência do modelo de educação feminina proposto a partir da instalação da instituição confessional.

O estudo sobre a educação feminina no município de Santarém-PA torna-se um fator marcante na sociedade contemporânea, pois embora as mulheres tenham sido exclusas do processo educacional por séculos e terem ingressado muito tarde na escolarização, foram ousadas, pois tiveram a coragem de enfrentar preconceitos e almejar espaços que, até então pela trajetória da história, eram destinados especificamente para homens e o mais interessante, foi perceber e compreender que a educação traria mudanças em suas vidas, possibilidade de novos projetos de vida, de uma profissão, construir suas histórias e, assim, contribuir no processo educacional na região.

A pesquisa pode apresentar alguns riscos potenciais para as entrevistadas. Abaixo estão esses riscos e formas de minimizá-los:

1. Desconforto emocional: Os pesquisadores devem ser sensíveis às necessidades emocionais dos participantes, oferecer apoio durante a entrevista e fornecer recursos para suporte emocional, se necessário;
2. Risco de estigmatização ou repercussões negativas. Os pesquisadores devem garantir a confidencialidade e o anonimato

dos participantes, bem como explicar claramente os procedimentos de proteção de dados para tranquilizá-los quanto a possíveis preocupações; 3. Incompreensão das expectativas: Os entrevistados podem ter expectativas diferentes em relação ao processo de pesquisa ou aos resultados esperados. Os pesquisadores devem comunicar claramente o propósito da pesquisa, os procedimentos de entrevista e as possíveis ramificações dos resultados para garantir que os participantes tenham uma compreensão adequada do que está envolvido; 4. Coerção ou pressão para participar: Em alguns casos, os entrevistados podem se sentir coagidos ou pressionados a participar da pesquisa contra sua vontade. Os pesquisadores devem garantir que a participação seja voluntária e baseada no consentimento informado dos participantes, sem qualquer forma de coerção ou manipulação.

Por fim é importante salientar que esta pesquisa vai contribuir com a construção, preservação e valorização da história e da memória da educação no município de Santarém (PA) e região, destacando as histórias de vidas de mulheres que colaboraram ativamente no campo da educação.

2. GARANTIA DE LIBERDADE, LIBERDADE DE RECUSA E SIGILO

Este documento visa solicitar sua participação na pesquisa intitulada “A TRAJETÓRIA DE MULHERES E A FORMAÇÃO EDUCATIVA EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR CONFESSACIONAL NA AMAZÔNIA”, realizada pela estudante de doutorado Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa e orientada pelo professor Dr. Anselmo Alencar Colares, objetivando Analisar a história e memórias a partir das trajetórias educativas do processo formativo ofertado por uma instituição confessional católica e como essa formação contribuiu para a educação de mulheres na no município de Santarém. O conteúdo será gravado em áudio e as gravações serão utilizadas exclusivamente para análise dos dados.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos:

- (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de estudo, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal;
- (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
- (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
- (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa;

- (6) participação voluntária e sem interesse financeiro, ou seja, sem direito a nenhuma remuneração. A participação na pesquisa não incorrerá em riscos ou prejuízos de qualquer natureza
- (7) ter ciência de que o resultado da pesquisa será apresentado publicamente e poderá ser publicado.

Se necessário, você pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa pelo telefone: (93) 99133-4304, e-mail: elitapajos@hotmail.com.

Me. Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa

Coordenadora da Pesquisa/Matrícula 2021100718

Tendo sido informada sobre a pesquisa “A TRAJETÓRIA DE MULHERES E A FORMAÇÃO EDUCATIVA EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR CONFESSACIONAL NA AMAZÔNIA”, declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardada pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa, visto que minha participação é voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração, sob tais condições concordo em participar dela de forma livre e esclarecida.

Participante: _____

Assinatura: _____

Santarém-PA, ____ de _____ de 2024.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Caracterização da mulher entrevistada (nome, idade, estado civil, formação, atuação, tempo de trabalho).
2. Período que estudou na instituição?
3. Por que estudar no Colégio Santa Clara? Alguém influenciou? Como? Por quê?
4. Como era a rotina de estudos no Colégio? O que estudavam/aprendiam?
5. Qual era a sua disciplina preferida? Por quê?
6. Como era a relação/convivência entre as alunas com as Irmãs?
7. Lembra de situações relevantes/importantes no cotidiano do Colégio? Pode citar algumas?
8. Quais pessoas foram marcantes na sua educação (formação) no período que estudou no Colégio? Por quê?
9. Por quais motivos você escolheu ser Professora? Em que a profissão docente mudou a sua vida?
10. Qual ou quais memórias a senhora considera muito importante e que contribuiu para a sua formação como professora durante o período que estudou no Colégio?

APÊNDICE D - CURSO NORMAL (2º CICLO) – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS (1952 A 1978) – REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL DO ESTADO DO PARÁ – DECRETO N° 929/1951

(continua)

	Observação	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Período: 1952 a 1958	Livro 49 - Ata de resultados finais conforme páginas de 1 a 17, devidamente assinada pela Irmã Maria Joanita A. de Souza, secretária do período de 1952 a 1955. No período de 1956 a 1958, foi assinada pela secretária Irmã Maria Epifânia Aureliano.	Português	X	X	X
		Matemática	X	X	
Ano: 1959	Livro 49 - Ata de resultados finais conforme páginas 18 a 20, devidamente assinada pela Irmã Maria Joanita A. de Souza, secretária deste período.	Biologia		X	
		Física	X		
Ano: 1960	Livro 49 - Ata de resultados finais conforme páginas 21 a 24, devidamente assinada pela Irmã Maria Virginia Albuquerque.	Química	X		
		Anatomia	X		
		Música	X	X	X
		Desenho	X	X	X
		História Natural	X		
		Psicologia		X	X
		Metodologia		X	X
		Higiene		X	
		Prática e Ensino			X
		Puericultura			X
		Sociologia			X
		História e Filosofia			X
		Português	X	X	X
		Inglês	X		
		Matemática	X	X	X
		Biologia		X	
		Física	X		
		Química	X		
		Anatomia	X		
		História Geral	X		
		Música	X	X	
		Desenho e Artes	X	X	
		Psicologia		X	X
		Metodologia		X	X
		Higiene		X	
		Prática e Ensino		X	X
		Puericultura			X
		Sociologia			X
		História e Filosofia			X
		Português	X	X	X
		Inglês	X	X	
		Matemática	X	X	X
		Biologia		X	
		Física	X	X	
		Química	X	X	
		Anatomia / Fisiologia	X		
		História do Brasil	X	X	
		História Geral	X	X	
		Música e Canto	X	X	X

(continuação)

	Observação	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Ano: 1960	Livro 49 - Ata de resultados finais conforme páginas 21 a 24, devidamente assinada pela Irmã Maria Virginia Albuquerque.	Desenho e Artes Aplicadas	X	X	X
		Psicologia		X	X
		Metodologia		X	X
		Higiene		X	
		Prática e Ensino			X
		Puericultura			X
		Sociologia			X
		História e Filosofia			X
		Português	X	X	X
		Inglês	X	X	
		Matemática	X	X	X
		Biologia		X	
		Física	X	X	
		Química	X	X	
		Anatomia	X		
		História do Pará			X
		História Geral	X	X	
		História do Brasil	X	X	
		Geografia		X	X
		Música	X	X	X
		Desenho e Artes	X	X	X
		Psicologia		X	X
		Metodologia		X	X
		Higiene		X	
		Prática e Ensino			X
		Puericultura			X
		Sociologia			X
		Filosofia			X
Período: 1962 a 1963	Livro 49 - Ata de resultados finais conforme páginas 25 a 27, devidamente assinada pela Irmã Maria Virginia Albuquerque.	Português	X	X	X
		Matemática	X	X	X
		Biologia		X	
		Ciências	X		
		História do Pará	X		
		Geografia do Pará	X		
		Psicologia	X	X	X
		Metodologia	X	X	X
		Desenho	X	X	X
		Artes	X		
		Canto	X	X	X
		Religião	X	X	X
		Prática e Ensino		X	X
		Sociologia		X	X
		Higiene		X	

(continuação)

		Observação	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Período: 1962 a 1963		Livro 49 - Ata de resultados finais conforme páginas 28 a 33, devidamente assinada pela Irmã Maria Virginia Albuquerque.	História da Educação			X
			Puericultura			X
Ano: 1964		Livro 49 - Ata de resultados finais conforme páginas 34 a 41, devidamente assinada pela Irmã Maria Catarina Spiebermann.	Português	X	X	X
			Matemática	X	X	X
Ano: 1965		Livro 49 - Ata de resultados finais conforme páginas 42 a 50, devidamente assinada pela Irmã Maria Catarina Spiebermann.	Biologia		X	
			Ciências	X		
Período: 1966 a 1967		Livro 49 - Ata de resultados finais conforme páginas 51 a 72, devidamente assinada pela Irmã Maria Catarina Spiebermann. No ano de 1967, foi assinada pela Irmã Maria Ricarda Uchoa.	História do Pará	X		
			Geografia do Pará	X		
			Psicologia	X	X	X
			Metodologia	X	X	X
			Desenho	X	X	X
			Artes	X		
			Canto	X	X	X
			Religião	X	X	X
			Prática e Ensino		X	X
			Sociologia		X	X
			Higiene		X	
			Puericultura			X
			História e Filosofia			X
			Português	X	X	X
			Matemática	X	X	X
			Anatomia	X		
			Biologia		X	
			Química	X	X	
			Física	X	X	
			Metodologia	X	X	X
			Psicologia	X	X	X
			Desenho	X	X	X
			Canto	X	X	X
			Artes	X		X
			Religião	X		
			Sociologia		X	X
			Prática e Ensino		X	X
			Puericultura			X
			História do Pará			X
			Português	X	X	X
			Matemática	X	X	X
			Anatomia	X		
			Biologia		X	
			Física	X		
			Química	X		
			Didática Geral	X	X	X
			Psicologia Geral	X	X	X
			História e Geografia do Pará	X		
			Desenho	X	X	X
			Artes			X
			Metodologia			X

(continuação)

		Observação	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Período: 1966 a 1967	Livro 49 - Ata de resultados finais conforme páginas 51 a 72, devidamente assinada pela Irmã Maria Catarina Spiebermann. No ano de 1967, foi assinada pela Irmã Maria Ricarda Uchoa.	Filosofia da Educação		X		
		Sociologia				X
		Educação do Lar		X		
		Estatística		X		
		Higiene				X
		Administração Escolar				X
		Prática e Ensino			X	
		Técnicas Manuais			X	
		Religião				X
		Português	X	X		X
Ano: 1968	Livro 51 - Ata de resultados finais conforme páginas 41 a 45, devidamente assinada pela Irmã Maria Ricarda Uchoa.	Matemática	X	X		X
		Anatomia	X			
		Biologia		X		
		Didática	X	X		
		Psicologia	X	X		X
		Estudos Paraenses	X			
		Física e Química	X			
		Sociologia				X
		Prática e Ensino			X	
		Puericultura				X
Ano: 1969	Livro 51 - Ata de resultados finais conforme páginas 46 a 48, devidamente assinada pela Irmã Maria Ricarda Uchoa.	Religião				
		Português	X	X		X
		Matemática	X	X		X
		Estudos Sociais	X	X		
		Biologia		X		
		Física e Química	X			
		Didática	X	X		
		Psicologia	X	X		X
		Desenho	X			X
		Educação Física	X	X		X
Ano: 1970	Livro 51 - Ata de resultados finais conforme páginas 46 a 54.	Filosofia		X		
		Administração Escolar				X
		Prática e Ensino				X
		Sociologia				X
		Português	X	X		X
		Matemática	X	X		X
		Didática	X	X		X
		Psicologia Educacional	X	X		X
		Educação Moral e Cívica	X	X		X
		Biologia Educacional			X	

(continuação)

	Observação	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Ano: 1970	Livro 51 - Ata de resultados finais conforme páginas 46 a 54.	Organização Social e Política Brasileira		X	
		Desenho Pedagógico			X
		Artes			X
		Administração Escolar			X
		Educação para o Lar			X
		Português	X	X	X
		Matemática	X	X	X
		História do Pará	X		
		Geografia do Pará	X		
		Física e Química	X		
		Educação Moral e Cívica	X	X	X
		Organização Social e Política Brasileira		X	
		Didática	X	X	X
		Psicologia	X	X	X
		Biologia		X	
		Filosofia da Educação		X	
		Sociologia da Educação			X
		Administração Escolar			X
		Desenho Pedagógico			X
		Educação Física	X	X	X
		Português	X	X	X
		Inglês	X		
		Matemática	X	X	X
		História	X		
		Geografia	X		
		Ciências Físicas e Biológicas	X		
		Educação Moral e Cívica	X	X	X
		Programa e Saúde	X		
		Organização Social e Política Brasileira		X	
		Educação Religiosa	X		
		Estatística	X		
		Didática		X	X
		Psicologia Educacional	X	X	X
		Biologia Educacional		X	
		Filosofia Educacional			X
		Sociologia Educacional			X
		Educação Física	X	X	X
		Desenho Pedagógico			X
		Administração Escolar			X
Ano: 1972	Autorização curricular conforme Resolução nº 53, de 19 de março de 1981, entre os anos de 1971 e 1978.				
	Livro 51 - Ata de resultados finais conforme páginas 56 a 62, devidamente assinada pela Irmã Maria Salomé Felipe Barbosa.				
Ano: 1973	Livro 51 - Ata de resultados finais conforme páginas 63 a 65.				

(continuação)

	Observação	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Ano: 1974	Livro 51 - Ata de resultados finais conforme páginas 66 a 68, devidamente assinada pela secretária Miracy Cantuário de Andrade (Irmã Anunciada).	Português	X	X	X
		Inglês	X	X	
		Matemática	X	X	X
		História	X		
		Geografia	X		
		Ciências Físicas e Biológicas	X		
		Educação Moral e Cívica	X	X	X
		Didática		X	X
		Programa e Saúde	X		
		Organização Social e Política Brasileira		X	
		Psicologia Educacional	X	X	X
		Biologia Educacional		X	
		Sociologia Educacional			X
		Administração Escolar			X
		Filosofia da Educação		X	
		Desenho Pedagógico			X
		Estrutura e Funcionamento de Ensino do 1º Grau	X		
		Educação Física	X	X	X
		Educação Artística	X	X	
		Educação Religiosa	X	X	X
Ano: 1975	Livro 51 - Ata de resultados finais conforme páginas 69 a 72, devidamente assinada pela secretária Miracy Cantuário de Andrade (Irmã Anunciada).	Artes Femininas			X
		Português	X	X	X
		Inglês	X	X	
		Matemática	X	X	
		História	X		
		Geografia	X		
		Ciências Físicas e Biológicas	X		
		Organização Social e Política Brasileira		X	
		Educação Moral e Cívica	X	X	X
		Programa de Saúde	X		
		Didática Geral		X	
		Didática Especial			X
		Educação Religiosa	X	X	X
		Educação Física	X	X	X
		Educação Artística	X	X	X
		Estrutura e Funcionamento de Ensino do 1º Grau	X		X
		Psicologia Educacional	X	X	X

(continuação)

	Observação	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Ano: 1975	Livro 51 - Ata de resultados finais conforme páginas 69 a 72, devidamente assinadas pela secretária Miracy Cantuário de Andrade (Irmã Anunciada).	Biologia Educacional		X	
		Filosofia Educacional		X	
		Sociologia Educacional			X
		Desenho Pedagógico			X
		Administração Escolar			X
		Português	X	X	X
		Matemática	X	X	X
		História do Pará	X		
		Geografia do Pará	X		
		Física e Química	X		
		Educação Moral e Cívica	X	X	X
		Organização Social e Política Brasileira		X	
		Didática		X	X
		Psicologia Educacional	X	X	X
		Biologia Educacional		X	
		Sociologia Educacional			X
		Filosofia da Educação		X	
		Desenho Pedagógico			X
		Educação Física	X	X	X
		Educação Artística	X	X	
		Educação Religiosa	X	X	X
		Educação para o Lar			X
		Administração Escolar			X
		Artes Femininas			X
		Português		X	X
		Matemática		X	X
		Educação Moral e Cívica		X	X
		Organização Social e Política Brasileira		X	
		Didática		X	X
		Psicologia Educacional		X	X
		Biologia Educacional		X	
		Sociologia Educacional			X
		Administração Escolar			X
		Recreação e Jogos			X
		Filosofia da Educação		X	
		Desenho Pedagógico			X
		Educação Artística		X	
		Educação Religiosa		X	X
		Administração Escolar			X
Período: não oferecida a 1ª série do Curso Normal (2º Ciclo)	Livro 51 - Ata de resultados finais conforme páginas 77 e 78, devidamente assinada pela secretária Maria Uchoa da Silva.				

(conclusão)

Observação	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Período: 1978 (Encerramento da última turma do Curso Normal (2º Ciclo)	Português			X
	Matemática			X
	Educação Artística			X
	Educação Moral e Cívica			X
	Educação Religiosa			X
	Educação para o Lar			X
	Didática			X
	Recreação e Jogos			X
	Psicologia Educacional			X
	Sociologia Educacional			X
	Administração Escolar			X
	Desenho Pedagógico			X

Fonte: Livro de ata de colação de grau, livro de ata de resultado final e diplomas do Colégio Santa Clara.

APÊNDICE E – CURSO MAGISTÉRIO – HABILITAÇÃO DE PROFESSORES DE 1^a A 4^a SÉRIE. AUTORIZADO PELA RESOLUÇÃO N° 99/1977 E PARECER N° 101/1977 – CEE/PA – RECONHECIMENTO PELA RESOLUÇÃO N° 268/1981 – CEE/PA

(continua)

	Resoluções	Disciplinas	1^a série	2^a série	3^a série
Ano: 1974 (Início do 1º ano básico)	Autorizado pela Resolução nº 99/1977 e Parecer 101/1977 de 25 de agosto de 1977 do Conselho Estadual de Educação do Pará - CEE/PA.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	X		
		Inglês	X		
		Educação Artística	X		
		História	X		
		Geografia	X		
		Organização Social e Política Brasileira	X		
		Educação Moral e Cívica	X		
		Matemática	X		
		Ciências Físicas e Biológicas	X		
		Desenho básico	X		
		Programa de Orientação Ocupacional	X		
		Educação Física	X		
		Educação Religiosa	X		
Ano: 1978	Curso Magistério - Autorizado pela Resolução 99/77 de 30/08/1977 e reconhecido pela Resolução 268/81 de 30/12/1981 - CEE/PA.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	X	X	
		Inglês	X		
		Educação Artística	X		
		História	X		
		Geografia	X		
		Organização Social e Política Brasileira	X		
		Educação Moral e Cívica	X		
		Matemática	X	X	
		Ciências Físicas e Biológicas	X	X	
		Desenho Básico	X		
		Estudos Amazônicos		X	
		Programa de Orientação Ocupacional	X		
		Psicologia da Educação		X	
		História e Filosofia da Educação		X	
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau		X	
		Didática e Prática de Ensino		X	

(continuação)

Ano: 1989	Curso Magistério - Autorizado pela Resolução 99/77 de 30/08/1977 e reconhecido pela Resolução 268/81 de 30/12/1981 - CEE/PA.	Estágio Supervisionado em Estabelecimento de Ensino 1º Grau		X	
		Educação Física	X	X	
Ano: 1979	Processo de implantação das 2ª e 3ª séries.	Educação Religiosa	X	X	
		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	X	X	X
		Inglês	X		
		Educação Artística	X		
		História	X		
		Geografia	X		
		Organização Social e Política Brasileira	X		
		Educação Moral e Cívica	X		
		Matemática	X	X	
		Ciências Físicas e Biológicas	X	X	
		Desenho Básico	X		
		Literatura Infantil			X
		Biologia Educacional			X
		Programa e Saúde			X
		Estudos Amazônicos		X	
		Programa de Orientação Ocupacional	X		
		Psicologia da Educação		X	X
		História e Filosofia da Educação		X	
		Sociologia da Educação			X
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau		X	
		Didática e Prática de Ensino		X	X
		Estágio Supervisionado em Estabelecimento de Ensino de 1º Grau		X	X
		Educação Física	X	X	X
		Educação Religiosa	X	X	X
Período: 1980 a 1983	Autorização do funcionamento da 2ª e 3ª séries do Ensino de 2º grau, através da Resolução nº 132, de 18 de junho de 1980 CEE/PA. Validação dos estudos do ano de 1979.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	X	X	X
		Inglês	X		
		Educação Artística	X		
		História	X		
		Geografia	X		
		Organização Social e Política Brasileira	X		
(continuação)					
Pé		Educação Moral e Cívica	X		

	Autorização do funcionamento da 2ª e 3ª séries do Ensino de 2º grau, através da Resolução nº 132, de 18 de junho de 1980 CEE/PA. Validação dos estudos do ano de 1979.	Matemática	X	X	
		Ciências Físicas e Biológicas	X	X	
		Desenho Básico	X		
		Literatura Infantil			X
		Biologia Educacional			X
		Programa e Saúde			x
		Estudos Amazônicos		X	
		Programa de Orientação Ocupacional	X		
		Psicologia da Educação		X	X
		História e Filosofia da Educação		X	
		Sociologia da Educação			X
Período: 1980 a 1983	Autorização do funcionamento da 2ª e 3ª séries do Ensino de 2º Grau, através da Resolução nº 132, de 18 de junho de 1980 CEE/PA. Validação dos estudos do ano de 1979.	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau		X	
		Didática e Prática de Ensino		X	X
Período: 1984 a 1987	Aprovação das alterações da grade curricular de Magistério, através da Resolução nº 235, de 26 de setembro de 1984 – CEE/PA.	Estágio Supervisionado em Estabelecimento de Ensino de 1º Grau		X	X
		Educação Física	X	X	X
		Educação Religiosa	X	X	X
		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	X	X	X
		Inglês	X		
		Educação Artística	X		
		História	X		
		Geografia	X		
		Organização Social e Política Brasileira	X		
		Educação Moral e Cívica	X		
		Matemática	X	X	
		Ciências Físicas e Biológicas	X	X	
		Desenho Pedagógico	X		
		Didática Geral	X	X	
		Literatura Infantil			X
		Biologia Educacional			X
		Programa e Saúde			X
		Estudos Amazônicos		X	
		Psicologia da Educação		X	X

(continuação)

Período: 1984 a 1987	Aprovação das alterações da grade curricular de Magistério, através da Resolução nº 235, de 26 de setembro de 1984 – CEE/PA.	Filosofia da Educação		X	
		Sociologia da Educação			X
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau		X	
		Didática e Prática de Ensino		X	X
		Estágio Supervisionado em Estabelecimento de Ensino de 1º Grau		X	X
		Educação Física	X	X	X
		Educação Religiosa	X	X	X
		Língua Portuguesa	X	X	X
		Literatura Portuguesa e Brasileira	X	X	X
		História	X		
		Geografia	X		
		Física	X		
		Química	X		
		Biologia	X		
		Matemática	X	X	
		Inglês	X		
		Educação Física	X	X	X
		Ensino Religioso	X	X	X
		Educação Moral e Cívica	X		
Período: 1988 a 1995	Aprovação da alteração da grade curricular, através da Resolução nº 101, de 26 de fevereiro de 1988 – CEE/PA.	Educação Artística	X		
		Técnica da Redação	X	X	X
		Sociologia Educacional			X
		Biologia Educacional			X
		Desenho Pedagógico			X
		Didática Geral	X	X	
		Psicologia Educacional	X	X	X
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau			X
		História e Filosofia da Educação		X	
		Didática da Língua Portuguesa		X	X
		Didática da Matemática		X	X
		Didática das Ciências Físicas e Biológicas			X
		Didática dos Estudos Sociais		X	
		Prática de Ensino			X

(conclusão)

		Língua Portuguesa	X	X	X
		Literatura Portuguesa e Brasileira	X	X	X
		Língua Estrangeira Moderna	X		
		História	X		
		Geografia	X		
		Física	X		
		Química	X		
		Biologia e Programa de Saúde	X		
		Matemática	X	X	X
Período: 1996 a 1997	Aprovadas as alterações curriculares da Habilitação Magistério, através da Resolução nº 281, de 6 de maio de 1996 – CEE/PA.	Educação Artística	X		
		Educação Física	X	X	X
		Ensino Religioso	X	X	X
		Estatística Aplicada à educação			X
		Estudos Regionais		X	
		Técnicas de Redação	X	X	X
		História da Educação		X	
		Biologia da Educação		X	X
		Psicologia da Educação	X	X	X
		Filosofia da Educação		X	
		Sociologia da Educação			X
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau			X
		Didática Geral	X	X	X
		Metodologia do Ensino de Português		X	X
		Metodologia do Ensino de Matemática		X	X
		Metodologia do Ensino de Estudos Sociais		X	
		Metodologia do Ensino das Ciências			x
		Metodologia do Pré-Escolar e Alfabetização			X
		Metodologia do Ensino de Educação Física		X	
		Prática de Ensino	X	X	X

Fonte: Secretaria do colégio.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO CURSO NORMAL

(continua)

	(1943)	(1º turma de Normalistas)
Instituto Santa Clara		
Dirigido pelas Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição		
Equiparado a Escola Normal do Estado		
Sendo Chefe do Estado o Exmo. Sr. Coronel Joaquim de Magalhães Barata em Irmã Maria de Melo S.C na qualidade de Diretora do Instituto Santa Clara em Santarém do Pará tendo em consideração a média 9,71 dos diferentes graus de aprovação obtidos em todas as matérias do currículo do Curso Normal deste Instituto, pela aluna Hilda de Almeida Mota nascida neste Estado a 12 de Março de 1900, revoço considera-lhe habilitada para o exercício do magistério primário e de acordo com o regulamento da Escola Normal do Pará em vigor confiro-lhe o presente Diploma de Professora Normalista para que goes das rautagens que por direito lhe assistem.		
O diretor geral da Educação e Cultura Dr. Alfredo Ribeiro		
O fiscal do Gabinete do Estado Orlando Sarmiento Sardinha		

(conclusão)

28

*Proposta
Grau
apuração*

9,7

À diretoria do Instituto
Ima Nazária de Moraes S.C.
A professora Jornalista
Hilda de Afonsida Mota

Santarém, aos 12 do mês de março de 1

Data do registo: 14 de Março de 1944
Ima Nazária de Moraes S.C.

ANEXO B – GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO (1986)

25

		GRADE CURRICULAR			TOTAL DE CARGA HORÁRIA	
CURSO: MAGISTÉRIO	NÚCLEO CURRICULAR	SÉRIES				
		1a.	2a	3a	DE CRÉDITO	
NÚCLEO CURRICULAR	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	4	4	4	12	360
	Língua Estrangeira (Inglês)	2	-	-	02	60
	História	2	-	-	02	60
	Geografia	2	-	-	02	60
	Ciências Físicas e Biológicas	2	-	-	02	60
	Matemática	4	4	-	08	240
	Educação Social e Política Brasileira	1	-	-	01	30
INSTRUMENTAIS	Educação Moral e Cívica	1	-	-	01	30
	S O M A	18	8	4	30	900
	Literatura Infantil	-	-	1	01	30
	Técnica e Metodologia da Redação	-	-	1	01	30
	Programas de Saúde	-	1	-	01	30
	Recreação e Jogos	-	-	1	01	30
	Estudos Amazonicos	-	1	-	01	30
	Estatística Aplicada à Educação	-	-	1	01	30
	Educação Artística	1	-	-	01	30
	Educação Física	2	2	2	06	180
FORMAÇÃO ESPECIAL PROFESSIONALIZANTES	Educação Religiosa	1	1	1	03	90
	S O M A	4	5	7	16	480
	História e Filosofia da Educação	-	2	-	02	06
	Fundamentos Psicológicos	2	2	2	06	180
	Fundamentos Biológicos	-	2	2	04	120
	Fundamentos Sociológicos	-	-	2	02	60
	Reestrutura e Func. do Ensino 1º grau	-	-	2	02	60
	Didática Geral	2	2	-	04	120
	Didática Especial da Com. e Expressão	-	2	-	02	60
	Didática Especial da Matemática	-	-	3	03	90
	Didática Especial dos Estudos Sociais	-	2	-	02	60
	Didática Especial das Ciências	-	-	2	02	60
	Prática de Ensino	-	2	3	05	150
S O M A		4	14	16	34	1.020
TOTAL GERAL		26	27	27	80	2.400
O B S E R V A Ç Õ E S:						
O Programa de DESENHO PEDAGÓGICO será desenvolvido através do conteúdo de EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.						
<i>Diretora Professora MEC 1986 Dr. Graciliano</i>						
<i>Diretora Professora MEC 1986 Dr. Graciliano</i>						

ANEXO C – GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO (1987)

MATERIALIZAÇÃO TÉCNICA
MAGISTÉRIO

Nº	MATERIAIS	Atividades e Disciplinas			Séries	Total de Horas
		1a	2a	3a		
1	LÍNGUA PORTUGUESA	3	2	2	07	210
2	LITERATURA PORTUGUESA E BRASILEIRA	1	1	1	03	90
3	SOMA	4	3	3	10	300
4	HISTÓRIA	2	-	-	02	60
5	GEOGRAFIA	2	-	-	02	60
6	SOMA	4	-	-	04	120
7	FÍSICA	1	-	-	01	30
8	QUÍMICA	1	-	-	01	30
9	BIOLOGIA	1	-	-	01	30
10	SOMA	3	-	-	03	120
11	MATEMÁTICA	3	2	-	05	150
12	INGLÊS	2	-	-	02	60
		S U M - T O T A L			24	720
PARTE DO ARTIGO 7º	Educação Física	2	2	2	06	180
	Ensino Religioso	2	2	2	06	180
	Educação Moral e Cívica	1	-	1	01	30
	Educação Artística	1	-	1	01	30
		SOMA			14	420
PARTE DIVERSIFICADA	Técnica da Redação	1	2	2	05	150
	Sociologia Educacional	-	-	2	02	60
	Bioética Educacional	-	2	2	04	120
	Desenho Pedagógico	-	-	1	01	30
		SOMA			12	360
SESSÃO DE FORMAÇÃO	Didática Geral	2	1	1	03	90
	Psicologia Educacional	1	2	2	05	150
	Estrutura e Função do Ensino de 1º Grau	-	1	2	02	60
	História e Filosofia da Educação	-	2	1	02	60
	Didática da Língua Portuguesa	-	2	1	03	90
	Didática da Matemática	-	1	2	04	120
	Didática das Ciências Físicas e Biológicas	-	-	1	01	30
	Didática dos Estudos Sociais	-	2	-	02	60
	Prática de Ensino	-	2	3	05	150
	SOMA	3	12	12	27	810
T O T A L G E R A L		26	25	26	26	2.510

DIRETORIA DE PLANEJAMENTO DA SECRETARIA
REF. Nº 0006/PA-MEC-JULY 1987

ANEXO D – GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO (1996)

EDUCAÇÃO GERAL		HABILITAÇÃO: ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIE CARGA HORÁRIA: 3024		ANO: 1996			
				SÉRIES		CH	TOTAL C.HOR.
MATÉRIAS	DISCIPLINAS	1 ^a	2 ^a	3 ^a			
Português	Língua Portuguesa	03	02	02	07	252	
	Lit. Port. e Brasileira	01	01	01	03	108	
	Língua Estrang. Moderna	02	-	-	02	72	
Estudos Sociais	História	02	-	-	02	72	
	Geografia	02	-	-	02	72	
Ciências	Física	01	-	-	01	36	
	Química	01	-	-	01	36	
	Biologia e P. Saúde	01	-	-	01	36	
Matemática	Matemática	03	02	02	07	252	
	Educação Artística	01	-	-	01	36	
	Educação Física	02	02	02	06	216	
	Ensino Religioso	02	02	02	06	216	
SUB - TOTAL		21	09	09	39	1404	
		Estat. Aplic. à Educação	-	-	01	01	36
		Estudos Regionais	-	01	-	01	36
		Técnicas de Redação	01	01	01	03	108
		Fundam. da Educação	História da Educação	-	01	-	36
			Biologia da Educação	-	02	02	48
			Psicol. da Educação	02	01	02	55
			Filosofia da Educação	-	02	-	72
			Sociologia da Educação	-	-	02	22
		Est. e Func. Ense. 1 ^º G	Est. e Func. do Ense. 1 ^º G	-	-	02	72
		Didática	Didática Geral	02	02	-	44
			Met. do Ens. de Port.	-	02	01	108
			Met. do Ens. da Matem.	-	01	02	108
			Met. do Ens. Est. Soc.	-	02	-	72
			Met. do Ens. das Ciênc.	-	-	01	36
			Met. do Pré-Esc. e Alf.	-	-	02	72
			Met. do Ens. de Ed. Fís.	-	02	-	72
		Estágio Supervisionado	Prática de Ensino	02	02	03	07
SUB - TOTAL		07	19	19	45	1620	
AULAS SEMANAIS		28	28	28	84		
HORAS ANUAIS do bimestre		1008	1008	1008		3024	
Câmara de 2º Grau e Superior							
APROVADO		Santarém	/	/			
Em. 25 / 09 / 96							
<i>[Assinatura]</i>							
Resolução n.º 281 de 26/5/96							

**ANEXO E – RESOLUÇÃO QUE ALTERA A GRADE CURRICULAR DO
MAGISTÉRIO DE 1996**



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 281 DE 06 DE maio DE 1996

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições,

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO: e, de acordo com a decisão do Plenário em sessão realizada no dia 25/04/96,
(Proc. 502/95-Par. 115/96-CEE);

EMENTA: Aprova Alteração Curricular no Ensino
de 2º Grau-Colégio Sta. Clara-
Santarém-

Art. 1º - Ficam aprovadas as Alterações Curriculares da Habilidação Específica para o Magistério de 1a, a 4a. Séries e do Curso de Aprofundamento em Educação Geral 1a. a 3a. Séries, do Colégio Santa Clara, sediado em Santarém-Pa., para serem implantadas em 1996.

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, em Belém, 06 de maio de 1996.

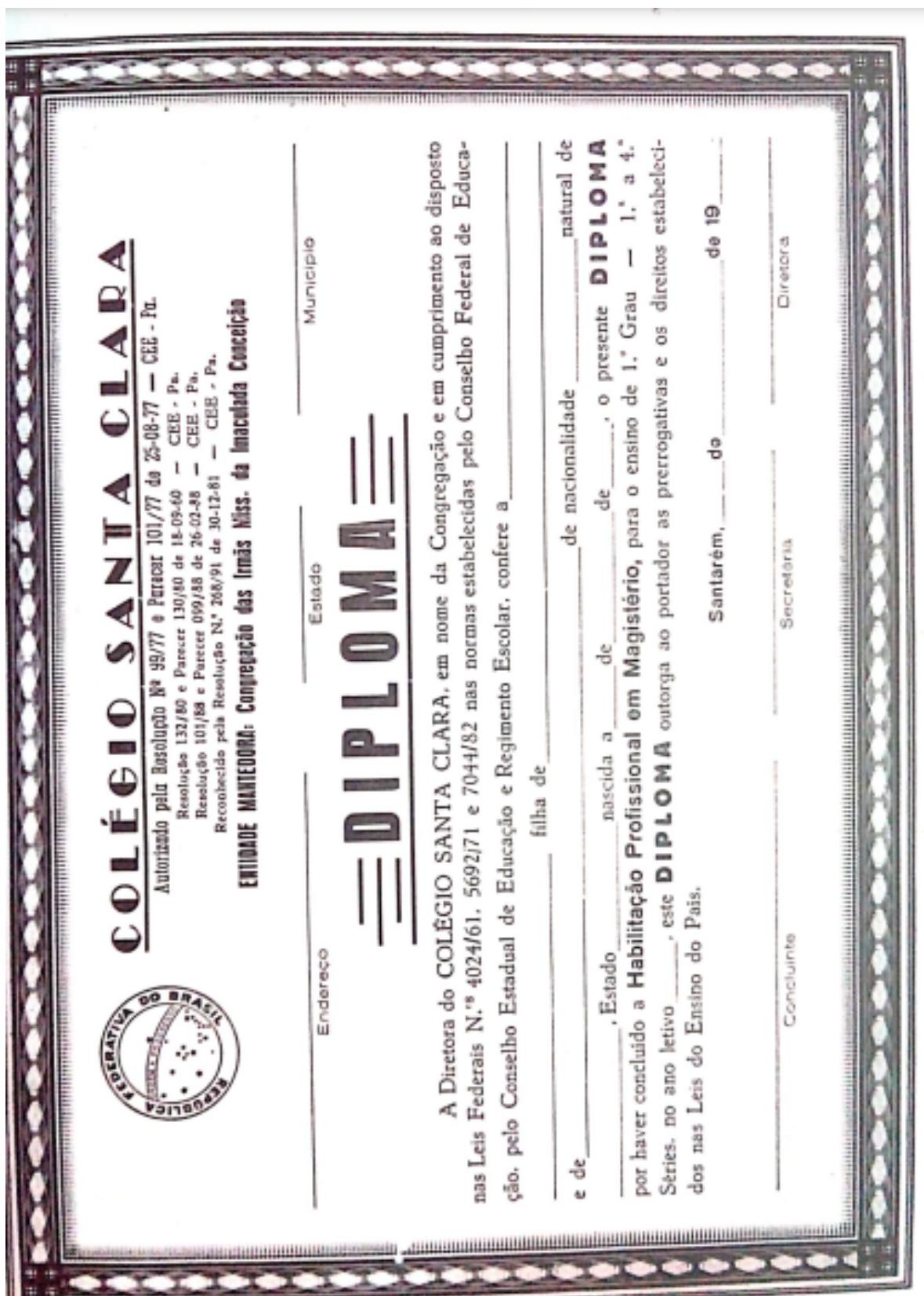


PROF. ANTONIO GOMES MOREIRA JUNIOR
Presidente do CEE

ANEXO F – MODELO DE DIPLOMA DO CURSO NORMAL

 ESTADO DO PARA 	COLÉGIO SANTA CLARA <small>AUTORIZADA pelo Decreto N.º 929 - 10 - 12 - 1951. Publicado no P. O. 13 - 12 - 1951. ENTIDADE MANTINEDORA: Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição</small>	DIPLOMA DE PROFESSORA PRIMÁRIA
<p>A _____ no ano letivo de _____ : filha de _____ natural de _____</p> <p>e de _____</p> <p>Estado _____ Nascida em _____ de _____ a qual</p> <p>_____ poderá exercer o magistério de acordo com a LEI N.º 4024 de 20 - 12 - 1961.</p> <p>Santarém _____ de _____</p>		
Diplomanda _____ Secretaria	 Diretora Secretaria de Educação e Cultura	 1961

ANEXO G – MODELO DE DIPLOMA DO CURSO DE MAGISTÉRIO



ANEXO H – ATA DE CERIMÔNIA E COLAÇÃO DE GRAU - MAGISTÉRIO - 1997

43

ATA DA CERIMÔNIA DE COLAÇÃO DE GRAU
 DOS CURSOS DE MAGISTÉRIO "TURMA: MARIA MA-
 RIA CORRÊA CAIXA"; CIÊNCIAS HUMANAS "TURMA: MA-
 RIA DA GLÓRIA PINTO VIANA"; e CIÊNCIAS BIOLÓGI-
 CAS "TURMA: MARIA MARLENE ESCHER FURTADO", 2º ANO
 DE 1997 DO COLEGIO SANTA CLARA.

Aos vinte e um dias do mês de dezembro de
 mil novecentos e noventa e sete, às 18 horas,
 na Capela Nossa Senhora de Lourdes, anexa ao Colé-
 gio Santa Clara, teve início a Missa em Ação de
 Graças pelo Formatura e Conclusão de Curso dos
 alunos dos terceiros anos do Colégio Santa Clara-
 1997, cujo tema é "Educar Evangelizando no Novo
 Milênio". As professorandas e concluintes deram
 entrada na Capela acompanhadas de seus parentin-
 fós, iniciando assim a Santa Missa, celebrada pe-
 lo frei Józé Schwieters. O comentário Inicial foi
 feito pela professora Rita Shadé que falou sobre o
 compromisso das colanadas em Evangelizar em to-
 dos os lugares onde forem atuar. Logo após foi
 entoado o canto "Me Chamaste". O celebrante i-
 niciou com o sinal da cruz, dirigindo-se às for-
 mandas, falando de sua vitória e a importância de
 continuarem lutando. O Alto Penitencial foi rezado
 por três formandas e cantado pela assembleia. Poste-
 ricamente foi entoado o hino de Louvor: "Glória a
 Deus". Foi lida a 1ª leitura retirada do Livro da Sa-
 bedoria, feita pela professoranda Hanovel, que fala da
 sabedoria de Deus quando criou o mundo. O salmo de
 meditações, "Salmo 126", foi lido pela concluinte Al-
 ciandra. Em pé todos aclamaram o Evangelho ento-
 ando o canto de aclamação: "Buscai Primeiro". Na

ANEXO I – PORTARIA DE INSTRUÇÕES - CURRÍCULO DO ENSINO NORMAL – 1962

(continua)

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PORTARIA N°. 264 - DE 12 DE MARÇO DE 1962

BAIXA INSTRUÇÕES Sobre A CONSTITUIÇÃO
DOS CURRÍCULOS DO ENSINO NORMAL.

O SECRETÁRIO DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, usando /
de suas atribuições, e, tendo em vista as instruções baixadas pelo
Ministério da Educação e Cultura, sobre a aplicação da Lei nº.
4.024, de 20 de dezembro de 1961, e entendendo que a complementa-
ção da organização dos currículos do ensino normal será atribui-
ção do Conselho Estadual de Educação,

R E S O L V E:

Baixar as seguintes instruções sobre os currículos do
ensino normal:-

Art.1º. - No ano letivo de 1962, constituirão o currícu-
lo de 1º. ciclo do ensino normal (curso regentes de ensino pri-
mário), nos estabelecimentos mantidos pelo Estado e nos com outor-
ga de mandato:-

a) CULTURA GERAL:-

- 1)-Obrigatórias:- Português (4º.série), His-
tória (1º.série), Geografia (4º.série), /
Matemática (4º.série) e Ciências (2º.séri-
es sob a forma de introdução às Ciências)
- 2)-Optativas:- Francês (2 séries) e Desenho
(2 séries).

b) CULTURA PEDAGÓGICA:-

- 1)- Obrigatórias:- Psicologia Educacional /
(2 séries), Didática (2 séries) e Econo-
mia Doméstica (4 séries).
- 2)- Optativas:- Biologia Educacional (1º.sé-
rie) e Higiene e Puericultura (1º.série).

PARÁGRAFO ÚNICO - Completarão o currículo de que trata
este artigo, como prática educativa, Educação Física, Canto Orfe-
ônico e Educação Social e Cívica.

ART.2º. - O currículo do 2º. ciclo de ensino normal (/)
(curso de formação de professor primário), nos estabelecimentos/
mantidos pelo Estado e nos com outorga de mandato, obedecerá, no/
ano letivo de 1962,

a) -CULTURA GERAL:-

- 1)- Obrigatórias:- Português (3º.séries), Matemáti-
ca (3º.séries) e Ciências Físicas e Biológicas /
(1º.série).

- 2)- Optativas:- História (1º.série) e Geografia (1º.
série).

b) -CULTURA PEDAGÓGICA:-

- 1)- Obrigatórias:- Psicologia Educacional (3º.série)
Prática de Ensino (2º.série) Metodologia do En-
sino Primário (3 séries), Biologia Educacional /
(1º.série), Sociologia Educacional (2 séries) e
Desenho Pedagógico (3º.série)
- 2)- Optativas:- História e Filosofia da Educação/
(1 séries), Higiene e Puericultura (2 séries)
Artes Aplicadas (1º.géria).

PARÁGRAFO ÚNICO : - Completarão o currículo de que tra-
ta este artigo, como prática educativa, Educação Física e Canto/
Orfeônico.

ART. 3º.- Nenhuma série ou turma poderá ter mais de //
uma aula da mesma disciplina no mesmo dia, a não ser em Didática/
e Prática de Ensino, mas quais, a uma aula teórica, poderá se segui-
r uma de aplicação.

(continua)

(continuação)

(Continuação - Portaria nº.264 - 12-1952) Município de Belém

PARAFILMADO - O número de aulas, sempre que possível, deverá ser distribuído equitativamente pelos dias da semana.

ART. 48. - As práticas de Educação Física e recreação e outras realizadas pelo Serviço de Educação Física da S.E.C.

ART. 54. - As práticas de Ciências Oficinas e Governo / ter em vista o preparo para o exame de magistério no ensino primário.

ART. 69. - A frequência às práticas educativas é // obrigatória.

ART. 72. - A prática de ensino, em ambos os ciclos, será realizada, nas classes de ensino primário excepto no estabelecimento, e também, em círculos de estudos e reuniões oficiais do Estado.

ART. 80. - A distribuição normal das aulas obedecerá ao seguinte quadro:

I) - CURSO INICIAÇÃO AO ENSINO PRIMÁRIO - 1º.ciclo
1) 1º. e 2º. séries:-

Português	5 aulas
História do Brasil	1 aula
Geografia do Brasil	2 "
Matemática	4 "
Iniciação à Ciências	2 "
Português	2 "
Português	2 "
Lógica da Matemática	1 "
Ensino de Física	1 "
Ensino Oficial	1 "

2) 3º. série:-

Português	4 aulas
História Geral	2 "
Geografia Geral	2 "
Matemática	4 "
Ensino Lógico Educacional	2 "
Didática	2 "
Biologia Educacional	2 "
Economia Doméstica	3 "
Ensino Físico	1 "
Canto Oficial	1 "
Educação Social e Civil	1 "

3) - 4º. série

Português	4 aulas
História do Pará	1 aula
Geografia do Pará	1 aula
Matemática	4 aulas
Ensino Lógico Educacional	2 "
Didática	2 "
Higiene e Sanidade	2 "
Economia Doméstica	2 "
Ensino Físico	1 "
Canto Oficial	1 "
Educação Social e Civil	1 "

II) - CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSOR PRIMÁRIO - 2º.ciclo

1º.série:-

Português	5 aulas
Matemática	3 aulas
Ciências Físicas e Biológicas	4 "
História do Pará	1 aula
Geografia do Pará	1 "

(continua)

(conclusão)

(Continuação - ~~Suplemento nº. 264 - 1930~~) Ensino Normal

Psicologia Educacional	2	aulas
Metodologia do Ensino Primário	2	"
Desenho Pedagógico	2	"
Artes Aplicadas	2	"
Educação Física	1	aula
Canto Orfeônico	1	"

2ª. Série:-

Português	4	aulas
Matemática	3	"
Prática de Ensino	3	"
Metodologia do Ensino Primário	2	"
Biologia Educacional	2	"
Psicologia Educacional	2	"
Sociologia Educacional	2	"
Desenho Pedagógico	2	"
Higiene e Puericultura	2	"
Educação Física	1	aula
Canto Orfeônico	1	"

3ª. série:-

Português	3	aulas
Matemática	3	"
Prática de Ensino	5	"
Metodologia do Ensino Primário	2	"
Psicologia Educacional	2	"
História e Filosofia da Educação....	2	"
Higiene e Puericultura	1	aula
Sociologia Educacional	2	"
Desenho Pedagógico	2	"
Educação Física	1	aula
Canto Orfeônico	1	"

ART. 9º.- A Seção do Ensino Normal da Secretaria de Educação e Cultura, tendo em vista o disposto nos artigos anteriores