

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

TATIANA PANTOJA OLIVEIRA

PÚBLICO/CONFESSIONAL, CULTURA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE *HABITUS*:
A ESCOLA DOMÉSTICA DE MACAPÁ/AP (1951-1964)

Macapá

2016

TATIANA PANTOJA OLIVEIRA

**PÚBLICO/CONFESSIONAL, CULTURA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE *HABITUS*:
A ESCOLA DOMÉSTICA DE MACAPÁ/AP (1951-1964)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPG/MDR), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá (IEPA), para a obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Profa. Dra. Norma Iracema de B. Ferreira

Coorientadora: Profa. Dra. Cecília Maria C. B. Bastos

Macapá

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

370.9
O48p

Oliveira, Tatiana Pantoja.

Público/confessional, cultura escolar e formação de *habitus*: a Escola Doméstica de Macapá/AP (1951-1964) / Tatiana Pantoja Oliveira; orientadora, Norma Iracema de B. Ferreira; coorientadora, Cecília Maria C. B. Bastos. -- Macapá, 2016.

205 f.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

1. Igreja e Estado – Igreja católica. 2. Mulheres – Educação. 3. Educação – História – Amapá. I. Ferreira, Norma Iracema de B., orientadora. II. Bastos, Cecília Maria C. B., coorientadora. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

TATIANA PANTOJA OLIVEIRA

**PÚBLICO/CONFESSIONAL, CULTURA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE *HABITUS*:
A ESCOLA DOMÉSTICA DE MACAPÁ/AP (1951-1964)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPG/MDR), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá (IEPA), para a obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Data de aprovação:

Macapá, 27 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Orientadora (UNIFAP)

Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
Coorientadora (UNIFAP)

Prof. Dr. Iuri Cavlak
Membro (UNIFAP)

Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha
Membro (UNIFAP)

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato
Suplente (UNIFAP)

Profa. Dra. Ana Olga da Silva Dias
Suplente (UNIFAP)

Ao chegar ao final de uma etapa, deve-se olhar para trás e refletir que, embora pareça ter estado sozinho, na realidade você nunca esteve realmente só. Assim, agradeço primeiramente a Deus, que me proporcionou força e equilíbrio para avançar sempre.

Existem pessoas que entram em nossa vida e que, de uma forma ou de outra, ajudam você a seguir em frente ou firmar a convicção para realização dos seus objetivos. Assim, dedico este trabalho à minha mãe Maria José Pantoja, que como diz a canção, sempre sonhou os “sonhos mais lindos” para mim, ao meu pai Benedito dos Santos Oliveira e avó materna Maria de Nazaré Pantoja Furtado (ambos *in memoriam*), a quem acredito estarem felizes, no plano espiritual, com a minha realização.

Aos meus irmãos Túlio Marcos Pantoja Oliveira, Tania Lidiane Pantoja Oliveira e Getúlio Pantoja Oliveira pelo companheirismo e por compreenderem os sacrifícios que a dedicação ao estudos exigiram. Aos meus sobrinhos, que mesmo sem compreenderem muito bem esses sacrifícios, preenchem meu coração de amor maternal. À minha tia Maria Denise Furtado, ao meu avô Anacleto Furtado e a Jeferson Vilhena pelo apoio incondicional.

A Arlé Tamayo Rodrigues, pelo incentivo em persistir nos estudos do Mestrado.

Aos meus amigos, que por receio de esquecer algum, não indicarei nominalmente, mas me ensinaram o valor da amizade e sabem que embora muitas vezes ausente, estava sempre presente em pensamento.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira, por todo o cuidado e observações à Dissertação e por não largar a minha mão, ao atravessar o abismo das incertezas. À minha coorientadora, Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos, por descortinar outras possibilidades teóricas e metodológicas para a pesquisa.

À todo o corpo docente e técnico da E. E. Maria do Carmo Viana dos Anjos, pelo apoio e compreensão nos momentos mais difíceis do Mestrado e, em especial aos prof. Kleber Campelo Silva e Maria do Socorro Rodrigues da Silva e à pedagoga Vandrenice Socorro da Silva Amaral, pela generosidade e apoio inestimáveis. Às profas. Ângela Maria Miranda, Edilma Santana, Nilva Santos, Nilcileia Câmara, Joelma Mendes, Terezinha Batista e Glaucia Moura, por todo incentivo e amizade.

Aos funcionários e equipe técnico-administrativa da E. E. Irmã Santina Rioli, pela acolhida atenciosa e ajuda nas pesquisas nos Arquivos sobre a Escola Doméstica, em especial à profa. Maria Milene Teixeira e Maria Helena da Silva Lobato, pela inestimável colaboração. À gestora da escola, Irmã Clara, que além de “abrir” os Arquivos, também foi fundamental para a pesquisa, concedendo entrevista e horas de conversas sobre a história da escola e de sua Congregação religiosa.

Aos funcionários da Biblioteca Pública de Macapá, e em especial à diretora e sua secretária, que entendendo a relevância da pesquisa, depositaram em mim a sua confiança para o manuseio e consulta da fonte jornalística.

Às funcionárias da Cúria Diocesana de Macapá, pela solicitude em me atender na pesquisa na Cúria Diocesana de Macapá.

A Marco Leal e Maura Leal da Silva, pela generosidade em me conceder seus arquivos para consulta.

E, com todo desvelo e respeito, às ex-alunas da Escola Doméstica, que por ocasião das entrevistas, compartilharam suas lembranças e histórias de vida, depositando em mim a confiança para revelar até momentos difíceis ou sofríveis de serem lembrados. Pessoas que me ensinaram que muito mais que saber perguntar, é preciso ter a sensibilidade de ouvir.

Professores
Protetores... das crianças do meu País
Como eu queria, gostaria
De um discurso bem mais feliz
Porque tudo é educação
É matéria de todo o tempo

(Trecho da música *Anjos da Guarda*, de Lecy Brandão)

RESUMO

O presente estudo intitulado Público/confessional, cultura escolar e formação de *habitus*: a Escola Doméstica de Macapá/AP (1951-1964) aborda o tema das relações entre o público, delimitado à política do Estado, e o confessional, delimitado à atuação da Igreja Católica, na educação no ex-Território do Amapá. Problematisa de que forma a cultura escolar da Escola Doméstica foi conformada a partir dos interesses do público/confessional na educação, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma política de integração socioeconômico-cultural do Amapá ao contexto nacional, no período de 1951 a 1964. A colaboração entre Igreja e Estado na educação feminina foi concretizada na administração da Escola Doméstica pelo Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa e na cultura escolar conformada de acordo com os interesses do público/confessional. Tem, portanto, o objetivo geral de investigar a interpenetração entre o público/confessional na formação de uma cultura escolar geradora de *habitus*, de modo a atender às finalidades da política citada. Assim, selecionou-se como objetivos específicos: avaliar os impactos da parceria entre Estado e Igreja nas relações socioeconômicas e culturais, em relação à divisão sexual do trabalho e de atribuição de papéis ao sexo feminino; discutir de que forma a cultura escolar demonstrava a interpenetração entre o público e o confessional na educação, com ênfase no papel atribuído à mulher; analisar a incorporação de *habitus* por meio da cultura escolar no seio da Escola Doméstica e seus desdobramentos na vida pessoal e profissional das alunas egressas. Dessa forma, levantou-se no Arquivo Escolar da então Escola Doméstica um conjunto de documentos, constituído de Relatórios de atividades, Atas de exames de admissão, Atas de exames finais, [Cadernos de] registros de notas e frequência, Registros escolares, históricos de alunas, fichas individuais de alunas etc.; também se analisou o órgão oficial do Governo do Território Federal do Amapá, o periódico *Amapá* e utilizou a História Oral, com aplicação de entrevista semi-estruturada e do sistema Bola de Neve a alunas egressas do regime de internato. Procedeu-se a uma pesquisa qualitativa, com base na Análise de Conteúdo, que foi classificada em cinco categorias de análise, nas quais analisaram-se as formas de seleção e de ingresso na escola, a interação entre a administração das Irmãs e a administração pública, o currículo, as práticas de ensino e o corpo docente da escola, bem como as relações interpessoais estabelecidas com as alunas internas, e ainda a incorporação do *habitus*, através da assunção do papel da mulher, da profissionalização feminina, da trajetória de vida e das reminiscências.

Palavras-chave: Estado. Igreja Católica. Educação Feminina. Cultura Escolar. *Habitus*.

ABSTRACT

The present study titled Public/confessional, school culture and formation of habitus: the Domestic School of Macapá/AP (1951-1964) aims to treat the theme of the relationship between the public policy of the State, bounded, and the confessional, delimited to the Catholic Church, the former education the then Federal Territory of Amapá. Discusses how the school culture of Domestic School was formed from the interests of the public/confessional education, so as to contribute to the development of a policy of socio-economic and cultural integration of the Amapá national context, in the period from 1951 to 1964. The collaboration between Church and State in female education was implemented in the administration of the Domestic School for the Institute of the Sisters of Charity of Saints Gerosa and Capitanio and school culture formed in accordance with the interests of the public/confessional. It has, therefore, the overall objective of investigating the interpenetration between public/confessional in the formation of a school culture of generating habitus, in order to meet the purposes of the policy cited. Thus, selected as specific objectives: to assess the impacts of the partnership between State and Church in the socioeconomic and cultural relations, in relation to the sexual division of labour and /allocation of roles to the different sexes; discuss how the school culture demonstrated the interpenetration between public and confessional education, with emphasis on the role assigned to women; analyse the incorporation of habitus through school culture within the School and its offshoots in the personal and professional lives of students recent grads. In this way, stood up in the file of the school formerly a set of documents, consisting of activity reports, minutes of entrance exams, final exams, Atas Notebooks of notes and records, school records, historical frequency of students, individual students chips etc.; was also analyzed the official organ of the Government of the Federal territory of Amapá, Amapá and used the Oral history, with application of semi-structured interviews and snowball system the students recent grads of boarding. Undertook a qualitative research based on content Analysis, which was classified in five categories of shape analysis, in which we analyzed the forms of selection and entry into school, the interaction between the administration of the sisters and the public administration, the curriculum, teaching practices and the school faculty, as well as interpersonal relations established between this and the internal students and the incorporation of the habitus through assumption of the role of women, the female, the professionalization of career life and reminiscences.

Keywords: school culture, female education, habitus, Catholic Church, State.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Vista parcial do Arquivo inativo da E. E. Irmã Santina Rioli (2015).....	80
Foto 2	O Pavilhão de Prendas Domésticas (1953).....	84
Foto 3	A Escola Doméstica de Macapá [entre 1951 e 1964]	85
Foto 4	Antonia dos Santos Cambraia em destaque.....	92
Foto 5	Maria Raimunda Ramos em destaque.....	94
Foto 6	Nadir Almeida de Barros em destaque.....	95
Foto 7	Semina Viana Assunção em destaque.....	96
Foto 8	A diretora, mestras e alunas internas da Escola Doméstica de Macapá.....	102
Foto 9	Janary Nunes, 1º Governador do TFA, em visita a Escola Doméstica [entre 1951 e 1956]	108
Foto 10	Diploma em Artes Domésticas de Maria Raimunda Ramos (Escola Doméstica de Macapá, 1961).....	133
Foto 11	A capela da Escola Doméstica de Macapá.....	146
Foto 12	A gruta com a imagem de Nossa Senhora da Escola Doméstica de Macapá.....	147
Foto 13	Detalhe de crochê e tricô ([Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas])	149
Foto 14	Detalhe de crochê e tricô ([Álbum-Mostruário de trabalhos manuais e Prendas Domésticas]).....	150
Foto 15	Detalhe de crochê e tricô ([Álbum-Mostruário de trabalhos manuais e Prendas Domésticas]) de Joana d’Arc.....	152
Foto 16	Altar na casa da entrevistada Maria Raimunda Ramos (2015).....	178
Foto 17	Toalha de mão bordada e ornamentada com crochê por Joana d’Arc (2015).....	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Irmãs do Instituto... radicadas na Escola Doméstica (1951-1964).....	75
Quadro 2	Ingresso e permanência: procedência familiar, formas de seleção e faixa etária.....	97
Quadro 3	Idade das alunas ingressas na turma de 1º Ano de 1952.....	99
Quadro 4	Encarregados da matrícula no ano de 1952.....	101
Quadro 5	Evolução das matrículas da Escola Doméstica de Macapá (1953-1964).....	110
Quadro 6	Interação comP o mundo externo: fiscalizadores e visitas de autoridades e da família.	116
Quadro 7	Estrutura curricular do Ensino Primário e Secundário e do Curso Doméstico da Escola Doméstica de Macapá.....	129
Quadro 8	Melhores Alunas premiadas da Escola Doméstica (1961 a 1964).....	137
Quadro 9	Currículo: Prendas Domésticas e outras matérias/disciplinas.....	139
Quadro 10	Disciplinas não constantes nas 1ª, 2ª e 3ª séries da Escola Doméstica (1951 e 1964)..	151
Quadro 11	Lacunas de disciplinas por Série e Turma.....	155
Quadro 12	Plano Geral para a Escola Doméstica de Macapá (1951).....	156
Quadro 13	Relação de funcionários da Escola Doméstica (1951 a 1964)	159
Quadro 14	Relação de corpo docente da Escola Doméstica (1963 e 1964).....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Amapá
CCA	Colégio Comercial do Amapá
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNMM	Conselho Nacional de Minas e Metalurgia
DE	Divisão de Educação [AP]
DNPM	Departamento Nacional de Produção Mineral
EDM	Escola Doméstica de Macapá [AP]
E. E.	Escola Estadual
EEIRS	Escola Estadual Irmã Santina Rioli [AP]
ESG	Escola Superior de Guerra
GFM	Ginásio Feminino de Macapá [AP]
GOT	Ginásio Orientado para o Trabalho
GTFA	Governo do Território Federal do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOMI	Sociedade Brasileira de Indústria e Comércio de Minério de Ferro e Manganês
IETA	Instituto de Educação do Território do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
PA	Pará
PIME	Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras
PNE	Plano Nacional de Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação [AP]
SP	São Paulo
TF	Território Federal
TFA	Território Federal do Amapá
UF	Unidade da Federação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A RELAÇÃO ESTADO/IGREJA CATÓLICA.....	20
1.1	HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E A CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE <i>HABITUS</i>	22
1.2	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL (1500-1964).....	32
2	RELAÇÃO PÚBLICO/CONFESSIONAL NA EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ.....	52
2.1	A OBRA MISSIONÁRIA CATÓLICA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO.....	63
2.1.1	<i>O Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME)</i>	64
2.1.2	<i>O Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa</i>	66
3	OS FIOS DA TEIA E DA TRAMA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	79
3.1	ENTRE ÁCAROS E PROCOPIOS: DESVENDANDO FONTES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS.....	79
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO <i>LOCUS</i> E SUJEITOS: ESCOLA DOMÉSTICA DE MACAPÁ E EX-ALUNAS DO REGIME DE INTERNATO.....	82
4	PÚBLICO/CONFESSIONAL, CULTURA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE <i>HABITUS</i> NA ESCOLA DOMÉSTICA DE MACAPÁ/AP (1951-1964).....	90
4.1	ALÉM DO BORDADO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FEMININA NA INSTRUÇÃO ESCOLAR DAS EX-ALUNAS DO INTERNATO.....	90
4.1.1	<i>Ingresso e Permanência: Procedência Familiar, Formas de Seleção e Faixa Etária</i>	92
4.1.2	<i>Interação com o Mundo Externo: Fiscalizadores e Visitas de Autoridades e da Família</i>	110
4.1.3	<i>Currículo: Prendas Domésticas e outras Matérias/Disciplinas</i>	122
4.1.4	<i>Corpo Docente e Práticas Educativas: Relações Interpessoais entre Irmãs, Professores Leigos e Alunas</i>	157
4.1.5	<i>Papel da Mulher e Profissionalização Feminina: Desdobramentos na Trajetória de Vida e Reminiscências</i>	176
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
	REFERÊNCIAS.....	187
	APÊNDICE A – Termo de cessão gratuita de direitos de depoimento oral.....	201
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	202
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com ex-alunas da Escola Doméstica de Macapá.....	203
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com a Irmã Clara, diretora da E.E. Ir. Santana Rioli....	204
	APÊNDICE E - Organograma da estrutura de ensino conforme as Reformas Capanema.....	205

INTRODUÇÃO

A análise sobre Desenvolvimento pode apresentar-se sob múltiplas facetas e a tentativa de compreendê-lo em sua complexidade permite que as abordagens sigam diversos caminhos. Justamente é o que se propõe o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá (PPG/MDR-UNIFAP), do qual essa Dissertação é um dos frutos desse esforço, seguindo a Linha de Pesquisa Sociedade, Cultura e Políticas Públicas.

Comumente, o Desenvolvimento é restrito a análises sobre aspectos socioeconômicos, de natureza quantitativa e demonstrada por meio de indicadores e dados estatísticos. No entanto, existem outros prismas pelos quais se pode discutir o progresso de uma região e que não estão em posição secundária. A educação é, sem dúvida, um aspecto primordial na discussão de políticas públicas, uma vez que toda a evolução socioeconômica está atrelada ao nível educacional de seu povo.

Entre as décadas de 30 e a de 60, século XX, a Igreja Católica vivia um momento diferente do de início da República, quando ocorrera uma separação com o Estado, o qual tentava excluí-la da vida pública, numa disputa que colocou ambas as instituições em campos opostos, segundo Romano (1979). Tanto a Igreja quanto o Estado estavam a partir de então motivados por interesse em comum e procuraram reatar suas relações, o que vem a constituir-se no tema desta pesquisa.

A solidificação dessas relações ocorreu no Governo do Presidente Getúlio Vargas, expressa numa aliança baseada em interesses mútuos. Um dos frutos desta aliança se refletiu no então Território Federal do Amapá. O capitão do Exército Janary Gentil Nunes foi o escolhido pelo Presidente da República para ser o primeiro governador da então nova Unidade da Federação, devido ao seu vasto conhecimento sobre a região e à sua carreira militar (SANTOS, 2006).

A Igreja Católica foi uma grande colaboradora do Governo Territorial. Para fortalecer a ação pastoral e as diretrizes do projeto romanização na Região, vários missionários do Pontifício Instituto das Missões (PIME) começaram a chegar ao Território a partir de 1948, substituindo a antiga Congregação Sagrada Família, conforme apontou Gheddo (2000). Também o Amapá recebeu as missionárias da Ordem das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, também conhecida como Ordem das Irmãs de Nossa Senhora Menina, que aqui chegaram em 1951.

Dessa forma, a partir de meados dos anos de 1940, começou a se desenhar no então recém-criado Território Federal do Amapá (TFA) uma política de governo que pretendia sua integração ao contexto nacional, não apenas no fomento à dinamização da Economia, como também na mudança de hábitos e costumes da população local, por meio de um programa de educação escolar que atingiria todas as idades e sexos. Uma ênfase especial teria sido dada à educação feminina, concebida como área estratégica para essa mudança, pelo papel que recaía sobre a mulher na formação familiar.

Neste contexto, na elaboração do tema de pesquisa discutiu-se a relação entre o público – delimitado à política do Estado – e o confessional – circunscrito à atuação da Igreja Católica –, no âmbito da educação do ex-Território do Amapá. Consequentemente, o problema de pesquisa consistiu em indagar de que forma a cultura escolar da Escola Doméstica de Macapá foi conformada de acordo com os interesses do público/confessional na educação, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma política de integração socioeconômico-cultural do Amapá ao contexto nacional, no período de 1951 a 1964.

Do problema formulado confirmou-se a hipótese de que tal colaboração foi para além do discurso, sendo concretizada na administração da Escola Doméstica de Macapá/AP, pela Ordem religiosa feminina do Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, bem como na cultura escolar que foi conformada naquela escola para gerar *habitus*, de acordo com os interesses do público e do confessional. A Igreja Católica foi chamada a colaborar com esse projeto, tanto pelo seu passado como uma grande aliada histórica do Estado, quanto pela concepção que pregava sobre a família e a sociedade, calcada na ordem social e na moralidade. Essa preocupação com a estruturação da família pelo viés do moralismo e com ênfase na harmonia social, era igualmente uma tônica do Governo do Território Federal do Amapá (GTFA).

A pesquisa teve por objetivo geral investigar a interpenetração público/confessional na formação de uma cultura escolar geradora de *habitus*, de modo a atender às finalidades da política citada. Com esse fito, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: avaliar os impactos da parceria entre Estado e Igreja nas relações socioeconômicas e culturais, em relação à divisão sexual do trabalho e à atribuição de papéis ao sexo feminino; discutir de que forma a cultura escolar demonstrava a interpenetração entre o público e o confessional na educação, com ênfase no papel atribuído à mulher; analisar a incorporação de *habitus*, por meio da cultura escolar, no seio da Escola Doméstica e seus desdobramentos na vida pessoal e profissional das alunas egressas.

A atuação da Igreja Católica no Brasil marcou sensivelmente a história da sociedade brasileira até os tempos hodiernos, mesmo com a observância da diminuição do número de fiéis católicos. O Amapá sente também a marca de sua presença, perceptível nos símbolos religiosos usados em prédios públicos e na influência das festas católicas no cotidiano das cidades amapaenses e dos feriados santos. É perceptível, igualmente, na forma diligente como os sacerdotes e a peregrinação das imagens de santos são recepcionados pelos agentes e instituições estatais, sendo interessante notar que a ex-Escola Doméstica de Macapá, atual Escola Estadual Irmã Santina Rioli (EEISR), foi por muitos anos dirigida pelas Irmãs do Instituto... e que na atualidade ainda tem um de seus membros à frente da direção da escola.

A manutenção de um membro da Congregação na gestão escolar tem representado um aspecto fundamental na história da EEIRS. Trata-se de Elenita de Lourdes Rubin Rubert, mais conhecida por seu nome religioso, Irmã Clara, a qual ocupou o cargo entre 1987 e 1989, retirando-se depois para outro Estado da Federação, interrompendo-se então o longo período em que as Irmãs do Instituto permaneceram na administração da escola, iniciado em 1951, ano da sua fundação. Em 1996, o Instituto... foi sondado pelo Governador da época a voltar a ocupar o cargo de direção e, assim, Irmã Clara informou que foi a indicada a aceitar, em função de seu trabalho em anos anteriores.

Com o novo desafio aceito, Irmã Clara passou a assumir o comando escolar, no período de 6 de maio 1997 a 10 de janeiro de 2003, quando se tornou titular da Coordenadoria de Ensino da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Amapá. Transcorridos dois anos da exoneração, reassumiu a direção da escola em fevereiro de 2005, na qual permanece até os dias atuais, com pequenas pausas para tratamento de saúde (AMAPÁ/SEED, 2011). Em função da relevância da trajetória desta religiosa junto à atual EEISR, antiga Escola Doméstica de Macapá, e por sua ligação como membro do Instituto..., definiu-se por entrevistá-la, indagando inicialmente qual a sua opinião acerca da longevidade do cargo que ocupa, cuja matéria consta no corpo do texto.

Esta pesquisa envolve a interdisciplinaridade característica do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, analisando múltiplos aspectos pelos quais perpassa o Desenvolvimento da Região Amazônica, sejam econômicos, políticos, sociais, culturais etc. A contribuição profícua da História neste processo demonstra de que forma a educação foi pensada como uma política pública de primeiro plano, na consecução do planejamento regional do Governo do então Território Federal do Amapá.

Destarte, conhecer de que forma a Igreja Católica alcançou tão importante patamar simbólico e estendeu sua influência no Território Federal do Amapá, é entender um pouco

da nossa formação cultural e histórica. Possibilita analisar como um projeto de Estado para desenvolvimento socioeconômico e cultural tencionava obter êxito por meio da modificação suas práticas culturais e sociais pelo viés da educação escolar, estabelecendo alianças com instituições como a Igreja.

Dessa forma, selecionou-se como *locus* de investigação a Escola Doméstica de Macapá, desde a sua instalação em 1951 até o ano da sua extinção em 1964, com o objetivo de investigar a interpenetração entre o público e o confessional na formação de uma cultura escolar geradora de *habitus*, em atendimento à política de integração socioeconômica e cultural do ex-Território Federal do Amapá ao contexto nacional, por meio da articulação do Governo Federal com a Igreja Católica. Delimitou-se como foco do estudo o regime de internato que era oferecido pela escola.

O regime de internato da Escola Doméstica perdurou por 13 anos consecutivos, com a capacidade máxima de 40 alunas. Por conta dos fins do período de adaptação aos efeitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024/1961, o regime de internato teve que ser extinto em 1964 e, em 1965, entrou em funcionamento com a denominação de Ginásio Feminino de Macapá, adotando um programa curricular remodelado para atender as alunas apenas no regime de externato, mas ainda dirigido pelo Instituto..., que também compunham o corpo docente, o qual teve que ser ampliado para dar conta de uma quantidade bem maior de turmas.

No que se refere aos instrumentos de investigação científica, selecionou-se a entrevista semi-estruturada a ser aplicada para 10 (dez) sujeitos, necessariamente egressos do regime de internato da Escola Doméstica, com a utilização da metodologia da História Oral. Para localizar tais ex-alunas utilizou-se a técnica de Bola de Neve (ALBERTI, 1996), conseguindo-se reunir 9 (nove) que ainda residem em Macapá. Quanto à décima, que se mudou para outra Unidade da Federação, recorreu-se à sua autobiografia intitulada *Desafios de uma cirurgiã plástica na Amazônia*. Sem poder estabelecer contato direto com a autora, Zeneide Alves de Souza, a obra foi analisada com a aplicação do método biográfico proposto por Bourdieu, conforme apontou Silva, H. (2002).

O estudo empreendido apresenta uma faceta histórica, em que as fontes documentais são objetos preciosos de análise, constituindo-se nos fios que permitem ao historiador tecer sua teia de análise sobre o processo investigado. Especialmente buscou-se atingir os objetivos propostos de investigar a formação de uma cultura escolar na Escola Doméstica, *locus* da interpenetração público/confessional, advinda da articulação entre a Igreja Católica

e o Governo do ex-Território Federal do Amapá, em atendimento à política de integração socioeconômica e cultural dessa Unidade da Federação, ao contexto nacional.

Para dar conta dos objetivos propostos nesta pesquisa, voltou-se para uma perscrutação nos arquivos da antiga Escola Doméstica de Macapá, que hoje estão sob a guarda da E. E. Irmã Santana Rioli,¹ com o fito de lançar luzes sobre as práticas de ensino, a estruturação das disciplinas e a constituição do corpo docente, como apontou Julia (2001). A primeira dificuldade foi conseguir autorização da direção da escola, que é presidida, como já mencionado, pela Irmã Clara, da Congregação das Irmãs das Santas Capitanio e Gerosa, justamente por ter-se afastado para tratamento médico e que, por estar há muitos anos trabalhando na escola, poderia indicar a localização dos documentos. Autorizada pelo diretor interino, iniciou-se uma busca no acervo da Secretaria da escola.

Na busca por documentos produzidos pelas estudantes, foram localizados dois [Álbuns-Mostruário de trabalho e Prendas Domésticas]. Também foram analisados outros tipos de documentos à época da Escola Doméstica, produzidos entre 1951 e 1964, além de outros períodos, que preenchem em parte essas lacunas na investigação da cultura escolar, tal como *Ofícios Circulares, Históricos da escola, Registro escolar, Atas dos resultados finais dos exames de admissão da Escola Doméstica, Atas de resultados dos exames finais do Curso Doméstico, Históricos escolares, Fichas individuais de alunas, Registros de avaliações de rendimento escolar, Guias de transferência de alunas, Declarações de conclusão de curso, Certidão de averbação de tempo de aluna remunerada, [Cadernos de] notas e frequência* de diversas turmas, *Relação de alunas, Álbuns de fotografias* das alunas e das Irmãs dentro da escola e em desfiles cívicos, além dos *Relatórios de Atividades da Escola Doméstica*. Alguns deles são potencialmente utilizáveis em outras pesquisas, dependendo dos objetivos traçados.

Outro tipo de documentação manuseada foram as fontes jornalísticas *Amapá* e *A Voz Católica*, que estavam politicamente comprometidos com o grupo político ao qual se ligavam, classificando-se como formativos. Ofereceram possibilidades de dimensionar o papel que a Escola Doméstica desempenhava dentro da política pública e das ações evangelizadoras da Igreja Católica, que confluía com as diretrizes de tal política.

O jornal *Amapá* era órgão oficial do Governo do Território Federal do Amapá e, como tal, era o porta-voz das medidas e discursos governamentais. As coleções analisadas

¹Com a extinção do regime de internato da Escola Doméstica, em 1964, seus programas foram reformulados e no ano de 1965 passou a se denominar como Ginásio Feminino de Macapá e depois, em 1978, E. E. Irmã Santana Rioli.

coberam o período de 1950 a 1956, sem encontrar referências à Escola Doméstica em anos posteriores. O manuseio dessa fonte pela pesquisadora permitiu aferir informações importantes como a periodicidade de publicação, que variou bastante, sendo que até o número 469 consistia de uma edição semanal, passando a ser duas edições por semana no número seguinte, sempre aos domingos e, de forma aleatória, na terça ou na quinta-feira. O número de páginas também variava entre 4 e 6 para edições normais e 8 a 12 páginas, divididos em dois ou três cadernos, para edições especiais, tais como o dia 13 de setembro, em alusão à criação do Território Federal do Amapá, ocorrida em 1943, e ao dia 25 de janeiro em comemoração à instalação do GTFA, sob a administração de Janary Nunes. Nessas ocasiões, o *Amapá* divulgava minuciosamente as ações e os discursos governamentais.

O jornal *A Voz Católica* (AMAPÁ/Prelazia de Macapá) consistia em um periódico pertencente à Igreja Católica, cuja coleção atualmente digitalizada pode ser consultada no Arquivo da Cúria da atual Diocese de Macapá. A pesquisadora entrou em contato com essa fonte já há um bom tempo, ainda quando cursava o curso de Graduação em História.² Isso possibilitou o contato físico com a fonte antes do seu processo de digitalização e a identificação de suas características a seguir descritas.

A Voz Católica era vendido quinzenalmente pelas paróquias, e teve sua circulação no período compreendido entre 1º de novembro de 1959 e 29 de dezembro de 1974. Conforme as medições e conferências realizadas, os primeiros exemplares tinham as dimensões de aproximadamente de 25,6 cm de altura por 35,5 cm de largura e continha apenas duas páginas; a partir do número 10 até o 74, aumentou para três páginas, da mesma forma que houve também mudanças qualitativas, com a criação de novas seções, que davam uma maior organização quanto ao agrupamento dos temas. Observa-se que dos números 75 até o 314, houve uma profunda ampliação no seu formato, atingindo em dimensão média de 46,3 cm de altura por 65,5 cm de largura, distribuído em quatro páginas.

Nesta pesquisa, o jornal *A Voz Católica* foi analisado pelo conjunto da obra, justamente por se optar em privilegiar as fontes a respeito da cultura escolar da Escola Doméstica e sua correlação com a política do Governo Territorial por meio de o *Amapá*.

²A autora desse texto graduou-se em História pela Universidade Federal do Amapá em 2001, quando apresentou seu Trabalho de Conclusão de Curso *A voz de Deus no lar amapaense: notas para uma problematização das relações entre Igreja Católica e Estado (1959-1960)*. Desde então vem desenvolvendo estudos e pesquisas sobre esse tema, dos quais já resultaram em publicações, sendo uma delas o capítulo “A Voz de Deus no lar amapaense: potencialidade de pesquisa no jornal *A Voz Católica*”, integrante do livro *Do lado de Cá: fragmentos de História do Amapá*, e a outra o artigo “Onde se reza também se estuda: Estado, Igreja Católica e escolarização no Território Federal do Amapá, já citados e constantes nas Referências ao final deste trabalho.

Optou-se também por ampliar a gama de fontes a respeito da atuação da Igreja Católica, explorando o *Livro de apontamentos históricos...*, *Livros [do] Tombo da Prelazia de Macapá*, os quais registraram os principais acontecimentos ligados à Igreja Católica no Amapá, bem como informações sobre as Irmãs do Instituto..., além de outros documentos neles transcritos, como o *Relatório Quinzenal da Prelazia de Macapá (1950-1954)*, dentre outros citados neste trabalho.

Assim como *A Voz Católica*, atualmente o *Livro [do] Tombo* e seus volumes somente são disponibilizados para o acesso em mídia, pois já foram digitalizados. Não foi permitido o acesso ao Arquivo da Cúria Diocesana, que guarda boa parte dos documentos sobre a História da Igreja Católica no Amapá, a respeito do qual a funcionária responsável alegou não haver nenhum outro tipo de documentação relativa à Escola Doméstica ou às Irmãs do Instituto... Infelizmente, isso restringiu o acesso a outras fontes primárias da Igreja Católica, que poderiam aprofundar o estudo. Para preencher as lacunas, à medida do possível recorreu-se também a um conjunto de documentos compilados por Giovanni Romelli (2011) no livro de sua autoria intitulado *50 anos educando para a vida: uma proposta diferente [1961-2011]*, que versa sobre a vinda das Irmãs do Instituto... para o Amapá e suas respectivas obras sociais locais.

A presente Dissertação está estruturada em 4 Seções e suas Subseções. Na Seção 1 do trabalho, procura-se descortinar alguns conceitos-chave na operacionalização da pesquisa, como cultura escolar e *habitus*, bem como apresentar a relevância da área de Estudos de História das Instituições Escolares, com discussão conceitual. Delineia-se, ainda, a trajetória da educação feminina no Brasil, analisando a articulação entre público/confessional e ensino, com ancoradouro na bibliografia.

A Seção 2 dedica-se a analisar a política pública educacional planejada para o então Território Federal do Amapá e de que forma a Igreja Católica colaborou com esse projeto de Governo, expressa em especial na concessão de uma escola pública, como a Escola Doméstica de Macapá, com administração da Ordem religiosa do Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa. Analisa, também, a reorganização do quadro de missionários masculino e feminino, com a atuação na Região, tanto dos padres junto ao PIME, quanto das religiosas ligadas ao Instituto...

Relatar os caminhos escolhidos da investigação e os procedimentos metodológicos foram os objetivos da Seção 3. Faz-se um apanhado do *corpus* documental, de seu estado de conservação e potencialidades. De igual forma, versou-se acerca de suas limitações e da importância das entrevistas de História Oral, que proporcionou o contato pessoal com

ex-alunas da Escola Doméstica, além do *locus* de pesquisa, e do uso de autobiografia para compor o quadro analítico.

A 4ª e última Seção apresenta as categorias de análise decorrentes das entrevistas, devidamente cruzadas e analisadas com as fontes escritas. As categorias de análise tiveram o fito de verificar a hipótese levantada de que a cultura escolar da Escola Doméstica, permeada pela interpenetração entre os interesses do público/confessional, gerava *habitus* em suas alunas do regime de internato e permitia a sua reprodução. Não obstante, os intentos revelaram-se mais audaciosos, pois com os relatos procurou-se retirar as alunas da invisibilidade e considerar suas estratégias dentro da escola, mostrando que, no jogo de interesses, as alunas também podiam atuar como agentes da História.

As cinco categorias de análise delineadas proporcionaram a investigação sobre as formas de seleção e de ingresso na Escola Doméstica de Macapá, a interação entre a administração das Irmãs e a administração pública, o currículo, as práticas de ensino e o corpo docente da escola, bem como as relações interpessoais estabelecidas com as alunas internas, e ainda a incorporação de *habitus*, por meio da assunção do papel da mulher, da profissionalização feminina, da trajetória de vida e de suas reminiscências. Assim, discutiu-se a articulação entre o público e o confessional na formação da cultura escolar no *locus* da pesquisa, para a assimilação de *habitus*, por meninas e jovens desta parte do País, como o planejado pelo Governo do então Território Federal do Amapá.

1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A RELAÇÃO ESTADO/IGREJA CATÓLICA

Quando se pretende discutir sobre a educação, o assunto é tão amplo e rico de debates que exige uma delimitação do tema, para não se perder nesse universo. Por isso, a escolha de algumas categorias de análise, conforme Buffa (2011, p. 53), “nos permite dar uma ‘arrumação’, um ‘arranjo’ no campo que se quer investigar,” devido à complexidade do objeto de estudo. O encaminhamento de investigação sobre público e privado na educação é um caminho que permite vislumbrar-se o modo como ocorreu a interpenetração entre essas duas esferas, ao longo da História da Educação no Brasil e, especificamente no Amapá, no âmbito escolar. Dessa forma, público e privado tornam-se umas das categorias adotadas, junto com outras que embasam o aporte teórico, neste estudo.

Uma maior delimitação das categorias faz-se necessária, pois são diversos prismas de análise que comportam a discussão entre público e o privado. Para exemplificar, os autores Dourado e Bueno (2001, p. 6) fizeram uma análise do estado da arte das pesquisas em Política e Gestão da Educação que versam sobre o tema e identificaram algumas subcategorias como desdobramentos analíticos: “[...] relações público/privado, estudos comparativos, ensino superior privado, esfera pública, esfera privada e instituições filantrópicas/confessionais.” Cada subcategoria possui uma riqueza de abordagem e imprime um tipo de perfil aos trabalhos acadêmicos. Ainda segundo os autores, a subcategoria entidade filantrópica/confessional “busca situar-se na mediação entre o público *strito sensu* e o privado, destacando peculiaridades presentes na identidade institucional do segmento denominado filantrópico e nos processos de participação desenvolvidos em seu interior.” (DOURADO; BUENO, 2001, p. 6).

Uma das contribuições deste trabalho consiste em refletir de que forma o ensino e a administração da Escola Doméstica de Macapá, situada no ex-Território Federal do Amapá, e gerida pelo Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, poderiam caracterizá-la como uma instituição confessional religiosa. Marcondes *et al.* (2007, p. 619) apresentam uma definição que muito se ajusta a situações dessa natureza:

A educação confessional pressupõe um credo e uma religião. Uma instituição confessional é aquela que adota uma confissão explícita no desempenho de suas atividades. De certa forma, toda instituição de ensino, pública ou particular, é confessional. Por trás disso, e influenciando cada escolha que se faz, está uma concepção de vida, de mundo, de sociedade, do ser humano, que por fim irá determinar o método. O que são essas coisas senão um tipo de confissão? Portanto, mesmo instituições educacionais públicas têm seu credo. Como seguem modelos científicos mais aceitos, poucos estranham ou contestam tais crenças. O humanismo, por exemplo,

tem seu credo e sua confissão. A diferença, no caso de entidades confessionais religiosas, é que este credo é explícito e objetivamente assumido no campo da espiritualidade. Logo, quando se fala em escola confessional imediatamente se pensa em escola ligada a uma religião.

Esse conceito de confessional abraçado por Marcondes *et al.* (2007) possibilita dimensionar a interpenetração do público e do confessional na Escola Doméstica de Macapá. Desta maneira, esta instituição explicitava e assumia o credo católico em suas práticas educativas em uma escola pública, com a aquiescência do Estado. Por isto, uma das relevâncias dessa pesquisa reside na avaliação de como um projeto conjugado de desenvolvimento, como o do ex-Território Federal, esquadrihado nos anos 1940 a meados dos anos de 1960, envolvia não apenas a dinamização dos aspectos econômicos, mas também reorientação e modificação de práticas sociais e culturais, embora sem estarem logicamente dissociados daqueles tal como Fiani (2011, p. 7) demonstrou, indicando que o ambiente institucional é tão importante quanto o projeto econômico:

Como um determinante importante do desenvolvimento em uma dada sociedade, nós temos, por conseguinte, o ambiente institucional que esta mesma sociedade dispõe para a combinação produtiva do capital, da mão-de-obra e da tecnologia. Isso pelo simples fato de que, conforme afirmarmos anteriormente, capital, força de trabalho, recursos naturais e conhecimentos tecnológicos não fazem a economia funcionar sozinhos: eles precisam ser combinados, e essa combinação exige cooperação com poucos conflitos, para funcionar adequadamente. Com efeito, é preciso que os indivíduos dessa sociedade se relacionem uns com os outros, promulguem leis, desenvolvam normas, obedeçam às convenções etc., para que estes recursos resultem em bens e serviços que determinarão o padrão de vida que será possível alcançar. Esse relacionamento é mediado pelo ambiente institucional de que cada sociedade dispõe.

Fiani (2011) destacou, ainda, que as organizações têm grande influência sobre a sociedade, visando facilitar a cooperação para o alcance do desenvolvimento. Assim, uma das dimensões a ser abordada na pesquisa é a forma como Governo do Território Federal do Amapá (GTFA) e Igreja Católica operavam no campo educacional. A percepção da Igreja Católica como uma importante aliada pelo Estado, interessado na sua influência na formação religiosa e moral do povo e na afinidade de seu discurso em torno da ordem e da autoridade, possibilitou-lhe ampliar sua atuação na educação escolar no Amapá e ter sob seu controle sobre uma escola pública feminina – A Escola Doméstica de Macapá – em uma interessante interpenetração entre público e o confessional.

A Escola alcançou um papel de destaque entre as instituições sociais, sendo importante tanto na formação da futura mão-de-obra e quanto na de intelectuais, burocratas e membros da elite. Como fruto dos processos dinâmicos internos da sociedade capitalista,

as Instituições Escolares revelam a inter-relação entre as desigualdades sociais e a apropriação de capital cultural e desenvolvem mecanismos de internalização de *habitus*, expressos na cultura escolar de cada uma delas. Assim, antes de analisar a literatura científica sobre a relação entre o público e o privado na educação no Brasil, com ênfase na educação feminina, discutir-se-á primeiramente a relevância dos estudos sobre a História das Instituições Escolares.

1.1 HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E A CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE *HABITUS*

Buffa e Nosella (2005) classificam três momentos como relevantes na constituição da área de estudo em instituições escolares no decurso do século XX: nas décadas de 50 e 60, quando não existiam ainda programas de pós-graduação no Brasil, com a criação tímida de alguns centros, atendo-se ao tema de Educação e Sociedade; nas décadas de 1970 e 1980, caracterizando esse momento como de escolarização da produção e reação à Ditadura Militar, no qual os autores clássicos, como Karl Marx, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Michel Foucault, Theodor Adorno, Pierre Bourdieu, dentre outros, exerceram decisiva influência. O terceiro momento destacado foi a partir dos anos 1990, marcado pela crise dos paradigmas e, ao mesmo tempo, pela diversificação do uso das fontes de pesquisa. Há uma visão crítica de que esse período pode ser caracterizado como “uma fragmentação epistemológica e temática, que dificulta a compreensão da totalidade do fenômeno educacional.” (BUFFA; NOSELLA, 2005, p. 354). Calcados nesta visão, os autores defendem o Método Dialético nas pesquisas, uma vez que:

De forma aproximativa e sintética, o método dialético supõe a investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria. O fundamental do método não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados *a posteriori*, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa condição. A dialética não é uma relação mecânica que descortina, para além da aparência (Escola), uma essência metafísica (sociedade), mas sim, uma condição recíproca de existência. Dito de outra maneira, a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar. (BUFFA; NOSELLA, 2005, p. 362).

Observa-se que essa intrínseca relação entre a sociedade e a Escola possibilita a revelação das intencionalidades do Poder Público em moldar hábitos e comportamentos. Tal

intenção muda o ambiente cultural, ou institucional da forma a que se refere Fiani (2011), em prol de seus interesses, em um determinado tempo e lugar.

Werle, Britto e Colau (2007, p. 151) chamam igualmente a atenção para os processos históricos que decorrem na instituição escolar:

A História das Instituições Escolares (HIE) é uma composição de relatos e narrativas, portadoras desta força performativa. [...] Necessariamente, a HIE maneja com a dimensão temporal. O pesquisador de HIE vê-se à frente de indagações acerca do período de tempo abrangido no relato. Trabalhar com HIE não é permanecer na presencialidade, no hoje da instituição, mas descrever, compor narrativas de seus diferentes momentos de existência. Todos os fatos educativos são históricos. Configurações específicas os precedem, tramas de encaminhamentos são tecidas ao longo do tempo. Isso significa que uma historicidade reflexiva acompanha todos os estudos relacionados à educação, mesmo que sejam orientados preferencialmente para o presente e o futuro. A HIE, entretanto, é orientada para um desvelamento do passado das instituições escolares [...].

Uma instituição escolar tem uma historicidade própria. Ela sofre mudanças decorrentes das várias épocas históricas na qual está circunscrita, podendo atender a públicos diferentes e apresentar alterações na sua linha pedagógica ao longo dos anos. Assim também a Escola Doméstica de Macapá não pode ser dissociada de sua dimensão histórica.

Considerar como objeto de estudo a Escola apenas não é restringir a visão analítica a um fim em si mesmo, mas correlacionar o contexto mais geral da política pública desenvolvida no ex-Território Federal do Amapá que a envolve. Como bem argumenta Sanfelice (2009, p. 198):

Para se captar o que é a singularidade de uma instituição torna-se necessário olhar o universal (a totalidade). 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. 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. Penso, então, que o estudo das instituições escolares e/ou educativas poderá acrescentar conhecimentos históricos à história da educação, se além de revelar as minúcias das singularidades escolares, inserir a compreensão e a explicação delas na totalidade histórica.

As instituições escolares não estão apartadas da sociedade e dos processos históricos e essa inter-relação pode ser profícua ao se revelar seus desdobramentos mútuos. O autor Sanfelice (2009) compartilha de uma concepção muito semelhante àquela formulada por Buffa e Nosella (2008, p. 21), quando defenderam, em outra produção científica, “uma linha metodológica que descreva o particular, explicitando suas relações com o contexto

econômico, político, social e cultural, dialeticamente,” reforçando seus argumentos já delineados neste estudo.

Uma das questões centrais nas quais Buffa e Nosella (2008, p. 21)³ ativeram-se foi a problemática da importância dos estudos sobre as instituições escolares e de como pesquisá-las. Na procura dessa resposta, os autores argumentaram que:

Responder a essa pergunta não foi tarefa fácil: obviamente, não se trata apenas de desenterrar histórias e vultos significativos do passado da instituição escolar que se quer estudar. Ainda que a busca do passado apresente sempre um sutil e instigante fascínio, nós não consideramos tal motivação suficiente para justificar tanto trabalho de pesquisa e tanto emprego de energias. Uma tal motivação, quando muito, pode alimentar, nos educadores, saudade de um passado que, frequentemente, parece ter sido mais glorioso. De outro lado, estamos conscientes de que essas pesquisas como, aliás, qualquer outra, por si só, não formam educadores comprometidos com as transformações sociais desejadas, simplesmente porque não determinam o livre arbítrio dos homens. Entretanto, podem ser um instrumento para uma nova compreensão da escola, elevando, assim, o autoconhecimento de seus profissionais ao estabelecerem comparações com outros e, portanto, aumentando a responsabilidade de suas opções.

Portanto, Buffa e Nosella (2008) chamam a atenção para o papel que estudos sobre as instituições escolares podem exercer na formação de uma identidade histórica e na formação de docentes. Não se estuda o passado pelo passado, como arguiu Bloch (2001) – são as questões colocadas pelo presente que levam, tanto educadores quanto historiadores, a dar sentido à investigação das instituições escolares.

Uma vez ressaltada a importância do estudo da História das Instituições Escolares e, assim, da Escola Doméstica de Macapá como objeto de análise, pode-se agora passar à discussão sobre a função da Escola na análise da relação entre o público e o confessional na educação. Segundo Pierre Bourdieu (2011), a sociedade é composta por indivíduos que se agrupam em grupos ou classes sociais. Esses grupos constroem seus espaços sociais e estabelecem princípios de diferenciação na interação entre si, gerando estruturas de diferenças. Tais diferenciações levam os grupos a disputar o poder em diversos Campos, sejam eles sociais, econômicos e culturais, que podem ser entendidos como escolar também, tal como o expresso pelo o autor:

³ Neste texto, os autores procederam a um levantamento da produção escrita sobre as instituições escolares entre 1971 e 2007, em especial nos programas de pós-graduação, onde notaram a maior recorrência, e em outras bases, avaliando seus pontos positivos e negativos em relação à abordagem teórica e metodológica. Também apresentaram os resultados de sua pesquisa sobre os impactos da produção científica acerca de instituições escolares sobre os docentes que atuavam nas mesmas. Além disso, apresentam importantes encaminhamentos a pesquisadores interessados.

[...] É isso que acredito expressar quando escrevo o espaço social global como um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição social na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2011, p. 50, grifo do autor).

Roger Chartier⁴ apontou que a forma como Pierre Bourdieu compreendia a sociedade em seus antagonismos internos, reintroduzindo a dimensão histórica das categorias, antes consideradas universais, definindo em que contexto foram utilizadas e por quais razões, e seu alerta para a impossibilidade de replicação, retrospectivamente, sem a devida precaução e com risco de anacronismo, foram umas das grandes contribuições de seu pensamento aos historiadores. Chartier efetuou essa avaliação no livro intitulado *O sociólogo e o historiador*, no qual compilou uma série de entrevistas que realizara com Bourdieu, em um programa radiofônico francês, afirmando que a lição essencial do trabalho do autor-referência diz respeito à questão do pensamento relacional, justamente pelo fato de:

Sempre pensar as relações que podem estar visíveis nas formas de coexistência, de sociabilidade, ou de relações entre indivíduos, ou ainda de relações mais abstratas, mais estruturais, que organizam o campo – conceito essencial nesse sentido – da produção estética, filosófica, cultural, num momento e num lugar dados. Os campos, segundo Bourdieu, têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões que mais diz respeito à sua própria delimitação e constituídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros. (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 88).

Em outras obras deixadas por Bourdieu, observa-se a repulsa a qualquer forma de determinação social sobre a constituição dos campos, visto que para o sociólogo, eles são historicamente construídos pelos agentes no confluir de suas ações sociais. Em cada campo há princípios de organização que lhes são próprios e que não são atemporais. Os grupos sociais, motivados por interesse em se destacar e de exercer um domínio sobre os campos, tentam apropriar-se de capital para estabelecerem vantagens em seus intentos. Esse capital não se restringe ao econômico, existindo igualmente o capital social, o capital político e o cultural (ou escolar, como o pensador também chamava), tão importantes quanto o primeiro na construção do “espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em

⁴ Pacheco (2005, p. 5) dimensionou o alcance da influência das teorias sociológicas de Bourdieu sobre Chartier, em especial as categorias de campo e *habitus*, na concepção de representação, prática e apropriação “[...] tanto do ponto de vista de elaboração dos conceitos, como para a construção da função e das condições de aplicabilidade dos mesmos enquanto instrumentos teórico-metodológicos de análise da história cultural,” possibilitando um diálogo interdisciplinar da História com Antropologia, História Literária e Filosofia.

cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital.” (BOURDIEU, 2011, p. 29). A importância do exercício da capacidade que cada agente possuiria, dentro de seu grupo social, para adquirir esses capitais e dispor deles dentro dos campos foi colocada em primeiro plano como parte integrante de estratégias para a manutenção do poder do próprio grupo:

Romper com o atomismo substancialista sem chegar ao exagero de certos estruturalistas que transformam agentes em meros ‘suportes’ de estruturas, investidas com o poder, assaz misterioso, de determinar outras estruturas, é o mesmo que tomar como objeto o processo de educação, vale dizer, a produção do sistema de disposições que é o *habitus*, mediação entre estruturas e a prática. Em termos mais precisos, é preciso conhecer as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições, capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas. A partir desta perspectiva teórica, a sociologia das instituições de ensino e, em particular, das instituições de ensino superior, pode trazer uma contribuição decisiva à ciência da dinâmica da estrutura das relações de classe, problema muitas vezes negligenciado pela sociologia política. Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino, ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função. (BOURDIEU, 2013, p. 296).

Verifica-se, entretanto, como o conceito de *habitus* tornou-se um ponto chave dentro do arcabouço teórico de Bourdieu, trazendo o campo educacional e, conseqüentemente, o papel desempenhado pela Escola, para um plano privilegiado dentro dos esquemas de reprodução. Em diversas obras do autor, o conceito de *habitus* foi discutido da seguinte forma:

A noção de *habitus*, tal como encontrada em Aristóteles ou São Tomás - ou além deles, em pessoas tão diferentes como Husserl, Mauss, Durkheim ou Weber -, acaba exprimindo algo muito importante: os ‘sujeitos’ sociais não são espíritos instantâneos. Ou, dito por outras palavras, para compreender o que alguém vai fazer, não basta conhecer o estímulo; existe, no nível central, um sistema de disposições, ou seja, as coisas que existem em estado virtual e vão manifestar-se em relação a uma situação. Eis o processo, em grandes traços. Trata-se de um debate extremamente complicado, mas a noção de *habitus* tem várias propriedades. Ela é importante para lembrar que os agentes tem uma história, que são produtos de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias de juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais. (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 58).

Neste contexto, *habitus* é construído historicamente e condiciona os agentes a pensarem e a agirem de acordo com a formação que tiveram, ou seja, dentro do sistema de

disposições, que envolvem esquemas de percepções, de valores, de cultura, inculcados ao longo dos anos, muitas vezes de maneira inconsciente, e em correspondência com seu grupo social. Por isso, o *habitus* é o capital incorporado, pois age nas formas de pensar e de agir das pessoas, mesmo que não se dê conta, como Bourdieu, em resposta às inquirições de Chartier, explicava: “[...] de acordo com o meu *habitus* verei, ou não, certas coisas na mesma situação. E vendo, ou não, essa coisa serei incentivado por meu *habitus* a fazer, ou não, certas coisas.” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 63).

As experiências das pessoas no tempo e no espaço podem transformar o *habitus* e, por isso, não se pode concebê-lo como um destino predeterminado e nem de uma rota a ser seguida sem desvios, pois é um sistema aberto de disposições. Na obra *Razões práticas*, Bourdieu (2011, p. 21-22) alertou para a existência dessas diferenciações, uma vez que:

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de *gostos*) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes [...] O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas e de pessoas, de bens e de práticas. Assim como as posições das quais são produto, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções; põe em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns.

O *habitus* reflete, então, as contradições sociais de uma sociedade, onde cada classe constrói sua posição e se aglutina com os segmentos sociais considerados semelhantes, não tão-somente por condições econômicas iguais, mas abrangendo de igual modo estilos de vida em comum entre eles. Ao mesmo tempo em que se aglutinam por afinidade, também se afastam de outras classes que se mostram diferenciadas. Bourdieu (2015a, p. 96) abordou essas formas de distinção e de classificação das classes sociais em seu livro de título *A Distinção*, no qual ressalta a potencialidade científica de sua categoria conceitual, por permitir “estabelecer uma relação inteligível e necessária entre determinadas práticas e uma situação, cujo sentido é produzido por ele em função de categorias de percepção e de apreciação; por sua vez, estas são produzidas por uma condição objetivamente observável.” Nesta obra, ele identificou o *habitus* como *habitus* de classe por desenrolar sistemas

classificatórios e práticas semelhantes entre os agentes que possuem mesmas propriedades objetivadas (bens materiais) e as incorporadas (o próprio *habitus* de classe).

Se o *habitus* reflete, como já afirmado, as contradições sociais, a Escola não escapa de repercutir essas contradições. Em *Escritos da educação*, Bourdieu (2015b, p. 71) considerava que a escola tinha responsabilidade na perpetuação da desigualdade, considerando-se que a distribuição do capital cultural é em si desigual, o que proporciona a existência de diferenças culturais entre os estudantes, tão quanto sejam diferentes as classes sociais. Dessa forma, alguns levavam vantagens sobre outros no desempenho escolar por possuir amplos meios de acesso à cultura. O autor considerava ainda que meritocracia seria uma falácia e a escola libertadora, um mito. Tais discursos de igualdade apenas mascarariam e justificariam as desigualdades sociais e a transformação dos destinos em escolha livre, tendo a Escola que “convencer os indivíduos a se submeterem ao seu veredicto e persuadi-los de que eles mesmos escolheram os destinos que lhes haviam sido *a priori* atribuídos.”

Neste mister, a Escola é o lugar de excelência onde os *habitus*, de forma indelével, são adquiridos pelos grupos sociais. Assim, a instituição escolar foi identificada por Bourdieu (2015b, p. 125) como uma estratégia de reprodução dos mesmos, nos quais podiam inscrever o *habitus* em seus predecessores como uma forma de “hereditariedade social dos caracteres adquiridos.” Em obra anterior, *A economia das trocas simbólicas*, o autor já indicara que, dentro da instituição de ensino, é desenvolvida uma cultura escolar que “propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a educação. [...] Na verdade, os indivíduos ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação [...],” constituindo o produto mais específico dessa cultura (BOURDIEU, 2013, p. 206). A Escola, portanto, transmite cultura e conforma um sistema unificado de comunicação, inscrito em códigos escolares.

A orientação da investigação pelo viés da cultura escolar cultivada num microcosmo do campo educacional – a Escola Doméstica de Macapá – possibilita a análise do *habitus* que ali era assimilado. Isto pode revelar-se bastante profícuo, para verificar como esse microcosmo se articulava ao macro, no atendimento da política de integração do Território Federal do Amapá ao contexto nacional.

Catapan (1994, p. 121) procede a uma análise minuciosa da obra de Jean-Claude Forquin, ressaltando a potencialidade dessa articulação entre o micro e o macro. Desta maneira, o trecho a seguir patenteia a necessidade dessa articulação:

Em nosso país, nas três últimas décadas são abundantes as discussões centradas, historicamente, em análises macroestruturais, fundadas em variáveis extrínsecas, em detrimento das análises necessárias das variáveis intrínsecas, do ato de conhecimento na dinâmica interna do ato pedagógico. Além das determinações contextuais, interferem, também, no ato pedagógico determinações internas de caráter estruturais e funcionais, tais como a organização curricular em todos os seus aspectos. Isto é, aspectos de seleção e organização de turmas; de distribuição de espaços e tempos; da organização funcional e hierárquica das relações que se estabelecem no interior do processo; de seleção e organização dos saberes escolares, como aponta o autor [Forquin]. Bem como de todos os fundamentos epistêmicos que constituem e definem o desenvolvimento da seleção e da transmissão desses saberes. O nosso entendimento tem por pressuposto que a concepção de conhecimento define o caráter básico do processo.

Catapan (1994) chamou a atenção, ainda, para a importância de se penetrar dentro do universo escolar, de como ele pode ser organizado em termos de currículo, do controle de tempo, do tipo de conteúdo selecionado. Trazer a Escola para o primeiro plano da análise é desvendar sua cultura escolar, conceito desenvolvido por Forquin (*apud* CATAPAN, 1994), na medida em que os saberes escolares são constituintes de *habitus*.

O conceito de cultura escolar foi detalhado por Julia (2001, p. 10-11, grifos do autor) da seguinte forma:

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por *cultura escolar*; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, como o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem aquisição de conhecimentos e de habilidades, senão por intermédio da escolarização [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Apesar de longa, entende-se que a citação foi necessária para dimensionar as implicações teóricas do conceito de cultura escolar. A influência do *habitus* de Bourdieu se

faz sentir logo de início, quando da referência à inculcação de normas e práticas e incorporação de comportamentos. Porém, guarda um pequeno distanciamento quando, segundo Julia (2001, p. 12, grifo do autor), para “evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento *interno* dela” e assim análises demais “externalistas.” Aí reside a particularidade do termo cultura escolar, no que diz respeito à necessidade de voltar-se para dentro do que acontece ou aconteceu na Escola, utilizando novas fontes documentais produzidas no próprio local, que ao invés de limitar a visão da Escola como um brinquedo das forças externas possa entender sua dinâmica, com um olhar voltado para o micro, relativizando um pouco a implicação de Bourdieu de considerar a Escola apenas como uma estratégia de reprodução dos grupos dominantes.

Dentro dessa nova orientação, ainda segundo Julia (2001), são fontes de grande potencialidade as práticas de ensino, a constituição das disciplinas e a constituição do corpo docente. Também ganham relevância na análise os documentos produzidos pelos estudantes, como escritos de cadernos com exercício escolares, cópias de exames e de concursos, normas inscritas em programas oficiais, nos artigos pedagógicos, nos cadernos de planejamento etc., embora ressalte-se a dificuldade de constituir o *corpus* documental, por ser considerado muitas vezes como descartáveis por seus mantenedores.

Barroso (2012) fez uma classificação da produção bibliográfica de cultura escolar em três perspectivas: a funcionalista, para a qual a cultura escolar é a transmitida pela Escola de acordo com princípios e normas do poder político, econômico e religioso; a estruturalista, para a qual a cultura escolar é produzida pela forma escolar, centrada em suas estruturas (reportando-se aos planos de estudos, às disciplinas e à organização da vida escolar); e a interacionista, que toma como objeto de a cultura produzida por cada autor, ao se relacionar com os outros, com o espaço e com o saber em uma unidade escolar. Em análise aos estudos de Julia (2001), Barroso (2012) os identificou na perspectiva funcionalista e determinista por colocar como questão central as normas e práticas da Escola. Neste sentido, evidenciaria, portanto, uma visão de que a Escola é apenas transmissora de cultura exterior de uma geração à outra, com a “de simples ‘mediadora’ entre a sociedade (isto é, os poderes instituídos) e os alunos, estando excluída, à partida, qualquer hipótese de ela produzir uma ‘cultura própria’ à margem, ou em oposição, da cultura social dominante.” (BARROSO, 2012, p. 183). Com

essas considerações, influenciadas pela ancoragem teórica em Chervel,⁵ o autor assim diferenciou cultura da Escola e cultura escolar:

A utilização que faço de ‘cultura de escola’ remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a ‘cultura escolar’ (enquanto expressão *sui generis* dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores)[...] Isto significa que, se queremos falar da ‘cultura escolar’, não podemos ficar pelo nível macro do sistema (o quadro formal-legal), mas temos que ir ao interior das escolas ‘concretas’ (nomeadamente através de estudos de caráter monográfico) para detectar as suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas dos seus atores. (BARROSO, 2012, p. 195).

As críticas de Barroso (2012) dirigiram-se ao conceito de cultura escolar proposta por Julia (2001), Isto porque tal autor o considera limitador de uma análise mais aprofundada a respeito da Escola, em função de centrar-se na importância da investigação das normas e práticas, bem como no próprio funcionamento da instituição escolar e da constituição de seu corpo docente.

Em contrapartida, Barroso (2012) sustentava que os atores desempenhavam um papel de grande potencialidade analítica, no sentido de essa cultura pode ser também resultado da prática dos mesmos e de suas estratégias próprias. Desta forma, existiria em cada Escola uma cultura escolar que abarca desde a organização e gestão escolar até os valores, hábitos e comportamentos estrategicamente concebidos como importantes de serem inculcados por políticas públicas e planos de governo.

Desse modo, diante do mapeamento das formas pelas quais se procurava incutir o *habitus*, por meio da cultura escolar na Escola Doméstica de Macapá, pode-se perguntar se as alunas envolvidas também foram atrizes dessa cultura escolar. Tal atitude pode ser inferida com base nas estratégias de ação desenvolvidas para, de alguma forma, burlar as normas e práticas da escola ou simplesmente usá-las a seu favor.

⁵ Bento e Men (2009, p. 2147) observaram uma divergência de concepção entre Dominique Julia e André Chervel, no tocante à Escola. Segundo as autoras, embora Chervel admita que a função da Escola é a de formação de indivíduos e a de reprodução de conhecimentos, conforme a sociedade e a cultura que a cercam, tal como observado por Julia, acrescenta que os professores e os alunos também são responsáveis por formar uma cultura que “faz com que a reprodução de conhecimentos dentro do universo escolar não se torne regra, e se tal reprodução acontecer, não ocorrerá sem resistências nem sempre da mesma maneira”. Nesse ínterim, ressaltam que Julia não desconsidera a força que o grupo de alunos possui na cultura escolar.

1.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL (1500-1964)

Nesta subseção, tenciona-se fazer um estudo sobre a interpenetração entre o público e o confessional na educação brasileira em seus momentos mais significativos, em que se possa vislumbrar a intersecção entre essas duas esferas. Em especial, trata-se de discutir de que forma o desdobramento dos processos históricos alcançou a educação feminina, impregnando-a de características específicas.

A Escola é um palco privilegiado onde se pode observar de que modo a cultura escolar contribui para internalizar *habitus* e, ao mesmo tempo, dialogar com os projetos políticos e com as demandas sociais. Por desempenhar um decisivo papel na formação de crianças e de adolescentes, ela também se tornou um palco de disputas e alianças, as quais permeiam as relações entre o público e o confessional. Deste modo, a educação escolar feminina tornar-se o cenário a ser descortinado na observância dos interesses intrínsecos a essas relações.

No Brasil, essa trama começou a ser desenhada ainda no período colonial, quando as escolas eram erigidas por iniciativa das ordens religiosas, notadamente a dos Jesuítas, e subvencionadas pelo Estado Português, demonstrando que a “interface entre o desenvolvimento da colônia e a instalação da educação católica no Brasil é desde cedo estabelecida.” (GOMES; CAPANEMA; CÂMARA, 2001, p. 21). Existiam três características marcantes dessas escolas: localizavam-se nas vilas e cidades, voltavam-se para o público masculino e adotavam o método do *Ratio Studiorum*,⁶ o qual deixava de lado estudos ligados aos métodos experimentais, de liberdade de investigação e espírito crítico, priorizando o princípio da autoridade.

A exclusão das mulheres da escolarização era evidente e intencional, significando restringir sua atuação ao espaço doméstico. Stamatto (2002, p. 3) considerou que estava subjacente a esse alijamento o objetivo de formação de uma elite branca e masculina, não estando na ordem do dia a “inserção feminina em uma atividade pública, já que a sociedade da época concebia a mulher para o casamento, ou para a vida religiosa, ou para o trabalho

⁶ A Companhia de Jesus foi criada como um dos mecanismos de ação da Contrarreforma. Além de desempenharem um papel estratégico como ordem missionária, também teve uma grande atuação no campo educacional, fundando vários colégios católicos, tanto aqui quanto na Europa. As práticas pedagógicas desenvolvidas nesses colégios ao decorrer dos anos foram compiladas no documento *Ratio Studiorum*. De acordo com Franca (1951, p. 43), esse documento não se tratava de um tratado de Pedagogia e de discussão de princípios, sendo uma “coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas e minuciosas”. O autor considera-o um manual prático, instituindo métodos de ensino e orientações aos professores na organização de suas aulas e estabelecendo a hierarquia entre os administradores do colégio e suas funções, o currículo a ser ministrado e outras atividades escolares, os horários de aulas, distribuição de disciplinas etc. (FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1951).

doméstico e escravo, práticas que precisavam de pouca ou nenhuma educação escolar.” Até a educação ministrada nas missões juntos ao índios levaram essa marca distintiva, considerando-se as consequências nefastas que poderiam acarretar caso as indígenas passassem a ser letradas, quando tal coisa não era comum nem na Metrópole.

Em conformidade com Azzi (2008, p. 38), essa falta de preocupação com a instrução escolar feminina refletia o lugar inferior ocupado pela mulher na sociedade colonial: “como esposa, era considerada propriedade do marido, vivendo inteiramente submissa ao seu domínio. Enclausurada em casa, dedicava-se aos cuidados dos filhos e aos afazeres domésticos em geral.” Quando se precisava, os conventos serviam para enclausurá-las, visando à preservação da virgindade. A sua formação restringia-se ao aspecto religioso, sendo tarefa da mãe transmitir a fé católica de geração para geração, no papel de esteio moral da família patriarcal.

Matos (2011a, p. 243) identificou que a opção à vida religiosa poderia ser também uma estratégia feminina para conseguir certa liberdade quanto à restrição de sua presença aos “sete ‘c’: casamento, casa, cozinha, cama, criança, [além de] como o prolongamento compensador de capela e confessionário.” Mas isso se tratava de estratégia restrita às mulheres brancas, que adquiriam nos conventos uma educação formal que lhes era negada pelo Estado, restando às mulheres pobres ou não brancas tornarem-se uma espécie de servas domésticas nos conventos ou se tornarem beatas. Acrescente-se que a instalação de conventos e de recolhimentos na Colônia não era bem visto pelas autoridades portuguesas, pois diminuiriam a disponibilidades de brancas para se casarem.

As escolas do período colonial refletiam uma aliança entre Igreja Católica e Estado, legitimada pelo regime de Padroado, que autorizava o Estado Português a organizar a estrutura eclesial no Brasil de acordo com seus interesses. Assim, a catequese junto aos índios e aos escravos e a formação de uma rede escolar voltada à formação de uma elite branca e patriarcal estavam atreladas às finalidades coloniais.

Não obstante, é oportuno registrar o fato de que a aliança ora em apreciação foi colocada à prova em diversos momentos de tensão e, algumas vezes, chegou até mesmo a ser desfeita. O primeiro desses momentos aconteceu na oportunidade em que o Marquês de Pombal, no auge do seu poder, determinou a expulsão do Brasil da Ordem religiosa dos Jesuítas, em caráter irrevogável, sendo instauradas desta maneira as disposições contidas nas

Reformas Pombalinas,⁷ com a meta de “entregar ao Estado o controle da educação, secularizá-lo e uniformizar seu currículo.” (GOMES; CAPANEMA; CÂMARA, 2001, p. 26). Pela primeira vez estabeleceu-se uma tentativa de secularização da educação, afastando a Igreja Católica de seu controle.

Com as Reformas Pombalinas no âmbito da educação, surgiu a escola pública com o caráter de laica. Alves (2002, p. 10) identificou algumas tentativas de modernização do ensino no Brasil: “os concursos de admissão ao ensino; a expedição de licença para ensinar; a obrigação de ter uma autorização para abertura das escolas; a definição dos livros escolares; a conversão do Curso de Humanidades, criado pelos jesuítas, em Classes Reais,” separadas em várias disciplinas. Segundo o autor, outras ações deveriam ter sido implantadas para se alcançar ensino mais moderno, em conformidade com o modelo europeu, tais como ampliar o número de jovens nas universidades, empregar um caráter científico e prático ao ensino e preferir os estudos de Língua Portuguesa aos clássicos. Como tais ações não faziam parte das intenções do Estado, os resultados das Reformas foram prejudicados:

Diversos pesquisadores consultados são unânimes em afirmar que as mudanças educacionais não ultrapassaram o nível político e organizacional. Limitaram-se à introdução de novos métodos, da laicidade no ensino, de novos livros, sem falar da responsabilidade direta do Estado sobre o conjunto da Educação, não conseguindo alcançar os objetivos pedagógicos propriamente ditos. Alguns autores chegam mesmo a falar de retrocesso pedagógico. A verdade é que a educação dos jesuítas (as humanidades, o academicismo, o aristocracismo) foi preservada *in totum* pelos professores, seja do clero secular, seja leigos formados nos colégios e/ou seminários da Companhia de Jesus. Alguns dentre os historiadores da educação brasileira afirmam traços destes elementos que perduram até nossos dias. O erro do governo foi o de negligenciar a formação de um professorado capaz de responder aos seus objetivos. (ALVES, 2002, p. 10).

Gomes, Capanema e Câmara (2011), tanto quanto Alves (2002), consideraram que a desestruturação do sistema escolar jesuítico não foi completa, uma vez que o baixo investimento do Estado na formação de professores fez com que o ensino permanecesse

⁷ Reformas Pombalinas referem-se ao conjunto de medidas reformistas, que envolviam desde a reorganização econômica do Reino Português até o reordenamento cultural, instauradas pelo Marquês de Pombal quando foi ministro do rei português, D. José. O Brasil foi diretamente atingido por essas reformas, que incluíam a demarcação de fronteiras, por meio de tratados internacionais e erguimento de fortificação; a política de povoamento, conjugada a um projeto agrícola; o controle sobre a mão-de-obra indígena, desvinculando-os do poder dos padres jesuítas. No tocante a essa última questão, o jesuítas foram expulsos do Brasil e as missões indígenas que antes ficavam sob seu poder temporal, foram transformadas em vilas e passaram a ser administradas por diretores escolhidos pelo Governo Português (CARVALHO, João Renôr Ferreira de. **Momentos da História da Amazônia**. Imperatriz: Ética, 1998).

calçado na herança jesuítica. A própria Igreja Católica continuou a atuar na esfera escolar, mas restrita aos seminários e conventos.

Segundo Vechia (2005), esses seminários constituíram-se no embrião do ensino secundário, mesclando o classicismo e o modernismo, expresso na reformulação de seus componentes curriculares. O abandono desse segmento por parte do Poder Público proporcionou com que os colégios católicos secundários fossem preponderante, revelando a hegemonia da Igreja Católica nesse setor.

O projeto pombalino de educação, apesar de ter tido inspiração iluminista, na busca de um conhecimento mais racional e científico, revelou-se um fracasso. Silva, K. (2008) destacou fatores como: o não investimento em recursos humanos e físicos, sendo os professores obrigados a receberem alunos em suas próprias casas e a arcarem ainda com material didático, além de baixos investimentos em salários e a desobrigação do ensino, permanecendo, dessa forma, a educação um privilégio para os filhos da nobreza colonial.⁸ Assim, o estabelecimento de escolas laicas não foi motivo suficiente para o rompimento da aliança entre Igreja Católica e Estado durante o período colonial, uma vez que o monopólio religioso concedido à Igreja Católica lhe deixava numa situação confortável, sem concorrentes religiosos.

A Vinda da Família Real marcou o surgimento do ensino superior e, aos poucos, de escolas paroquiais, ainda de uma forma muito tímida, que atuavam ao lado das poucas escolas régias, mas sem conseguir atender à demanda. Durante o Império, a situação continuou e o sistema de Padroado foi mantido (ALVES, 2002). Portanto, o acesso à educação, especialmente no ensino secundário, continuava elitizado.

A expansão da educação, embora limitada, criou a possibilidade de ingresso de meninas na vida escolar, mas em classes separadas e com docentes do sexo feminino. Gerou ainda a atribuição de uma nova atuação às mulheres: a docência nas escolas régias. Para Cunha e Silva (2010, p. 99), ocorreu que:

Na tentativa de suprir a necessidade de formação de professores para o magistério primário, o Império brasileiro decide criar as Escolas Normais, na primeira metade do século XIX. Tratava-se de instituições públicas que eram mantidas precariamente até o fim do período imperial, onde se ensinavam os conteúdos elementares do ensino e algumas noções pedagógicas, caracterizados pela baixa qualidade na formação que proporcionavam. As meninas pobres poderiam contar, além das Escolas de

⁸ A escola pública de qualidade ainda padece, conforme Silva, K. (2008, p. 7) da “falta de estrutura física, baixa remuneração ao profissional do ensino, falta de materiais escolares etc.,” característicos dos séculos anteriores, favorecendo as “desigualdades sociais, uma vez que o acesso a uma educação de qualidade, hoje sinônimo de uma educação privada, é restrita e excludente, atingindo apenas um minoria da população.”

Primeiras Letras e das Escolas Normais, com instituições de caráter assistencial, que complementavam a sua formação. Essas instituições assistenciais, de caráter educativo, eram mantidas pelo Estado ou por Ordens Religiosas Femininas, porém também eram limitadas quanto aos conteúdos, direcionando o ensino às prendas domésticas, aos aspectos básicos de leitura, escrita e das operações básicas da Matemática. Depois desse período de ensino básico, as alunas eram consideradas aptas a exercer o magistério público e privado. Contudo, a educação feminina mantinha-se como um privilégio de poucas.

Agora era permitido às meninas receberem um pouco de instrução básica. No entanto, essa educação jamais foi igualitária àquela ministrada aos meninos. Devido à necessidade de mão-de-obra para atuar no ensino primário, recorreu-se à formação de mulheres em Escolas Normais, levando-se em conta mais suas aptidões femininas do que sua capacidade intelectual. Desse modo, Cunha e Silva (2010) observaram, ainda, que era grande a exclusão das mulheres dos bancos escolares, pois se considerava ainda que a aprendizagem das Prendas Domésticas era meio suficiente para se atingir a finalidade principal de um bom casamento, especialmente para as famílias pobres, enquanto para as mais abastadas, havia sempre a possibilidade de se contratar um preceptor para aulas particulares nas residências.

A partir de meados do século XIX, “novos ventos” passaram a soprar sobre o Brasil, mudando a situação até então confortável para a aliança entre Igreja e Estado. Um desses “ventos” decorreu do processo de reforma interna da Igreja Católica, denominado como Romanização,⁹ que incentivou o fim do Padroado, tentando ligar os sacerdotes diretamente à autoridade papal, sem a interferência do Imperador (MENEZES, 2002). Essa intencionalidade acabou por gerar conflitos entre a Igreja e o Governo Imperial, estimulados pelas críticas que os liberais faziam àquela instituição, partidários de um Estado laico, e que desembocaram na chamada Questão Religiosa.

O advento da República veio a consolidar a cisão entre Igreja Católica e Estado. Conseguida a tão esperada autonomia, a Igreja se viu apartada do poder de influência sobre o Governo Republicano e diante de decisões legais que lhe retiravam certas prerrogativas, antes exclusivas, como o matrimônio civil, o fim da oficialidade do Catolicismo Romano

⁹ O processo de Romanização é entendido como parte do Ultramontanismo, movimento surgido como reação ao Galicanismo, que defendia o surgimento de igrejas nacionais autônomas, tanto em relação ao poder do Papa quanto ao Regalismo Real, em grande expansão após a Revolução Francesa. O Ultramontanismo foi, portanto, um movimento de tentativa da retomada da centralização de poder do Papado, ancorado no dogma da inefabilidade pontifícia, na luta contra o liberalismo e no doutrinamento romano sobre a hierarquia e as liturgias nacionais (MENEZES, 2002).

como religião do Brasil e a exclusão do Ensino Religioso das escolas públicas, em nome do laicismo do Estado.

Durante os primeiros trinta anos de República, a Igreja Católica não cessou de combater esses dispositivos legais e a ordem liberal que passou a ganhar força no País, aumentando a tensão nas suas relações com o Estado. A instituição de um ensino laico, como analisou Beozzo (1986), era associado a uma violência à consciência católica, não porque atingisse a maioria da população, que estava ausente do sistema escolar, mas por alijá-la de sua capacidade de influenciar a elite por meio do Ensino Religioso nas escolas. Conforme o autor, o efeito colateral da separação oficial entre Igreja Católica e Estado a deixava à margem das decisões políticas. Na tentativa de retomar seu poder de influência e hegemonia, a Igreja preferiu a estratégia de não rejeitar de todo a nova ordem liberal, tentando ser aceita pelo novo grupo dominante, interessada em reatar suas relações cordiais com o Estado e a elite, ao invés de buscar uma aliança com o povo, em favor dos mais oprimidos. Assim, para o autor, o Catolicismo permanecia comungando de uma visão de sociedade hierarquizada e calcada no princípio da autoridade.

Aproveitando-se do não confronto direto e da liberdade então concedida, outras estratégias foram tomadas pela Igreja no campo educacional, tais como as apontadas por Dallabrida (2011, p. 79): abertura de escolas paroquiais; reorganização interna e formulação de diretrizes em Concílios; reintrodução do Ensino Religioso como forma de doutrinação católica, aproveitando-se da permissividade estatal; chegada de novas ordens religiosas. Essas ordens traziam em si o espírito romanizador e prestariam o serviço importante para “recatolizar a cultura escolar republicana e laica.” Paulatinamente, o Clero se reaproximava da elite política e o ensino se tornou público, mas não inteiramente laico, como defendiam os liberais mais radicais.

Manoel (1996) deu conta de que a própria elite brasileira selecionou os aspectos que mais lhe interessavam no então novo projeto liberal republicano, assimilando as ideias mais modernizantes do setor econômico. Continuava, todavia, a sua identificação com o Catolicismo ultramontano, no que ele tinha de mais conservador, em especial em nível cultural, no compartilhamento de uma visão de manutenção da ordem social, o que favorecia essa reaproximação.

As transformações trazidas pela modernidade e pela urbanização a partir do início do século XX reacenderam as preocupações com a educação feminina. Novas exigências sociais foram feitas às mulheres, que diferentemente da época colonial em que se restringiam ao espaço doméstico e se escondiam nas cozinhas quando chegavam visitas, agora elas

tinham que ser sociáveis, sabendo ler, escrever, conversar e, para isso, ter acesso ao mínimo conhecimento, mas no sentido de polimento cultural. Acresce-se que as reivindicações feministas de profissionalização das mulheres e de igualdade de direitos entre os gêneros e os novos hábitos eram repudiados pela oligarquia e pelo Clero, assim como a introdução de escolas mistas (MANOEL, 1996). Esse cenário veio a favorecer a instalação de colégios particulares femininos por ordens religiosas romanizadoras.

Várias Ordens religiosas vieram ao Brasil dedicar-se a este segmento de ensino e fundaram colégios para funcionar como escolas em regime de internato, externato ou orfanato, com o apoio da oligarquia e do próprio povo, porém sofrendo oposição dos liberais mais radicais e positivistas e a concorrência de colégios protestantes. Ainda de acordo com Manoel (1996, p. 83), nessas escolas havia uma constante vigilância sobre as meninas e moças e era seguido o método pedagógico baseado no *Ratio Studiorum*¹⁰ 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.

Toda essa preocupação com a educação feminina estava ligada a uma estratégia que Manoel (1996, p. 49) denominou de “Teoria dos Ciclos Concêntricos’: da mãe cristã para filhos cristãos; de filhos cristãos para famílias cristãs; das famílias para a sociedade cristã.” Com isso, esperava-se, em breve tempo, recristianizar toda a sociedade moderna. Do mesmo modo vincula-se a noção de cidadão-católico, sempre com vistas de a Igreja Católica recuperar sua hegemonia na sociedade e a capacidade de influenciar as elites dominantes.

Inácio Filho e Silva (2004, p. 5-6) também observaram uma tentativa de reaproximação entre a Igreja Católica e a elite brasileira, tendo a educação feminina como elo de ligação:

A Igreja Católica tendo a educação diferenciada dos sexos como princípio, tornou-se aliada dos interesses das oligarquias, permanecendo na direção de boa parte do ensino destinado às mulheres, por meio dos seus colégios religiosos, que foram responsáveis pela educação das filhas da elite. Com

¹⁰ Manoel (1996) faz uma ressalva de que o *Ratio Studiorum* não era uma obra pedagógica e didática, constituindo-se mais em um conjunto de regras práticas para a educação que, no século XIX, foi readaptado pelo Catolicismo conservador para incluir as novas matérias curriculares e muito usado nas escolas até os anos de 1960, numa confrontação com os métodos do escolanovismo.

a Constituição Republicana ocorre a separação entre Igreja e Estado, estabelecendo a laicidade desse, todavia a Igreja Católica não foi afastada do ensino e procurou, ao contrário, compensar a menor influência na vida civil criando colégios destinados à educação, onde a educação confessional certamente permaneceu. Isso, entretanto, não provocou grandes mudanças, pois a dualidade do ensino no Brasil não foi solucionada pelo governo. Os dominantes ainda tinham grande acesso às escolas, inclusive à universidade, enquanto o pobre permanecia sem essa possibilidade. Nesse contexto, a Igreja prevalecia, pois os seus colégios religiosos eram responsáveis pela educação das filhas da elite e, por serem pagos, não permitiam acesso à educação às camadas desfavorecidas da sociedade.

Como bem observam Inácio Filho e Silva (2004), a Igreja Católica, sendo tolhida na sua área de ação na escola pública, em especial no Ensino Primário, lançou mão de uma rede de colégios particulares, administradas pelo Clero, conforme o gênero e a classe social a que atendiam. Desta forma, a educação confessional sobrevivia, mesmo após a declaração da laicidade do Estado.

Nesses colégios, além de serem assumidamente confessionais, havia uma diferença entre as finalidades da educação. Para os rapazes, eram voltadas ao Ensino Secundário, com a introdução de um currículo mais afeito à ciência moderna. (VECHIA, 2005). Mas para as meninas e moças, voltavam-se a uma educação mais básica, com destaque ao refinamento cultural e à formação para o lar. (MANOEL, 1996; INÁCIO FILHO; SILVA, 2004). Uma semelhança entre os dois tipos de educação era nítida: a elitização do ensino. Apenas um pequeno segmento da população tinha a oportunidade de dar prosseguimento aos estudos, uma vez que, sendo particulares, havia cobrança de mensalidades e de despesas de hospedagem e alimentação, pois muitos desses colégios atendiam em regime de internatos.

A respeito da primeira distinção, a destinação das mulheres a uma educação voltada ao lar estava vinculada à representação muito difundida na Europa sobre uma “racionalidade harmoniosa dessa divisão sexual, definindo o que pertence à esfera pública e o que pertence à esfera privada.” (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3072). O ingresso da mulher no mercado de trabalho colocou essa representação em questionamento, visto que cada vez mais elas passaram a participar da esfera pública antes reservada aos homens, o que resultou em:

[...] medidas de ordem prática no campo educacional. As mudanças que chegaram com o século XIX, irão contribuir não só para a criação de escolas elementares na Europa e na América, mas também de liceus e escolas normais para mulheres. Um dos resultados desse movimento a favor da instrução da mulher foi o feminismo, como a aspiração da mulher ao reconhecimento de uma equivalência psíquico-intelectual e da importância do seu trabalho criador e construtivo para a vida humana e social. (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3073).

Como explicam Monteiro e Gati (2012), a forte presença da Igreja Católica no campo educacional feminino, motivada inicialmente para combater o surgimento de escolas protestantes, demarcou não somente a separação de escolas por gênero, mas também um currículo diferenciado, de modo que o projeto de escola universal, obrigatória e laica não logrou sucesso. Imprimiu ainda o papel às mulheres de mães educadoras de crianças de valores como amor à Pátria e ao trabalho, conciliado com seus deveres domésticos. A luta feminista foi longa na Europa para se desvencilhar desse novo emblema e conquistar o direito a uma educação igualitária.

A imagem de mãe educadora termina suscitando, tanto na Europa quanto no Brasil, as chamadas Escolas Normais. O Estado assumiu nesse segmento uma “crescente intervenção e controle, “determinando providências variadas como programas e conteúdo para os diferentes níveis de ensino, compêndios, horários e salários.” (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3092). O Estado passou a ser mais ativo na área educacional, porém muito mais como regulador do que como fomentador. As autoras concluem indicando que uma formação feminina voltada para o trabalho fora do lar não agradou muito a elite brasileira:

As camadas sociais médias e dominantes não aceitaram com naturalidade que suas filhas exercessem a profissão de professoras. Só em casos extremos, devido a condições financeiras ou falta de casamento, procuravam a profissão, que mesmo assim, era considerada uma vergonha para as famílias, daí a procura pelas instituições católicas. No entanto, para as famílias das classes subalternas, a profissão era uma maneira de aumentar a renda familiar.

Outro aspecto relacionado ao engajamento da Igreja Católica no campo da educação diz respeito à concorrência religiosa que o Catolicismo passou a enfrentar com a proclamação do Estado laico. Missionários de outras igrejas não apenas fundaram templos para atrair novos fiéis como também algumas escolas (INÁCIO FILHO, SILVA, 2004; CHAVES, 2012). O aparecimento dessas outras escolas confessionais deu também uma impulsão para o investimento em escolas católicas, a fim de se preservar a fé católica do povo brasileiro e, deste modo, a hegemonia do Catolicismo.

A educação estava, por conseguinte, no panorama das disputas que correlacionavam os diversos campos religiosos, políticos e educacionais. Semelhante concepção foi apontada por Chaves (2012), que para caracterizar melhor a situação, tomou por empréstimo de Fauer a expressão “Educação Total”, como uma das armas utilizadas pela Igreja Católica para retomar a hegemonia:

[...] Com o intuito de formar uma nova geração através de mecanismos duradouros de inculcação, os colégios católicos passaram a oferecer, para aqueles que ali se encontravam, capital intelectual, capital moral e capital social. Procuravam fixar em seu público escolar uma autopercepção que combina tradição, autoridade e influência. (CHAVES, 2012, p. 142).

Os colégios católicos formaram o elo que permitiram à Igreja Católica manter-se unida à elite política, oferecendo uma educação homogeneadora. Consequentemente, “os valores cristãos, a observância de regras comuns e o mesmo estilo de vida, igualmente permitem que se perpetue um sentimento de superioridade tanto social quanto moral nesse grupo restrito de colégios.” (CHAVES, 2012, p. 143).

Ao poucos, a Igreja Católica, em virtude da sua reforma interna como decorrente do ultramontanismo, fortaleceu sua hierarquia e passou a arregimentar a sociedade. Em especial, trata-se dos formandos em seus colégios, que constituir-se-iam na elite política do País, a se engajarem em seu projeto político de restauração católica no Brasil, a partir dos anos 1920, conforme assinala o trecho a seguir:

A sociedade brasileira, em particular, também era concebida como estando em crise. Dois males foram ressaltados: primeiro, a ignorância religiosa do povo; segundo, o divórcio entre a nação e o governo. Não aceitavam que uma nação ‘profundamente católica’ fosse governada por homens identificados como ateus pela hierarquia. Com base nesta concepção, fica justificada a obra restauradora, liderada pelo episcopado e desenvolvida em dois campos: a ‘ação pela base’ que, no combate ao primeiro mal, formando as elites intelectuais e os homens do governo, aqueles que, pela capacidade de compreender algumas doutrinas e assumir alguns ideais, poderiam dirigir as massas. A articulação entre a doutrina e o princípio de autoridade foi de grande utilidade nesta missão. (DIAS, 1996, p. 65).

Esse projeto insistia contra o laicismo do Estado e a modernidade da sociedade, mas ao mesmo tempo enfatizava os princípios da ordem e de autoridade, não somente à hierarquia católica como ao Estado também, desde que este se tornasse o idealizado pela Igreja Católica. Neste caso, os postulados de Weber fornecem o devido respaldo a Dias (1996) para que ressalte o importante papel que os ex-alunos dos colégios católicos passaram a assumir nos bastidores do poder, tornando-se grandes líderes católicos e revertendo gradualmente a distância entre a Igreja e o Estado herdada nos primeiros anos de República. Melhor, essa elite transformaria o Estado no ideal para levar em frente a recristianização da sociedade.

Mainwaring (1989) concorda que houve um reforço na hierarquia eclesiástica para a recristianização da sociedade. Porém, não apenas por conta das representações sobre ordem e autoridade. As razões eram mais profundas e ligavam-se diretamente à sua categoria de análise de concepção de missão de Igreja, que permitiu ao autor analisar as mudanças de

estratagemas e posições da instituição em momentos diferentes da história. A concepção de missão da Igreja, que vigorava entre os anos 1920 e 1930, elegia como sendo fundamental uma reaproximação entre a hierarquia e o Estado, utilizando-se para tanto de mobilizações populares em grandes eventos.

O dinamismo dos avanços da Igreja Católica em busca da recuperação da hegemonia foi igualmente percebida por Beozzo (1986) e Romano (1979). Para esses autores, o Clero brasileiro soube usar habilmente as massas, mobilizando-as em diversas ocasiões para demonstrar a força de sua influência sobre o povo junto ao Estado, de forma a pressioná-lo para a concessão de certos privilégios outrora perdidos.

As análises de Lenharo (1986) também revelaram que a arregimentação de intelectuais e políticos que defendessem as reivindicações da Igreja Católica, em especial no campo educacional, foi um estratagema fundamental para a formação de uma nova aliança entre a Igreja Católica e o Estado nos anos de 1930. Ainda apontaram que ocorreu uma mudança de posicionamento do Estado em relação a ela, que não mais era vista como uma inimiga, mas potencial aliada.

Romano (1979) colocou na balança outros fatores que fizeram o Estado reverter a animosidade para com a Igreja, como o seu combate ao anarquismo e a ênfase à ordem em seu discurso teológico-político. O surgimento do Estado Novo selou a união, uma vez que tanto o Governo quanto a Igreja Católica defendiam a necessidade de um Estado autoritário para reger a sociedade e as relações de trabalho, condenando ao mesmo tempo a luta de classes e o comunismo.

Oportunamente, havia um grande interesse no papel desempenhado pela Igreja Católica na formação religiosa do povo e na abrangência de seu discurso contra o Liberalismo e o Comunismo, como acrescentaram as análises de Matos (2011b). A divulgação da Doutrina Social da Igreja Católica aos operários contribuía para a manutenção da ordem social estabelecida e agradava aos setores dominantes, pois não enfatizava uma consciência crítica sobre a exploração da mão-de-obra, conforme o autor. Por outro lado, como assinalou Lenharo (1986), o anticomunismo da Igreja tornou-se um instrumento para denunciar, isolar e desmoralizar o adversário, legitimando a caráter repressor do Estado. Deste modo, o apoio político e a domesticação das consciências passaram a ser faces da mesma moeda.

A aproximação entre a Igreja Católica e o Governo varguista se fizeram sentir bem antes da instalação do Estado Novo. Para Schwartzman (1986, p. 121), essa aproximação

transformou-se nitidamente em um pacto de colaboração entre as duas instituições, revelando-se da seguinte forma:

Em 1934, no entanto, pelo menos três fatos demonstram como o projeto do pacto havia frutificado: as emendas religiosas são incorporadas à Constituição; Getúlio Vargas, em um ato de acatamento à autoridade da Igreja, se casa no religioso, após anos de vínculo estritamente civil; e Gustavo Capanema é empossado no Ministério da Educação e Saúde, após negociações das quais participou Alceu Amoroso Lima, que se transformaria, daí por diante, em mentor espiritual e intelectual do Ministro e de toda a atividade educacional no país.

A Igreja Católica passou, assim, a ver algumas exigências atendidas no campo educacional, especialmente quando ativista destacado do denominado catolicismo militante, Alceu Amoroso Lima, passou a influenciar as reformas educacionais de Capanema, introduzindo o Ensino Religioso nas escolas públicas. Todavia, os planos de Amoroso Lima iam além de dispositivos legais, propondo que toda a educação fosse estruturada em bases católicas, bem como a formulação de um plano nacional de educação. Já no período do Estado Novo, Lima e padre Leonel Franca assessoraram Capanema em “um ambicioso ‘estatuto da família’, que dentre outras coisas, proibia o trabalho feminino e estabelecia uma censura rigorosa a todos os meios de expressão – cinema, cátedra, jornais.” (SCHWARTZMAN, 1986, p. 123). Observa-se aqui de que maneira o alcance do pacto de colaboração extrapolava o campo político e envolvia de novo a educação na intersecção entre o público e o confessional.

Schwartzman (1986, p. 124-125) assinalou ainda que nem todos esses projetos foram vitoriosos, conseguindo a Igreja Católica obter, entretanto, a obrigatoriedade do Ensino Religioso e subvenção para seus colégios particulares. O governo Vargas recusava-se a aceitar a tutela ideológica religiosa, mas por outro lado, eram bem-vindos “o apoio da Igreja, a manutenção da ordem pública e dos princípios morais, o fortalecimento da família, a censura à imprensa, o Ensino Religioso [...], desde que não ameaçassem o sistema político.” Deste modo, podem ser apontados como fatores para os limites do pacto entre a Igreja e o Estado: a natureza autoritária e centralizadora do Estado Novo, a imposição de uma legislação de cima para baixo e a burocratização do sistema educacional, expressa mais em ritos do que em aprendizagem e, ainda, a discrepância entre o projeto educacional católico e as exigências e transformações do mundo moderno. Tudo isso contribuiu para que os planos sonhados fossem esvaziados no momento de sua execução.

Para Dallabrida (2011, p. 84), na verdade o interesse do Estado residia no papel que as “escolas católicas, particularmente os colégios dirigidos por ordens e congregações

religiosas,” poderiam contribuir “de forma significativa para a produção de sujeitos dóceis, ordeiros e produtivos, demandadas pela configuração disciplinar do nascente capitalismo.” Assim se explica o porquê do reestabelecimento da aliança entre as duas instituições e a permissividade da interferência do ensino confessional na esfera pública. Ligando-se por interesses recíprocos, a Igreja continuaria a colaborar com o Estado, exercendo um controle ideológico sobre a população, em especial sobre o operariado, de modo a se conformar com a ordem capitalista e se afastar de considerados movimentos subversivos, como o Comunismo e o Anarquismo.

Contudo, nem sempre os católicos encontraram facilidades para implementar suas propostas. Havia outros grupos que reivindicavam outras demandas educacionais, muitas vezes contrárias às proposições do Catolicismo. Um desses grupos se constituiu nos defensores do escolanovismo no Brasil, disputando com os militantes católicos a inclusão de suas propostas, tanto na Constituição de 1934 quanto nas Reformas de Capanema. (MINOZZI JÚNIOR, 2007). A consecução dos planos da Igreja Católica na educação não foi tão fácil como se poderia supor.

O grupo defensor do escolanovismo reunia intelectuais e educadores e instigava o Estado a estabelecer um plano nacional de educação mais condizente com as transformações produtivas e sociais pelas quais o País estava passando, em defesa da escola pública e gratuita. Suas premissas básicas foram expressas no Manifesto dos Pioneiros em 1932, no qual defendiam as premissas de que “a escola não tivesse um único método pedagógico, nem postulasse que todos os indivíduos aprendessem da mesma maneira,” disseminando valores do trabalho, de disciplina, de cooperação e de solidariedade, com enfoque assim na “formação moral do indivíduo, a ser realizada por meio do estímulo ao sentimento altruísta, com vista ao bem-comum.” (MACHADO, 2009, p. 110). Propunham, assim, uma profunda transformação da educação e um papel mais ativo do Estado, investindo em escolas públicas, na formação de professores e no estabelecimento de diretrizes educacionais nacionais.

Esse posicionamento gerou uma dicotomia entre dois grupos, basicamente, cada um tentando conseguir vitória sobre o outro, sobrepujando seus projetos. A respeito disto, Palma Filho (2010, p. 89) observou que:

Essa divisão no campo político repercute no âmbito educacional. De um lado, estão intelectuais liberais, socialistas e comunistas, alguns deles protagonistas de reformas educacionais em seus estados de origem, agrupados em torno do movimento conhecido como Escola Nova; de outro lado, católicos e conservadores de diferentes matizes ideológicos, reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional. As

divergências concentram-se, basicamente, ao redor de quatro pontos: obrigatoriedade para todos do ensino elementar, gratuidade desse mesmo ensino, currículo escolar laico, coeducação dos sexos. Incontestemente é o fato de que a igreja católica não aceitava perder a grande influência que ainda detinha no campo educacional.

Pode-se observar a existência de muitos pontos de conflitos entre o grupo católico e o da Escola Nova. De acordo com Palma Filho (2010), o primeiro ponto a ser ressaltado foi a questão sobre a destinação de verbas públicas às escolas privadas, que atingiu em cheio os colégios católicos e sua subvenção, em defesa de uma escola pública, gratuita e, além de tudo, laica, o que significava afastar qualquer tipo de doutrinação ou orientação religiosa do ensino. Ressalta-se que a Igreja Católica travou uma luta árdua desde a Proclamação da República, pela introdução do Ensino Religioso no sistema escolar e já tinha tido sucesso nesse sentido. Os colégios católicos eram preponderantes no ensino secundário, ao qual praticamente só chegavam os que tinham maiores condições financeiras. Os escolanovistas queriam que o ensino fosse ampliado e de oferta gratuita.

Outra questão que suscitou muitos conflitos girou em torno da coeducação dos sexos. A defesa de um ensino misto que incluísse na mesma classe meninos e meninas desagradava profundamente o grupo católico, influenciado pelas representações que tinham sobre a mulher e o seu papel nas famílias, aspecto perceptível na análise de Vilhena (1992, p. 53), evidenciada a seguir:

Como já foi referido, além do tema da família propriamente dita, também analisei questões ligadas à mulher e à prole. Com relação à mulher, evidencia-se o importante papel que ela representa na família como esposa, dona-de-casa e mãe. Daí a relevância de se estruturar sua educação, de modo a atingir esses objetivos. Um dos problemas, muito discutido entre católicos e escolanovistas, foi a co-educação – a educação comum a ambos os sexos –, combatida pelos primeiros como nefasta para a formação adequada da mulher, na fase da adolescência. Demonstrando partilhar dessa convicção, o ministro Capanema chega a sugerir, no texto da lei de Reforma do Ensino Secundário de 1942, que os colégios mistos organizassem classes separadas para a educação das meninas. Um outro dado é o fato de que nesta mesma reforma, a educação doméstica ter sido incluída como disciplina no curso secundário, o que significou para muitos educadores, o seu ‘enobrecimento’, já que era dada, até então, em escolas profissionais destinadas à formação de mão-de-obra. Quanto ao trabalho feminino, é importante ressaltar a questão da participação feminina no apostolado social da Igreja. Enquanto no governo estadonovista, o ministro Capanema manifesta-se pela ‘restrição progressiva’ ao trabalho feminino, por entender que ele se constituía em um dos meios de ‘desintegração’ da família, a Igreja, também contrária ao trabalho da mulher fora do lar, chama o laicato feminino para participar da organização e desenvolvimento de suas obras de assistência social [...]. (VILHENA, 1992, p. 53).

Conforme as análises de Vilhena (1992, p. 47), pode-se perceber mais um motivo para o favorecimento das representações da Igreja Católica, pelo Estado, frente aos grupos concorrentes no campo educacional. Na verdade, esse favorecimento decorreu das afinidades de propósitos entre o Estado, a Igreja Católica e o Exército brasileiro sobre a importância da família, a ênfase à ordem, à disciplina, ao patriotismo, dentre outros valores. A preocupação em torno da família colocou a educação em “um lugar estratégico porque representa o instrumento com o qual se poderá formar o tipo de homem que melhor corresponda às exigências de uma nova ordem social que estava sendo reformulada,” concluiu a autora. Nesse sentido, as preocupações voltaram-se mais uma vez para a mulher, tentando restringir sua área de atuação ao lar e à religião e cercear seus direitos a uma educação e exercício profissional em condições igualitárias.

Essa preocupação foi a tal ponto que, saindo do discurso à prática, em 1937, ocorreu a formulação de um modelo feminino de escolarização que preconizava o surgimento de um segmento de ensino “dito ‘doméstico’, reservado para as meninas entre 12 e 18 anos, equivalendo a um ensino médio feminino – que atendia tanto as mulheres de origem humilde, como as mulheres de origem social mais elevada, que pretendiam manter-se como donas de casa.” (RODRIGUES; MARQUES, 2007, p. 4). Buscava-se assim, por meio das escolas, a interiorização de uma cultura escolar que capacitasse as mulheres ao desempenho de suas atividades no âmbito do lar e da criação dos filhos. Havia, assim, um esforço de controle sobre as mulheres, determinando-lhes os lugares que poderiam ocupar, aspecto que se encontrava subjacente ao selamento do pacto entre a Igreja Católica e o Estado.

Um das vozes de resistência a essa “volta ao lar” para as mulheres foi o movimento feminista, que lutava pelo redirecionamento de uma educação mais condizente com a “condição da mulher na sociedade, que não mais se satisfaz com um diploma de ornamento cultural do dote matrimonial, e quer um diploma, com o qual possa inserir-se no mercado de trabalho como profissional preparada e competente.” (BUFFA, 2011, p. 63). Essas novas exigências colocavam em xeque o ensino ministrado nos colégios femininos, sobretudo confessionais (católicos, é claro), até o fim dos anos de 1920, o qual objetivasse o refinamento cultural das moças de elite.

Mesmo admitindo-se a existência de escolas mistas, algo que a Igreja Católica era inteiramente desfavorável, o ensino não se tornou igualitário para ambos os sexos. Disciplinas como Educação Física, eram ministradas em horários diferenciados para os meninos e para as meninas e a de Prendas Domésticas era “destinada ao público discente feminino, na qual se ensinava o trabalho com agulhas, bordados, enfeites, crochê etc.”

(BENCOSTTA, 2011, p. 74). Em sua análise, o autor leva a considerar que essa diferenciação curricular e a separação de corpos por questões pudicas funcionavam como códigos escolares, que tentaram incutir um programa de percepção dos espaços sociais a serem ocupados por homens e mulheres e de seus respectivos papéis na sociedade. As escolas conformavam, portanto, uma cultura escolar que estava em íntima conexão com as representações hegemônicas sobre a mulher.

Fora do âmbito doméstico, uma das poucas profissões vistas com bons olhos para as mulheres era a de professora. Não obstante, havia diferenciações por sexo, no desempenho da docência. Como analisou Bencostta (2011), as mulheres atuavam, predominantemente, no Ensino Primário, enquanto os homens ascendiam ao Ensino Secundário, onde recebiam os melhores salários, e assumiam os cargos de direção escolar. Esse parco espaço de atuação na esfera pública, considerado pelo autor como um aspecto positivo para as mulheres, revelava a discriminação sexual no mercado de trabalho, a qual elas eram acostumadas a tolerar desde tenra idade.

Observa-se ainda que a reaproximação da Igreja e o Estado, a conquista da introdução do Ensino Religioso nas Constituições de 1937 e de 1945 e a expansão do sistema público de ensino, foram fatores importantes para a ocorrência de uma certa refração da Igreja Católica na rede escolar, com o fechamento de antigos colégios e de escolas paroquiais de Ensino Primário. Apesar disso, o Ensino Secundário continuou em suas mãos, podendo ser caracterizado como privado e elitista. (DALLABRIDA, 2011).

Conforme Schwartzman (1986), nos anos 1940 ocorreu a expansão do ensino confessional católico para as universidades, embora continuasse a predominar no Ensino Secundário, com escolas de alto padrão de qualidade voltado para a elite, mas suavizando um pouco os conteúdos religiosos. Por seu turno, para Chaves (2012, p. 141) o que tornou possível essa prevalência da Igreja Católica na educação, entre 1920 e 1950, foi a ligação íntima que existia entre os projetos de desenvolvimento nacional e suas propostas educacionais. Sua pedagogia exercia um trabalho de “formação de um certo tipo de *habitus*, cujo efeito deveria acarretar a produção e reprodução dos valores, comportamentos e atitudes por ela preconizados” e, como já foi ressaltado, tal potencial não passou despercebido ao Estado, qualificando a Igreja Católica como uma importante colaboradora.

Já para Gomes (2005, p. 8), isso se explicava em função de que os católicos e liberais não defendiam classes antagônicas, sendo que a oposição entre eles ocorria “dentro dos limites da ordem e as propostas educacionais constituíam-se em faces de uma mesma moeda,

que instrumentalizavam a escola na defesa da ordem constituída.” A defesa da ordem capitalista era o prato do dia no contexto da Guerra Fria.

Deste modo, mesmo com o fim do Estado Novo, a Igreja Católica somava conquistas no campo educacional. Moura (2000) destacou alguns eventos importantes que marcaram sua prevalência, como os dispositivos legais que reconheceram várias universidades católicas, a instalação da Associação da Educação Católica no Brasil, a manutenção do Ensino Religioso na Constituição de 1946, a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) pela Igreja Católica, que possibilitou a instituição de emissoras católicas de rádio com transmissão de escolas radiofônicas financiadas com recursos estatais, a fundação de diversas escolas e colégios por suas ordens religiosas, assim como o resultado favorável nas discussões em torno da escola pública e privada, quando da elaboração da Constituição de 1961 e da Lei n. 4.024/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A despeito desta última Lei, Moura (2000, p. 140-141), após transcrever todos os Artigos do Títulos I (dos fins da educação); II (do direito à educação) e III (da liberdade de ensino), afirma que:

Todos esses artigos citados, como já tivemos ocasião de afirmar, são perfeitamente consentâneos com a doutrina da Igreja sobre a educação. É pena que os legisladores brasileiros não tivessem sabido levar esses princípios até as últimas consequências. Tal é o caso do financiamento da educação. O artigo 3º, acima citado, afirma que o direito à educação é assegurado pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família se desobrigue dos encargos da educação. Ora, parece uma evidência que desta obrigação decorra o dever de fornecer recursos a uma família carente que deseja, contudo, educar seu filho numa escola confessional, exercendo sua liberdade de escolha. Igualmente, decorreria deste preceito a obrigação do Estado de remunerar os professores de ensino religioso dado facultivamente nas escolas oficiais. Ora, o artigo 97 da Lei de Diretrizes e Bases, ao mesmo tempo que estabelecia que o ‘ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais’, definia que o mesmo seria ‘dado sem ônus para os poderes públicos’. Apesar das deficiências que acima apontamos, a Lei de Diretrizes e Bases representou uma conquista para a Educação no Brasil, dando às escolas maior autonomia em sua organização administrativa, disciplinar e didática, desafiando a Escola Católica a se reorganizar.

Moura (2000) faz a indicação de o quanto a Lei n. 4.024/1961 estava consoante às reivindicações educacionais da Igreja Católica, sendo atendida na manutenção do Ensino Religioso e na liberdade para a expansão da rede de ensino escolar privada no Brasil. Apesar dessas concessões, o autor manifesta desejo de que houvesse ainda mais brechas na legislação que melhor favorecessem a Igreja Católica, por exemplo, a destinação de fundos públicos para que alunos carentes pudessem frequentar os estabelecimentos escolares

católicos, que pertenciam à esfera particular, e para pagamento de professores dedicados à matéria religiosa.

O apoio da Igreja Católica ao projeto desenvolvimentista, recebendo em contrapartida a concessão de muitas das benesses anteriormente citadas, tornou-a uma grande colaboradora da política do Governo de Juscelino Kubistchek. Em conformidade com Matos (2011b, p. 138), para muitos bispos tal projeto representava “uma concepção de homem e de sociedade, sem a necessidade de uma justificação ideológica ou política partidária,” citando a Encíclica social do Papa João XXIII e a *Mater et Magistra*, como forma de dar “respaldo pontifício às suas posições.” Mais uma vez observamos que o grupo dirigente da Igreja Católica acreditava que o Estado estava colocando em prática a sua Doutrina Social e, por isso, nada mais natural que apoiar sua política governamental.

Outro estudioso, Cancian (2011, p. 30), igualmente considerou a Igreja Católica vitoriosa com a Lei n. 4.024/1961, pois “garantiu a continuidade das subvenções estatais às escolas, universidades e faculdades católicas como também ao sistema de ensino particular como um todo, que em termos de benefícios e prioridades, foi equiparado ao sistema escolar público,” além de conquistar o direito de nomear representantes para compor os órgãos colegiados do Ministério de Educação e de manter o Ensino Religioso no currículo das escolas públicas. O interesse pela educação estava relacionado ao poder de influência sobre a formação de crianças e jovens, em especial das camadas médias e altas da população, perante um mundo que cada vez mais se modernizava e era atingido pelas rápidas transformações que a sociedade passava. Dessa maneira, manter os privilégios da rede confessional de ensino extrapolava a que uma questão de financiamento público, indo ao encontro da aspiração em assegurar sua hegemonia.

Em relação às representações sobre o papel feminino, as transformações do pós-Guerra produziram poucos efeitos até meados dos anos de 1960. Segundo Del Priore (2013), essas transformações pouco atingiram as mentalidades, que ainda se ligavam a preconceitos acerca do trabalho fora do lar para a mulheres e a uma moral sexual diferenciada. Desta maneira, continuava-se educando as mulheres não para a vida profissional no mercado de trabalho, e sim para formar uma família, tornando-se uma mulher de respeito na sociedade.

Ainda conforme Del Priore (2013), essas representações foram colocadas em xeque em meados da década de 60, século XX, com a efervescência cultural do *Rock and Roll* e do movimento *hippie*, a descoberta da pílula anticoncepcional e da penicilina, a flexibilidade da moral sexual etc. Aos poucos as mulheres lançavam-se cada vez mais ao mercado de trabalho, embora tivessem que ter o consentimento do marido, quando casadas. Existia o

problema do padrão de dupla moral, com açoitões à liberalização feminina, aos métodos contraceptivos, ao aborto, ao movimento feminista, muitos veiculados em revistas destinadas às mulheres que circulavam no período.

Os “ventos” da mudança não atingiram apenas o campo cultural. O campo religioso também passou por transformações, que reorientaram o posicionamento da Igreja Católica perante o Estado e a si mesma como instituição. A Igreja Católica passou por reformas internas que atingiram desde o nível macro ao nível micro. Em nível macro, destacou-se o Concílio Vaticano II, que mudou o posicionamento da Igreja em relação à modernidade e na relação entre o Clero e o povo, e a Revolução Cubana, que demonstrou que a ameaça socialista era muito mais real do que se podia imaginar. O impacto de tais acontecimentos foram analisados por Mainwaring (1989, p. 64-65) da seguinte forma:

A análise do período 1955-1964 enfoca principalmente as forças favoráveis à mudança dentro da Igreja, mas é igualmente importante avaliar a resistência à mudança. Por volta de 1964, a Igreja brasileira havia se modificado de maneira significativa, mas a Igreja sofria graves conflitos internos. Num extremo estava a esquerda católica comprometida com uma transformação social radical. No outro, estavam os tradicionalistas, de cuja fileira surgiu a direita católica, de cujas fileiras surgiu a direita católica. Muitos conservaram-se fiéis à concepção de fé católica tradicional. Desse setor surgiu uma direita católica que ajudou a provocar a queda do presidente Goulart em 1964 e a gerar pressões contra a esquerda católica e os bispos progressistas. O golpe militar de 1964 significava que a direita tinha prevalecido temporariamente sobre a esquerda, tanto na Igreja como na luta política mais ampla. O governo militar apoiava o anticomunismo da direita católica e a direita deteve sua posição de proeminência dentro da Igreja por vários anos à frente.

A análise de Mainwaring (1989) deixa bem claro que quando estamos falando da Igreja Católica não podemos pensar num corpo unido e coeso compartilhando a mesma visão. Dentro dessa instituição há diversos grupos que rivalizam entre si por ter concepções diferentes de missão da Igreja. Em cada período histórico, a concepção de missão de um grupo torna-se hegemônica e orienta as posições políticas da Igreja. Em 1964, o grupo tradicionalista foi o que conseguiu impor seu predomínio e como antes, empenhado na luta contra o comunismo e pela preservação da ordem, da moral e da família cristã, manteve seu posicionamento conservador ao combater as reformas políticas e apoiar o Golpe de 1964.

No entanto, como se reportou Serbin (2005, p. 17), logo as características intrínsecas da Ditadura Militar revelaram as fissuras que não possibilitaram o estabelecimento de uma nova e sólida aliança entre Igreja e Estado:

A radicalização dos movimentos de esquerda no início dos anos 60 e o advento do regime militar (1964-1985) inauguraram um período de profunda mudança política, cultural e religiosa na Igreja Católica Romana, no Brasil, alterando a relação Estado-Igreja e conferindo aos bispos brasileiros o papel de opositores do governo ditatorial. Inicialmente, os bispos brasileiros saudaram a deposição do presidente Goulart como uma salvação para a ameaça comunista, mas a imediata repressão a militantes católicos forneceu os primeiros sinais de que o relacionamento entre Igreja e Estado começava a se deteriorar, ainda que, em um primeiro momento, de forma lenta. Com o endurecimento do regime pós 1968, padres, freiras e agentes da pastoral foram presos, torturados, exilados e até assassinatos. [...] Os líderes do regime e seus subordinados consideravam os membros da Igreja progressiva como subversivos que ameaçavam os planos repressivos da ditadura para favorecer o crescimento econômico e assegurar a dominação política.

Num primeiro momento, o setor dominante da Igreja Católica ainda concebia que um Estado forte e autoritário seria a saída para combater a ameaça comunista que pairava sobre o Brasil. Com o passar do tempo tal posicionamento mudou, tornando-se uma instituição que oferecia uma certa resistência à Ditadura Militar, com a luta dos chamados setores progressistas do Clero.

A gradual repressão que se seguiu aos que se insurgiam contra o Estado teve um efeito contrário ao que o Governo pretendia. Como aludiu Cancian (2011, p. 52-53), longe de sufocar os insurgentes, provocou a defesa da instituição eclesiástica, com bispos, arcebispos e cardeais unindo-se “na proteção dos setores de base da Igreja (composto pelos clérigos e leigos),” a tal ponto que, no final dos anos de 1970, os militares “já tinham se convencido da impossibilidade de neutralizar a ação conjunta do clero católico em razão da presença física da Igreja em praticamente todo o território nacional.”

Seguindo o pensamento de Mainwaring (1989), as transformações ocorridas no seio da própria Igreja no Brasil também foram importantes para forçar sua reforma interna. Já vinham se desenhando havia algum tempo, quando o grupo reformista, identificado por Serbin (2005) e Cancian (2011) como progressista, tornou-se mais atuante dentro da instituição, conseguindo adeptos entre a hierarquia, dentre eles D. Hélder Câmara, que se tornaram peças chaves fundamentais dentro da Confederação Nacional dos Bispos (CNBB), e propondo maior envolvimento da Igreja com o povo.

Esse envolvimento poderia ser observado nas lutas pela reforma agrária, na mobilização do laicato católico, no surgimento do MEB e de seus programas radiofônicos. (MAINWARING, 1989). Ao invés de continuar aliada à elite política, a Igreja Católica foi aos poucos procurando se fazer presente junto aos setores dominados, denunciando a exploração, a expropriação agrária, a tortura e as perseguições na Ditadura Militar.

2 RELAÇÃO PÚBLICO/CONFESSIONAL NA EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ

Na organização do Estado Brasileiro sob a República, a escolha pelo modelo federativo atendeu aos anseios das províncias, que havia muito tempo reclamavam por mais autonomia. Como afirma Porto (2007), o federalismo foi baseado no modelo norte-americano com o objetivo de proporcionar maior liberdade política às antigas províncias, transformadas então em Unidades da Federação (UF), consistindo em uma descentralização calcada no pacto com a União. No entanto, na contramão desse processo descentralizador, a história dos Territórios Federais¹¹ (TF) revela a peculiaridade dessas entidades devido à assunção de uma evolução política diferente da dos outros Estados-membro:

A evolução política dos Territórios Federais no cenário nacional envolve três etapas: centralização, descentralização e *estadualização*. A distinção entre elas baseia-se na gradação de responsabilidade que o Governo Central exerceu no interior e nas diretrizes das organizações espacial, econômica, política, social e administrativa dos Territórios. (PORTO, 2007, p. 37, grifo do autor).

No que concerne à primeira etapa¹² referida pelo autor, a da centralização, ela abrange o período de criação e gênese dos Territórios Federais, entre 1904 e 1969, na qual se observa uma forte intervenção estatal, uma vez que o “Governo Central, então, assumiu a responsabilidade de orientar as estratégias dos Territórios Federais a partir de Decretos-Lei, Portarias ou Medidas Provisórias, bem como administrar, planejar e garantir a infraestrutura

¹¹ O primeiro Território Federal a ser criado foi o do Acre, por meio do Decreto-Lei n. 5.188, de 7 de abril de 1904. Pelo Decreto-Lei n. 4.102, de 9 de fevereiro de 1942, foi originado o TF de Fernando de Noronha (desmembrado do Estado de Pernambuco) e no ano seguinte, pelo Decreto-Lei n. 5.812, de 13 de setembro de 1943, foram criados mais cinco: Rio Branco (desmembrado do Estado do Amazonas), sendo renomeado de TF de Roraima em 1962; Guaporé (desmembrado dos Estados do Amazonas e do Mato Grosso), sendo renomeado em 1956 como TF de Rondônia; Ponta-Porã (desmembrado do Estado de Mato Grosso); Iguazu (desmembrado do Estado do Paraná e de Santa Catarina); e Amapá, desmembrado do Estado do Pará (PORTO, Jadson Luís R. Os Territórios Federais e sua evolução no Brasil. *Presença* online: revista de educação, cultura e meio ambiente/UNIR, Porto Velho, v. 3, n. 15, mar. 1999. 11 p. Disponível em: <http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/15jadsonluisrebeloportosterritoriosfederaiseasuaevolucão.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013).

¹² A segunda etapa foi a de descentralização, abrangendo o período de 1969 a 1988, marcado pela vigência das disposições do Decreto-Lei n. 411/69, que definiu juridicamente as funções dos Territórios Federais, bem como o processo de escolha de seus representantes e suas respectivas funções. A despeito do Decreto, conforme Porto (2007), as características centralizadoras ainda foram sobrepujantes. Já a terceira etapa, *estadualização*, compreendeu o ano de 1962 (quando o Território Federal do Acre foi transformado em Estado), 1981 (quando Território Federal de Rondônia foi transformado em Estado) e 1988 (quando a Constituição de 1988 converteu em Estado o Território Federal de Roraima e o do Amapá). Como informação adicional, a Constituição de 1946 já havia extinguido os Territórios Federais de Ponta-Porã e de Iguazu, sendo reincorporados aos Estados dos quais haviam sido desmembrados. Por sua vez, o Território Federal de Fernando de Noronha só foi extinto pela Constituição de 1988 e reincorporado ao Estado de Pernambuco.

nas áreas fronteiriças.” (PORTO, 2007, p. 49). Os interesses atinentes à exploração econômica eram estimulados como uma forma de promover o desenvolvimento nessas áreas longínquas, provocando profundas mudanças.

A criação dessa nova categoria fomentou mais do que mudanças institucionais e econômicas para estes novos integrantes da República Federativa. Na esteira dessa criação estava em vigência um projeto de remodelamento de costumes e modos de viver da população. Pensava-se que dessa maneira tais regiões seriam arrancadas do mórbido atraso socioeconômico e cultural, além de atualizadas à modernidade e à civilização.

No Acre, por exemplo, anexado ao Brasil em 1903, e transformado em Território Federal em 1904,¹³ o espírito da *Belle Époque* vai impregnar o pensamento e as ações dos administradores da cidade de Rio Branco na construção de uma cidade moderna e civilizada, enfim, ideal. Bezerra (2013, p. 284, grifo do autor) adverte que essa cidade sonhada era bem distante da cidade real vivida e, por isso, a educação vai ganhar uma atenção especial e a própria cidade foi concebida como uma estratégia educadora, com a construção de novos prédios e de inúmeras escolas, “algumas na condição de *escola-modelo* – numa concepção clássica, que compreendia desde a arquitetura do prédio até o currículo de base humanista, com ênfase nos aspectos moral e ético.” A reestruturação da capital acreana deixava visível o modo como administradores e profissionais liberais queriam ordenar a vida por intermédio da normatização de seus hábitos, costumes e tradições, que priorizavam a manutenção da ordem e da autoridade.

Essa regularização dos espaços públicos no Acre chocou-se com o modo de vida da população. Silva, F. (2013, p. 171) observa que o engajamento das elites, de autoridades e até de padres, nesse projeto, provocou conflitos com o povo por mútua incompreensão, pois não aceitavam a ligação da população com práticas e hábitos considerados não urbanos, entrelaçados com a Natureza:

¹³O Acre era uma região fronteiriça ao Brasil pertencente à Bolívia, farta em seringueiras. Com o *boom* da borracha em fins do século XIX e início do século XX, houve uma grande emigração de brasileiros para lá a fim de trabalhar na extração de látex, que passaram a ter relações conflitantes com os administradores do Governo boliviano, em especial quando este entrou em negociação com uma companhia norte-americana para arrendar-lhe a exploração econômica da região. Essa negociação foi o estopim para a deflagração da revolta dos brasileiros imigrantes em 1902, encabeçada por Plácido de Castro. Vários outros conflitos se seguiram. Esses episódios litigiosos ficaram conhecidos como ‘Questão Acre’, que só foi solucionada com a diplomacia, que levou à assinatura do Tratado de Petrópolis, em 17 de setembro de 1903, no qual o Governo brasileiro adquiriu a região, cedendo para Bolívia terras que antes eram do estado de Mato Grosso, além de se comprometer em pagar uma indenização de 2 milhões de libras esterlinas e de construir uma ferrovia, dando escoamento à produção boliviana para o mar (BANDEIRA, Luiz Alberto Muniz. O Barão de Rothschild e a questão do Acre. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 43, n. 2, p. 150-169, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292000000200007&script=sci_abstract>. Acesso em: 25 fev. 2015).

Mas isso é algo que as autoridades públicas e até mesmo religiosas procurarão lidar e censurar em relação à população e suas práticas nos espaços urbanos e da floresta, que se constituem a partir da ocupação pelos migrantes, principalmente brasileiros que vão alargando as fronteiras brasileiras na Amazônia [...].

Havia uma ideia de progresso subjacente a isso, na qual se visava recriar nos trópicos uma civilização aos moldes europeus. A *Belle Époque*, que caracterizou o fim do século XIX e o início do século XX, respaldava-se num espírito de otimismo e crença no progresso que abrangia também a necessidade de mudança dos costumes.

Foi em outra atmosfera, já na chamada “Era Vargas”, que aconteceu a criação dos demais Territórios Federais, agora a da ideologia da Segurança Nacional, na tentativa de justificar as novas condições jurídicas e econômicas na reorganização do espaço das novas áreas. (PORTO, 1999). O Estado brasileiro pode, assim, se fazer presente de forma mais contundente, mantendo o controle econômico e administrativo.

Formou-se, então, um projeto de cunho nacionalista, que se manteve em curso no período posterior ao Governo Vargas. Silva, M. (2011, p. 109), em suas pesquisas sobre a implementação desse projeto, afirma que:

[...] o período varguista inauguraria um projeto nacional, que teria no Estado o seu idealizador e executor, e se voltaria, nos últimos anos da década de 30 e nos primeiros anos da década de 40, para a defesa da construção da nacionalidade brasileira a partir da integração de áreas despovoadas e interioranas do Brasil. A identidade nacional passava a ser a identidade territorial, sem a qual não seria possível a construção do Estado Nacional. A concretização deste projeto se efetivaria no norte do País, a partir da redivisão territorial e da implantação de uma política intervencionista e centralizadora do Governo Federal, na região.

O Estado tomou para si o papel como agente ativo do desenvolvimento. No bojo do discurso nacionalista, estava a integração das áreas de fronteira funcionando como uma mola impulsionadora para a expansão do Estado e da abrangência do capitalismo. Em conformidade com Reis (1988), o cidadão deveria vincular-se ao processo produtivo, para fazer parte do projeto de Estado-Nação desenhado a partir dos anos 1930. Dessarte, havia subjaz a esse projeto, o interesse de tornar essas áreas economicamente ativas e rentáveis.

Se antes os motivos que levaram o Acre a se tornar Território Federal vinculavam-se à disputa pela borracha, Porto (2007) indica que os novos Territórios foram criados para “proteger as regiões fronteiriças de vazio demográfico; garantir a atuação do Governo em regiões longínquas e criar condições jurídicas e econômicas para reorganizar o espaço brasileiro.” Claro que isso em nível do discurso, pois a ideia de vazio demográfico, que veio

ser reforçado durante a Ditadura Militar, era uma justificativa para o Estado intervir na região e implantar seu modelo de gestão, a despeito das populações locais que lá residiam.¹⁴

Em relação ao então Território Federal do Amapá, Porto (2007) destaca como uma das motivações econômicas a exploração mineral, notadamente a do ouro, e a considerável produção de borracha e de castanha-do-Pará, no Vale do Rio Jari. No aspecto estratégico-militar, ressalta-se a atuação da força militar norte-americana no contexto da Segunda Guerra, com a construção de Base Aérea no Município do Amapá/AP no período de 1941 a 1948 que, juntamente com a Base Naval de Val-de-Cans, em Belém/PA, serviam de pontos estratégicos para defender o Atlântico Norte de uma possível invasão alemã, na Amazônia.

Para Santos (2006), isso possibilitava ao Estado Nacional expandir seu aparato burocrático e militar sobre esta região e a exploração das divisas geradas pelas atividades econômicas. A criação de Territórios Federais foi, destarte, uma estratégia de controle do Governo Federal sobre áreas com grande potencial econômico.

A exploração de manganês só veio a ter grande importância com as prospecções posteriores estimuladas pelo GTFA, instituído em 1944, ainda no contexto da Segunda Guerra Mundial. A descoberta de novas fontes manganês em Serra do Navio/AP, para a exportação ao mercado norte-americano, levou à atuação do capital internacional nesta parcela do território brasileiro, associado à empresa Sociedade Brasileira de Indústria e Comércio de Minério de Ferro e Manganês (ICOMI), em conformidade com Porto (2007). Dessa maneira, o carro-chefe do desenvolvimento do Amapá passou a ser a indústria mineradora manganésifera.

Os Territórios Federais não possuíam autonomia devido à forte ingerência do Governo Federal, que nomeava os Governadores. No caso do Amapá, foi escolhido Janary Gentil Nunes, um capitão do Exército com grande conhecimento da região, nascido em

¹⁴Adalberto Paz (2013) estudou a disputa entre a França e o Brasil em torno da região do Contestado, no Amapá. Contrariando a ideia de vazio demográfico ou de região estagnada, o autor demonstra, por meio dos estudos mais recentes e de suas pesquisas, que nessa região ocorria intenso fluxo migratório e relações econômicas dinâmicas, o que preocupava ambas as autoridades dos dois lados da fronteira (PAZ, Adalberto. *Fugitivos, desertores, forasteiros e suas repúblicas: política, trabalho e cidadania no extremo norte amazônico (1876-1895)*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: conhecimento histórico e diálogo social, 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364662102_ARQUIVO_ArtigoAdalberto-ANPUH.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014). Por sua vez, Nunes (2014, p. 21) analisa o discurso do vazio demográfico e conclui que ele revelava, na verdade, o quanto as populações “eram invisíveis ao poder público e às suas políticas de desenvolvimento territorial,” servindo mais como pano de fundo para que as empresas mineradoras se instalassem na Amazônia com o apoio das instituições públicas (NUNES, Elke Daniela Rocha. **O controle social exercido pela ICOMI como estratégia de usos e ação sobre o território no Amapá, de 1960-1975**. Macapá: UNIFAP, 2014).

Almeirim/PA, que foi nomeado em 27 de dezembro de 1943, mas vindo assumir o cargo apenas em 25 de janeiro de 1944, nascido em Almeirim/PA, sob apatia e desconfiança dos autóctones (SANTOS, 2006). A partir de então, o governador nomeado começou a administrar o Amapá de forma muito habilidosa, lançando mão de discursos para incentivar a população a aderir ao seu programa de governo e de aliciamento de coronéis,¹⁵ nos interiores. Até mesmo buscou a simpatia e o prestígio junto a dirigentes das festas religiosas, como uma forma de torná-los cordatos à sua administração, tornando-se exemplo para a população. A essa forma muito peculiar de administrar, o autor chamou de “Janarismo”, por ser muito semelhante ao Coronelismo, devido à existência de troca de favores entre o GTFA e a população, com forte perseguição aos opositores.

No aspecto econômico, como argumentam Drumond e Pereira (2007), apesar de ter havido a possibilidade de o GTFA ter levado à frente empreitada de exploração manganésifera, por deter o direito de pesquisa e exploração ou de criar uma empresa de economia mista, o governador Janary preferiu conceder, em comum acordo com o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) e com o respaldo do Conselho Nacional de Minas e Metalurgia (CNMM), a exploração mineral à ICOMI, mesmo tendo à disposição as gigantes empresas estrangeiras United States Steel (por meio da sua subsidiária brasileira Companhia Meridional de Mineração) e a Hanna Coal & Ore Corporation (por meio da companhia subsidiária Hanna Exploration Company). Na época, a ICOMI era uma pequena empresa brasileira, criada em 8 de maio de 1942, em Belo Horizonte, atuante na mineração de ferro e manganês, em Minas Gerais. Após ganhar a concessão, associou-se à americana Bethlehem Steel, que ficou com 49% das ações, conforme a exigência do Código de Minas e Águas de que pelo menos 51% do capital da empresa ficasse sob o controle de brasileiros natos. Foi essa associação com o capital estrangeiro que possibilitou a montagem do empreendimento minerador de grande porte no TFA.

No afã da exploração mineral, corria, paralelamente um projeto de remodelação da sociedade, no qual a educação era vista como mola propulsora para transformar o caboclo em um operário disciplinado e “economicamente útil e socialmente ajustado ao novo tipo de

¹⁵Na Amazônia, os proprietários dos seringais passaram a agregar o termo de coronéis aos seus nomes, mesmo não tendo relações parentais com membros da extinta Guarda Nacional. Ficaram assim conhecidos como Coronéis de Barranco, como forma de legitimar seu poder sobre as populações que deles dependiam, dando ordens e ditando regras, de forma muito semelhante aos coronéis das outras regiões do Brasil, reproduzindo as formas de Mandonismo e de coerção política (MENDES, Francielle M. M. **Coronel de Barranco: a Literatura no imaginário social da Amazônica no primeiro ciclo da borracha.** 2013. 182 f. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../8/.../2013_FrancielleMariaModestoMendes.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015).

sociedade amazônica ‘nacionalmente integrada.’” (PAZ, 2014, p. 36). Tal projeto levado em frente pelo GTFA e pela empresa ICOMI com o fito de mudar radicalmente a atmosfera cultural, a começar pela forma de viver dos trabalhadores da ICOMI:

Dessa maneira, a implantação de duas *company towns* apresentando padrões inéditos de moradia em toda a Amazônia, sem dúvida, pretendia representar o sucesso e a legitimação de um plano de desenvolvimento baseado naquilo que se dizia ser o justo aproveitamento das riquezas e da mão de obra locais. Obviamente, o que nunca foi dito por aqueles que tomavam as decisões é que a construção de Serra do Navio e da Vila Amazonas vinha ao encontro dos anseios privados e governamentais, no sentido de obter o máximo de disciplina, normatização e rendimento possível entre as populações que viriam a compor o empreendimento. (PAZ, 2014, p. 113).

A forma de viver dos autóctones foi alterada por esses padrões inéditos de moradia Paz (2014) a que se refere, as *company towns* – a Vila Amazonas, localizada em Santana, e a Vila de Serra do Navio, localizada na área de mesmo nome, onde se concentrava a extração de manganês – que desde a sua estruturação passava uma mensagem de respeito à hierarquia. O autor relaciona a construção destes complexos habitacionais para os operários a um esforço saneador e higienista conjugado entre a empresa ICOMI e o governo territorial.

Não bastava um controle restrito ao espaço do trabalho. A empresa sentia a necessidade de ampliar esse controle para as relações mais íntimas dos seus empregados, a começar pelo incentivo para que formassem famílias semelhantes ao modelo das classes médias dos países centrais da economia mundial, atribuindo a cada membro um papel social a ser exercido e fiscalizado, segundo os quais o homem exercia atribuição concernente à de “chefe e provedor, assistido na criação dos filhos pela esposa dona de casa e principal responsável pela manutenção da ‘estabilidade’ doméstica em vários sentidos, desde a limpeza das residências até a sua autoimagem elegante, polida e submissa.” (PAZ, 2014, p. 173). O homem, como provedor da família, precisava de uma esposa que fosse seu apoio dentro de casa e na criação dos filhos, para não ter outras preocupações, a não ser o seu trabalho. Quanto aos filhos, passariam a se preocupar apenas com a instrução escolar até se tornarem os futuros operários da companhia, cabendo aos pais sem escolaridade o dever de frequentar a escola no período noturno. A própria empresa tratava de fiscalizar o cumprimento desses papéis.

Os resultados obtidos com as *company towns* eram amplamente divulgados pelo GTFA, como modelo de desenvolvimento a ser alcançado pelo Amapá, embora fossem fruto do capital privado. Era intento do governo Janary que esse modelo de família fosse estendido

para o Território. A exploração da reserva de manganês e a formação de sociedade laboriosa e ordeira formavam o elo que ligariam o Território ao Estado Nacional.

Por isso, o governo de Janary assentava-se no trinômio “Sanear, Educar e Povoar”, orientando os setores que mais receberiam destaque. Restringindo leque de análise à educação, importa no momento discutir as ações dirigidas pelo Estado neste campo e os interesses que estavam subjacentes a elas, de forma que mais adiante se compreenda o contexto que possibilitou a interpenetração entre o público e o confessional, na então Escola Doméstica de Macapá.

Uma das obras de referência sobre esse assunto no âmbito acadêmico é *Educação na fronteira da modernização: política educacional no Amapá (1944-1956)*, de Sidney Lobato, publicada em 2009. Para o autor, a educação foi usada neste período como um instrumento de nacionalização e de modernização, com a integração das áreas de fronteira colonizadas “por homens com corpos saudáveis e mentes educadas, enfim, habilitados à promoção da riqueza pessoal e nacional.” (LOBATO, 2009, p. 89). A pretensão era formar um novo homem, ou seja, alguém disciplinado e laborioso, que somasse esforços para o desenvolvimento e modernização do TFA.

A concepção de ensino esteve atrelada aos pressupostos da Escola Nova, que se refletiam, segundo Lobato (2009) nas seguintes características: os valores nacionalistas, os desfiles cívicos, o culto a símbolos nacionais, a militarização do ensino, a valorização do esportes como atividade extraescolar, o ensino integral (criação de momentos e ambientes com sentido educacional como teatro, canto orfeônico), a importância da escolarização para adquirir habilidades para a vida, a preocupação com a formação moral, a higiene como matéria escolar, a relevância da Educação Física para atingir um corpo saudável, a proposição da ruralização do ensino como meio de fixar o homem à terra. Foram fundadas diversas escolas rurais no interior do Território e grupos escolares em Macapá, com o apoio financeiro do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).¹⁶ Enquanto não era concluída a fase de construção dos novos prédios escolares, as escolas eram instaladas em casas alugadas. Anexos a essas escolas funcionavam jardins de infância e escolas noturnas, que atendiam especialmente aos funcionários públicos, obrigados pelo governo a frequentá-las.

¹⁶Este órgão que fora criado em 1937 sob a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia, em 1938 teve a nomenclatura alterada para INEP, até que em 1972 houve aditamento de termo, passando a designar-se como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, quando se tornou órgão autônomo. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

As escolas secundaristas só foram fundadas a partir de 1947. Lobato (2009) identificou uma diferença entre os dois níveis de ensino: o Ensino Primário era voltado para a formação do cidadão-trabalhador e o Ensino Secundário era frequentado pelos filhos da burocracia e voltava-se para formação de uma *intelligentsia* brasileira, com enfoque na preparação para o ensino superior, que deveria ser cursado fora do Território, por não haver universidades por aqui. Se no ensino Primário já observava baixa frequência e alta evasão de alunos, ainda se tinha que enfrentar os exames de admissão do Ensino Secundário, competindo alunos das camadas mais baixas com aqueles que tinham melhores condições objetivas de existência para prosseguimento dos estudos.

Outras diferenças analisadas por Lobato (2009) diziam respeito ao Ensino Profissional. Os estudantes que optavam por esse segmento tinham suas chances de cursar ensino superior restritas a cursos afins. Foram criadas três escolas profissionais: Escola de Iniciação Agrícola (1947), localizada no município de Amapá; Escola Industrial (1950) e a Escola Doméstica (1951), ambas em Macapá.¹⁷ Essas escolas funcionavam sob regime de internato e atendiam alunos do sexo masculino, à exceção da Escola Doméstica, que recebia somente estudantes do sexo feminino e operava também como externato. A criação dessas duas últimas escolas expressava a tentativa de se estabelecer uma divisão sexual de trabalho:

No projeto educacional janarista, o espaço público era concebido quase exclusivamente como um apanágio masculino, nas diretrizes deste projeto – apresentadas no Relatório de atividades do Governo do Território Federal do Amapá em 1944 – estava prevista a construção de internatos femininos e masculinos. Nos internatos femininos as crianças deveriam aprender trabalhos domésticos e noções de enfermagem. De acordo com aquele Relatório, nos internatos masculinos os jovens deveriam aprender ‘as profissões essenciais ao futuro da região, especializando como horticultores, carpinteiros, alfaiates, sapateiros, pedreiros e oleiros.’ Assim como a preparação das meninas para o trabalho doméstico, a formação dos meninos para o trabalho fora de casa também fazia parte da tradição do sistema educacional brasileiro, cujo objetivo era reproduzir e fortalecer um ideal de família. (LOBATO, 2009, p. 196-197).

Demarcava-se, assim, o espaço que cada um deveria ocupar na sociedade. As mulheres deveriam, desde cedo, dedicar-se ao aprendizado de tarefas domésticas, para que no futuro estivessem habilitadas a cuidar de uma família como mãe e dona de casa,

¹⁷Outra escola profissionalizante foi criada por iniciativa particular, em 1949, por contadores da Associação Comercial Agrícola e Industrial do Território, e formava técnicos em Contabilidade. Tratava-se do Colégio Comercial do Amapá (CCA), que passou por dificuldades financeiras e tinha carência de professores de quadro efetivo, obtendo junto ao GTFA dotação orçamentária para construir seu prédio, passando assim a ser pública (LOBATO, 2009). Essa situação caracteriza-se como uma relação público/privado, enquanto a Escola Doméstica, *locus* deste estudo, encarnava a interpenetração público/confessional.

restringindo-se à esfera do privado. Ao menino, futuro mantenedor da família, caberia aprender ofícios que lhe dariam oportunidades de trabalho fora do lar, no espaço público.

Esse projeto estava articulado ao pensamento dominante na sociedade brasileira que imputava às mulheres um papel subalterno e ligado às funções de esposa e de mãe. Outra peculiaridade original da Escola Doméstica foi o de ser uma escola internato dirigida por um instituto religioso feminino, o das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa desde a data de fundação, constituindo-se nesta pesquisa uma peça-chave para a análise da relação entre público e confessional.

Desempenhar outras atividades que não fossem essas era visto como um grande risco à sua reputação, a não ser aquelas que se associavam à imagem feminina, como de professoras. O Curso Normal Regional foi instalado em Macapá com a finalidade de formar novos professores, devido à carência de profissionais do magistério, e a maioria dos estudantes era do sexo feminino (LOBATO, 2009). Exigia-se das futuras professoras que seguissem um comportamento moral estrito, sendo alvo de vigilância constante.

O Curso Normal Regional foi criado em 1949, transformando em Escola Normal de Macapá em 1954, e depois em Instituto de Educação Território do Amapá (IETA) em 1965. Segundo Carvalho e Inácio Filho (2015, p. 177), o surgimento dessa escola decorreu da observância pelo então governador Janary Nunes de que para ampliar a rede escolar, apresentava-se a “necessidade premente de, mais que uma escola doméstica para encaminhar as esposas e filhas de funcionário públicos e de seu grupo político, havia a necessidade de formação de professores primários, e da titulação formal dos professores leigos.” Os autores investigaram a história dessa instituição escolar até a sua extinção em 2005, debruçando-se sobre seus arquivos e sobre os depoimentos prestados por ex-funcionários e ex-alunos da escola, analisando a conformação de sua cultura escolar com a representação de educação, por exemplo, chegando ao entendimento de que:

[...] a história do Instituto de Educação do Amapá é apresentada como o desenvolvimento de uma cultura escolar muito singular, que tinha como base as representações da educação pelo exemplo e da ação coletiva, construída e vivificada nas práticas de formação em serviço pelo esforço pessoal e pela solidariedade, resultando em uma educação de qualidade como marca da escola. Essa qualidade quase mítica do IETA, concretamente visualizada no seu produto, funcionaria como uma blindagem para qualquer ingerência político-partidária nos destinos e opções da escola. A base dessas representações é encontrada no ideário estadonovista do Janarismo, nas imagens do escoteiro desbravador, e na conduta exemplar dos professores tradicionais do IETA. (CARVALHO; INÁCIO FILHO, 2015, p. 178).

Carvalho e Inácio Filho (2015) relacionaram a significação que o IETA tinha na sociedade ao papel de destaque que a educação passou a ter a partir do Governo Janary Nunes, que impregnou com representações imagéticas. Essas representações foram cristalizadas pela cultura escolar e revestiram a escola de uma percepção de lugar de excelência educacional, utilizada habilmente para conseguir neutralizar-se de intervenções político-partidárias.

Outro estudo sobre a educação no TFA foi o de Dias e Carvalho (2015), o qual analisou dados quantitativos relativos à construção de escolas e grupos escolares, crescimento demográfico, matrículas, taxas de aprovação e de conclusão de curso, formação dos professores etc., obtidos em consulta ao jornal *Amapá* e a estatísticas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do GTFA. Os autores correlacionaram esses dados aos discursos do governador Janary Nunes e de seus agentes públicos veiculados no mesmo periódico e nos Relatórios de Governo, além da legislação vigente à época, afirmando que o propalado sucesso do projeto educacional não era efetivo, uma vez que, sendo transplantado do Rio de Janeiro para o Amapá, não se voltava para a realidade local. Tal argumento encontraria seu respaldo na precariedade das escolas rurais, contrapondo-se aos edifícios escolares modernos da capital, na falta de qualificação ao magistério dos professores leigos, que constituíam a maior parte do corpo docente, e no baixo índice de concluintes nos níveis de ensino.

O referido trabalho de Dias e Carvalho (2015) abre potencial para que novas pesquisas sejam realizadas no sentido de aprofundamento das questões por eles levantadas. Essas questões em aberto suscitam novas pesquisas, tais como: a forma de aplicabilidade do programa educacional do Rio de Janeiro no Amapá; as razões pelas quais os professores leigos não eram oriundos da Escola Normal, cumprindo o papel para o qual fora criada; a existência de cursos de férias para tais docentes; e o aprofundamento da análise das razões para o baixo índice de alunos concluintes. Destaca-se que as respostas a essas questões advirão somente da ampliação do leque de fontes documentais.

Dias e Carvalho (2015) apresentaram dados percentuais de matrícula na Escola Doméstica, no período de 1948 a 1953, e assim escreveram: “observamos que em 1950 não havia registro, sinalizando a interrupção das atividades escolares, como também não encontramos dados sobre conclusão de curso.” Os autores inferem que ocorreu, então, uma interrupção das atividades escolares, ocorre que não encontraram fontes sobre matrícula e atividades da referida escola, pelo fato de que ela só foi inaugurada em 1951, quando começou a receber suas primeiras alunas. (ROMELLI, 2011; LOBATO, 2013).

Anteriormente à Escola Doméstica de Macapá o que existia era uma Escola de Prendas Domésticas, à qual os autores devem ter associado à Escola Doméstica. Para deslindar tal impasse, caberia outra investigação, demarcando as diferenças e semelhanças entre uma e outra instituição de ensino.

No que diz respeito ao ensino privado, uma das primeiras instituições instaladas no Território Federal do Amapá, por obra da mesma Ordem religiosa que dirigia a Escola Doméstica de Macapá – as Irmãs do Instituto de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa – foi o Colégio Santa Bartolomea Capitanio. Conforme Romelli (2011, p. 107), a então Madre Geral do Instituto, Constantina Balducci, apresentou ao INEP, por intermédio da Divisão de Educação do Território Federal do Amapá “documentos requisitos para a fundação do Curso Regional Santa Bartolomea Capitanio, com o fim de cooperar com o governo local no desenvolvimento cultural da juventude feminina.” As referidas Irmãs já cooperavam com o Governo na administração da Escola Doméstica, orientando as alunas na educação doméstica, e também estavam desejosas de ampliar essa colaboração para a formação de professoras. O próprio órgão responsável pela educação pública endossou o pedido de aprovação da criação desse estabelecimento privado de ensino.

Ainda segundo Romelli (2011, p. 107), obtida a aprovação em 1960, as Irmãs conseguiram ainda do Governador Janary “o especial favor de o curso funcionar por um ano no prédio da antiga Escola Doméstica, hoje E. E. Irmã Santina Rioli, tendo como diretora a Irmã Maria Rosa Coran,” além da doação de um terreno para que a Congregação instalasse a escola que viria a se denominar Colégio Santa Bartolomea Capitanio, inaugurado em 1961. No ano seguinte, as Irmãs acabaram extinguindo o Curso Normal Regional por conceder um diploma que só teria valor na região e passaram a lecionar o ensino primário fundamental e complementar e o curso Ginásial. Até o ano de 1962, o Colégio Santa Bartolomea e a Escola Doméstica formavam uma mesma comunidade para as Irmãs, que residiam nesta última escola, até que a Madre Costantina Balducci, conseguindo parecer favorável do então bispo na época, D. Aristides Pirovano, entrou com o pedido junto à Congregação da Propagação da Fé para que as duas obras fossem separadas e o Colégio Santa Bartolomea passasse a abrigar uma comunidade independente, no que conseguiu efetivação em 1963, e até os dias atuais mantém-se em plena atividade.

Uma das observações interessantes que podem ser feitas sobre o referido Colégio Bartolomea é a facilidade com que um empreendimento particular se estabeleceu no Território com a aprovação do Governo, que até mesmo incentivou a sua instalação, doando um terreno para sua construção. Tal proximidade junto à administração pública foi

proporcionada pelo desempenho das Irmãs na direção da Escola Doméstica de Macapá, que era motivo de grande orgulho para o Governo, o que será discutido mais adiante na Seção 4 desta Dissertação. Interessante notar que a Escola Doméstica ampliou o espaço do ensino confessional para a esfera privada, com a criação do Colégio Bartolomea Capitania, a partir da qual passaram ambas as escolas a coexistir no mesmo período e, por cerca de um ano, até mesmo a compartilhar o mesmo local.

No Brasil, as décadas de 30 e 40, século XX, marcaram um período de reaproximação entre Igreja e Estado, que perdurou mesmo após o fim do Estado Novo. A educação também era vista como uma frente a ser defendida pela Igreja Católica, preocupada com a formação das futuras gerações em um Estado laico. Então, para reforçar sua presença dentro do TFA e tornar efetiva suas ações em diversos campos, especialmente o educacional, uma nova instituição católica tornou-se responsável pela Prelazia de Macapá, o Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras, que se instalou no TFA em 1948, e pôs em prática uma série de realizações no campo educacional. Em 1951, chegou o Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitania e Gerosa, para assumir a direção da Escola Doméstica de Macapá, uma escola pertencente ao GTFA, estreitando os laços entre o público e o confessional.

2.1 A OBRA MISSIONÁRIA CATÓLICA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

Uma análise da atuação da Igreja Católica na educação no Território Federal do Amapá reveste-se de importância para a investigação da delicada teia de relações entre essa instituição religiosa e o Estado brasileiro. Desdobram-se, então, novos processos históricos no cenário amapaense.

Durante o século XX, entre as décadas de 30 e meados de 60, a Igreja Católica vivia um momento diferente do da experiência sob a República Velha, quando ocorrera uma separação com o Estado, o qual tentava excluí-la da vida pública, numa disputa que os colocou em campos opostos (ROMANO, 1979). Desta forma, motivados pelo interesse comum de domínio das consciências, ambas as instituições procuraram reatar suas relações e então a Igreja passou a ser vista novamente como uma aliada em potencial do Estado.

Ocorreu então um reatamento entre Estado e Igreja Católica, baseado em interesses mútuos. Um dos frutos desta aliança refletiu no então TFA, para onde Vargas nomeou como primeiro governador o capitão do Exército Janary Gentil Nunes, pelo seu conhecimento sobre a Região. (SANTOS, 2006). Entende-se, assim, que na consecução do projeto de governo janarista, a Igreja Católica era vista como uma grande colaboradora.

2.1.1 O Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME)

Não apenas o Estado estava reestruturando suas bases com o advento do Território Federal do Amapá, mas também a própria Igreja Católica estava se renovando na Região. Gheddo (2000) evidencia essa situação, lembrando que vários missionários do PIME começaram a chegar ao Território em 1948, em substituição à Congregação Sagrada Família, a fim de fortalecer a ação pastoral e as diretrizes do projeto de romanização na Região.

Ao PIME coube suprimir a escassez do Clero, uma vez que os poucos sacerdotes católicos existentes da outra Congregação eram insuficientes para atender à demanda da população do Amapá, que começava a crescer. Ademais, tinha por missão atuar na evangelização do ambiente sociocultural da população. Para atingir esses objetivos, dentre as várias obras realizadas, destacando-se a reestruturação dos alojamentos-sede dos missionários, além da construção e reforma de diversas capelas e igrejas em Macapá e nos municípios interioranos – muitas delas com escolas paroquiais.

Acrescente-se, ainda, que o PIME foi responsável pela fundação do jornal *A Voz Católica* em 1949, um meio de comunicação das atividades das paróquias e, ao mesmo tempo, um instrumento de orientação educacional (AMAPÁ, Boletim *O Ponteiro*, 1996). Por meio de *A Voz Católica*, pregava-se a organização da sociedade em moldes ideais, alicerçada na família cristã, na qual marido (trabalhador e sem vícios) e esposa (virtuosa e dona de casa), ao seguirem os papéis sociais para os quais foram orientados pela Igreja Católica, tornar-se-iam exemplos para os seus filhos que, ao se tornarem adultos, reproduziriam novas famílias cristãs, afastadas de qualquer movimento perturbador da harmonia social. Neste sentido, o referido jornal divulgava representações específicas às mulheres, fosse na Coluna da Mulher ou em outras seções. (OLIVEIRA, 2011).

A atuação do PIME foi intensa na área educacional, notadamente com iniciativa de construção de escolas de Ensino Primário. Como o analisado no artigo científico *Onde se reza e também se estuda: Estado, Igreja Católica e a escolarização no ex-Território Federal do Amapá (1948-1964)*, Oliveira e Ferreira (2015, p. 88)¹⁸ revelam o estabelecimento de um pacto entre a Igreja Católica e o Governo, que funcionava da seguinte forma:

¹⁸O referido artigo integra as pesquisas realizadas para este estudo, consistindo num aprofundamento da atuação do PIME no setor educacional, de autoria desta pesquisadora, com coautoria da orientadora da Dissertação. Este artigo analisou o processo de instalação do PIME no TFA. Aborda de igual forma a interpenetração entre o público e o confessional, todavia por meio da aliança entre a Igreja Católica e o GTFA, em torno da escolarização. Foi publicado no segundo semestre de 2015 pela Revista *Tempo Amazônico*, periódico eletrônico da Associação Nacional de História (ANPUH) – Seção Amapá.

[...] Passou, portanto, a existir uma interpenetração entre o público e o privado, no qual o Estado se eximia de construir escolas, especialmente na periferia de Macapá e no interior do Território e aproveitava-se da infraestrutura escolar erigida pela Igreja Católica, cedendo o corpo docente e a manutenção, desde que liberasse as escolas instaladas nas propriedades eclesiásticas para fins religiosos [...].

Verifica-se que, tal como no cenário político nacional, havia uma interpenetração entre o público e o confessional na educação, na qual a construção de escola constituía-se em um dos elementos de análise, dentre muitos outros. O espaço escolar era destinado não apenas para a educação formal, sofrendo também a intervenção do ensino confessional, em aulas de catecismo e práticas de ritos religiosos. As próprias professoras foram capacitadas a se tornarem catequistas, no desempenho de suas funções nos cursos de formação oferecidos pelo Governo do Território do Amapá.

Essa preocupação com a educação e com a estruturação da família, assentada na base moral, enfatizando a harmonia social, era igualmente uma tônica do Governo. A construção da Escola Doméstica de Macapá inverteu a lógica do pacto entre a Igreja Católica e o Governo, pois tradicionalmente a primeira construía escolas primárias para que depois a manutenção e o funcionamento, além da concessão de professores, fossem assumidos pelo Estado, porém no caso da Escola Doméstica, a inversão desta lógica ocorreu da forma a seguir descrita.

A Escola Doméstica de Macapá foi construída pelo Estado, tornando-se uma escola pública destinada à formação escolar e educação para o lar, voltada a meninas e moças órfãs do Território. No entanto, a sua direção, administração e corpo docente estavam colocadas a cargo de uma ordem religiosa feminina – o Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa. Também conhecidas como Irmãs de Nossa Senhora Menina, as religiosas desse Instituto chegaram ao Amapá em 1951, haja vista os registros em dois documentos: *Síntese histórica da E. E. Irmã Santina Rioli* (2011) que para uso parcimonioso do termo, assim designar-se-á: (AMAPÁ/SEED, 2011), além dos registros dos *Livros do Tombo* da Prelazia de Macapá.

Antes de adentrar no universo da cultura escolar da Escola Doméstica, faz-se necessário traçar uma análise sobre essa Congregação religiosa, desde de sua fundação na Itália até o envio de suas missionárias ao Norte do Brasil. Analisar-se-ão os processos e acordos envolvidos na sua vinda, instalação e fundação de suas comunidades, sua condução nos momentos iniciais de funcionamento da Escola Doméstica, além de identificação de seus membros, funções e atividades que desenvolveram nessas paragens.

2.1.2 *O Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa*

O Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa (o Instituto...) tem raízes históricas fincadas em Lovere, na Itália, em 1832, em meio às disputas políticas e militares após as Guerras Napoleônicas. A compaixão pelos pobres e doentes, as maiores vítimas dos embates, propiciou a aproximação entre Maria Bartolomea Capitanio, uma jovem de 26 anos mais conhecida pelo segundo nome, e Catarina Gerosa, com mais de 40 anos e que, após os votos, adotou o nome de Irmã Vincenza. Ambas as religiosas se uniram na consecução do ideal da criação de um Instituto voltado para a caridade, estimuladas pelos padres Bosio e Barboglio, na sua concretização. (LUBICH; LAZZARIN, 1984).

A caridade em que se balizava o Instituto... ia além do trabalho de assistência a pobres e doentes, abrangendo também a meta prioritária de educar as meninas de Lovere. Para Lubich e Lazzarin (1984, p. 78), mesmo com a morte prematura de Bartolomea, Gerosa continuou a obra, fazendo com que o Instituto se tornasse um polo atrativo para a juventude feminina, embora ela advertisse que se ensinava “apenas um pouco de temor a Deus, um pouco de leitura e escrita, os trabalhos domésticos mais comuns e nada mais.” A essas palavras de Gerosa, os autores ponderaram que:

Ninguém acreditava no que ela dizia. Simplesmente porque bastava um olhar em volta para se constatarem os frutos: meninas com bons modos, jovens bem educadas, dotadas de piedade ardorosa e mais instruídas e melhor informadas. Meninas e jovens assim (excluindo-se as filhas de famílias abastadas que eram mandadas para estudar fora) não se viam antes na localidade, antes de Bartolomea abrir aquela escola, que agora Catarina e as outras estavam levando adiante. Mais as outras do que Catarina, é verdade. Ela, para tarefas que exigissem cultura, não se achava em condições satisfatórias. Restavam-lhe os pobres e os doentes. Para estes, porém, era incansável. O amor com os que servia haveria de ser recordado durante muito tempo em Lovere.

Pode-se observar que Lubich e Lazzarin (1984) destacaram a mudança no modo de ser das meninas que foram formadas no Instituto..., que aliava a instrução escolar a qualidades morais de uma mulher cristã. Isto em função de que naquela instituição não se descuidava da educação religiosas das pupilas, mesmo depois da morte de Bartolomea.

Neste estudo, realizou-se uma entrevista com Irmã Clara, diretora atual da E. E. Irmã Santina Rioli, que outrora se chamou Escola Doméstica de Macapá. A entrevistada, que é membro integrante do Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, assim destacou a importância de seleção das congregadas à Ordem religiosa, ao descrever o

histórico da fundação do Instituto... e de sua filosofia de trabalho, que Mainwaring (1989) chama de Visão de Missão:

[...] e a partir daí deu caminho a história da gente. Encaminhou a história da vida dela. Ela [Bartolomea Capitanio] foi escrevendo como [...] gostaria que fosse esse instituto: as pessoas que fossem para esse instituto fossem consagradas a Deus, se dedicassem a serviço das pessoas, dos irmãos, por meio das sete horas da misericórdia, que compreende saúde, educação, promoção social, promoção humana e catequese. Todo esse leque de trabalho que a Igreja tem. A gente está nessa. Mesmo que, digamos, essa escola não é da Igreja. Não tem problema. Aqui tem gente, tão gente, tão ser humano, como qualquer outro lugar. [...] Pode até ser uma escola pública, mas aí dentro a gente tem uma forma de trabalhar, de ajudar, de promover essas pessoas. [...] O nosso carisma é a caridade. Tudo no nosso campo atuação o que tem que prevalecer é a caridade. Agora caridade: é juntar o dinheiro do chão, dar roupa. Dar comida também é uma caridade, mas a caridade maior é amar aquela pessoa, ajudá-la naquilo que é possível ser ajudado e nunca desprezar ou deixar de lado. Então esse é o nosso carisma: a caridade. E essa nossa direção tem uma finalidade: é a glória de Deus. Não é por acaso como ah, não quero casar, então eu vou ser Irmã. Não! Não é assim!

Ressaltando o carisma do Instituto..., que é o da caridade, pode-se observar que a ação das Irmãs não pode estar dissociada do seu carisma, que orienta as suas ações. Esse carisma que direciona a atuação das congregadas está presente na forma em que a entrevistada dirige o educandário público, ressaltando enfaticamente que não se faz proselitismo nem educação religiosa.

De acordo com Mosca (2000, p. 28), as Irmãs do Instituto... também ficaram conhecidas como Irmãs de Maria Menina, por terem difundido a devoção ao mistério da natividade de Maria, a partir do recebimento de um simulacro que representava Maria, a mãe de Jesus Cristo, em forma de criança. O Instituto... revelou seu caráter missionário, estabelecendo comunidades em outras partes da Itália e em outros continentes, atinente às:

[...] opções apostólicas das suas origens, reinterpretadas vitalmente, o Instituto dirige, de modo particular a sua missão aos jovens de qualquer condição, privilegiando os mais pobres entre eles, os abandonados, os desorientados; aos doentes, aos idosos, aos marginalizados, àqueles que ainda não conhecem o Evangelho. O Instituto é de caráter internacional: encontra-se presente em Bengala (Índia) desde 1860. Atualmente opera na Itália e em outros países europeus (Espanha, Inglaterra, Romênia); na Ásia (Índia, Bangladesh, Myanmar, Tailândia, Japão, Israel, Nepal, Turquia); na América (Argentina, Brasil, Peru, Uruguai, Califórnia); na África (Zâmbia, Zimbábwe).

A explicação para a expansão do Instituto... na América do Sul, foi associada por Romelli (2011) aos fluxos imigratórios italianos para este continente, especialmente um que se direcionava para a Argentina. A presença de uma grande colônia de italianos e a necessidade de conduzir um orfanato para os filhos dos imigrantes (e depois um Colégio em Villa del Parque) impulsionou o estabelecimento do Instituto... em Buenos Aires, em 1909.

Já no Brasil, data de 1947 seu o ano de instalação, em Rio Claro/SP, para atuar na Escola Apostólica Santa Cruz, a pedido de um padre da cidade.

A vinda das Irmãs para o TFA aconteceu em 1951, também para assumirem a administração e o magistério de uma escola - a Escola Doméstica - que estava em fase de acabamento pelo Governo. Desde esta etapa inicial, já puderam ser observados os contornos da interpenetração entre o público e o confessional, por meio da gestão da referida escola. A respeito da procedência do convite para que Irmãs do Instituto partissem para o Norte do Brasil, há uma certa divergência de informações. Segundo a produção bibliográfica (COLOMBO, 2008; LOBATO, 2009; NEGRI, [19--], ROMELLI, 2011), o convite partiu do Administrador Apostólico da Prelazia de Macapá e Superior Local do PIME, Aristides Pirovano, que em viagem à Itália, andou à procura de freiras para assumir o projeto da Escola Doméstica em Macapá, dirigindo-se pessoalmente à Superiora Geral das Irmãs, Angiolina Raeli, que diante do pedido, ter-lhe-ia revelado que, a despeito de outros pedidos já feitos por outros bispos, não podia negar a ele, por especial consideração.

Romelli (2011, p. 69) foi o único autor a transcrever o trecho de um depoimento, que ele atribui a Dom Aristides, sem citar a fonte do qual foi transcrito, em que o entrevistado teria revelado que o Instituto das Irmãs de Caridade não fora a sua primeira opção do convite. Na verdade, antes entrara em contato com outras Ordens religiosas femininas, que não tinham “coragem de mandar as Irmãs a um lugar tão primitivo.”

No entanto, pesquisando no Arquivo inativo da E. E. Irmã Santina Rioli, herdeira da Escola Doméstica, constam documentos internos de períodos posteriores à sua extinção. Constituem-se de ofícios, históricos da escola em forma de memoriais e até no Projeto Político-Pedagógico de 1976, nos quais apresentam dados que atribuem diretamente o convite para a instalação do Instituto... ao próprio Governador Janary Nunes, ressaltando o objetivo de preparar as jovens para atividades domésticas. Longe de desqualificar esses documentos por seu grau de intencionalidade ou de baixa confiabilidade, é importante ressaltar a forma como a própria escola conta sua história e constroi sua memória a respeito de seu passado.

Esse passado é lembrado de forma gloriosa pela comunidade escolar, como na festa que marcou os 60 anos da escola, completados em 2011, na qual os professores promoveram uma mostra pedagógica com desfile de trajes escolares de época, fotografias antigas, tendo comparecido algumas freiras e ex-alunas. Infelizmente, a falta de estrutura para guardar todo esse material produzido e de conscientização da importância da preservação de documentos

fez com que quase tudo fosse extraviado ou se perdido, restando algumas fotografias do evento e um ou outro trabalho escolar em acervos particulares, aos quais não se teve acesso.

A obra de Romelli (2011, p. 70-71), apesar do caráter laudatório que a reveste e do afincamento na explicação teológica, é importante no contexto da chegada das Irmãs ao TFA, por apresentar transcrições de documentos inéditos, que não se encontram em arquivos públicos dentro do Amapá. Foi selecionada para análise sobre esse assunto uma carta dirigida a Dom Aristides Pirovano, de autoria do governador Janary Gentil Nunes, em 11 de abril de 1950:

Prezado amigo Dom ARISTIDES PIROVANO

DD. Administrador Apostólico da Prelazia de Macapá

Confirmando nossas palestras anteriores sobre a possibilidade de obter a vinda para Macapá de religiosas capazes de assumir a direção da Escola Doméstica ora em construção e que provavelmente estará concluída na sua parte principal até dezembro do corrente ano, venho oferecer a Vossa Senhoria as condições preliminares para conseguir essa colaboração muito desejada: (1º) A Escola Doméstica pertencerá ao Governo do Amapá e cumprirá os regulamentos de ensino estabelecidos pelo Ministério da Educação e Divisão de Educação do Território; (2º) A Escola terá por fim receber meninas órfãs ou reconhecidamente pobres do Território e prepara-las para uma vida digna e útil à sociedade. Funcionará sob o regime de internato. Quando as instalações permitirem poderá receber alunas como pensionistas; (3º) A administração da Escola competirá à Congregação Religiosa de Irmãs ou freiras que for escolhida; (4º) A Divisão de Educação cooperará com a administração, assistindo à escola nas suas necessidades e fornecerá o material preciso para a sua manutenção e funcionamento, bem como professoras para as matérias de ensino que as religiosas não puderem ministrar; (5º) Inicialmente, além das matérias comuns de formação geral. Escola ensinará as seguintes especialidades; Culinária, Horticultura, Costura, Lavanderia, Passamanaria, Trabalhos manuais. Posteriormente, com a ampliação da Escola, poderão ser adotadas outras disciplinas; (6º) O Governo coloca à disposição da Congregação a partir do momento em que as religiosas iniciarem seu trabalho de educação das crianças amapaenses, seis lugares de professor [...]; (7º) Quanto ao número de alunas, a matrícula será regulada à proporção do aumento das instalações, de comum acordo entre a Congregação e a Divisão de Educação; (8º) O acordo entre o Governo de Território e a Congregação religiosa poderá vigorar durante um prazo mínimo de 20 anos, desde que a sua eficiência seja comprovadamente satisfatória; (9º) Outras minúcias serão acertadas oportunamente. Esperando o pronunciamento de Vossa Senhoria Reverendíssima, aproveito o ensejo para renovar-lhe os meus protestos de elevada estima e atenciosa consideração.

Capitão Janary Gentil Nunes.

Macapá, 11 de Abril de 1950.

O documento transcrito é uma fonte secundária, retirado do livro intitulado *50 anos educando para a vida: uma proposta diferente [1961-2011]*, de Giovanni Romelli.¹⁹ Observa-se que no item 6º há uma omissão do restante do conteúdo e ainda o autor não esclarece como entrou em contato com a fonte desse documento e nem informações

¹⁹O autor escreveu essa obra em 2011, como parte da comemoração ao jubileu de ouro do Colégio Bartolomea Capitano, fundado pelo mesmo Instituto da Irmãs de Caridade das Santas Capitano e Gerosa, 10 anos após a inauguração da Escola Doméstica.

complementares sobre a carta. No entanto, torna-se um documento importantíssimo na análise posterior do tipo de cultura escolar que se moldou na Escola Doméstica.²⁰

Algo que se pode notar desde o início da carta é o tom cordial e afetivo com o qual o governador Janary se dirigiu ao Administrador Apostólico da Prelazia de Macapá, Dom Aristides Pirovano. Chamando-o de amigo, revela um bom relacionamento que havia entre os dois, o que é confirmado no começo do corpo da carta com a afirmação de terem tido palestras anteriores, ou seja, que ambos estavam conversando havia algum tempo sobre os planos acerca da Escola Doméstica, explicitando claramente os termos da “colaboração desejada” entre Estado e Igreja Católica, para o projeto de Governo traçado.

Mais um serviço nesse campo era agora solicitado explicitamente por Janary na carta enviada a Dom Aristides: conseguir religiosas para assumir a futura Escola Doméstica, mas sem manifestar preferência por alguma Ordem religiosa. O que se pedia era que fossem de uma congregação religiosa feminina católica e que se tivesse a clareza dos objetivos do educandário, identificado no item 2 da carta. Nos itens seguintes, há a definição das atribuições da Congregação que dispor-se-ia a assumir a administração da escola e do comprometimento de que o Governo, por meio de sua Divisão de Educação, seria o mantenedor do estabelecimento, colocando à sua disposição todo o material físico e humano necessário ao funcionamento da escola. Como atrativos extras, havia a oferta de seis vagas de professoras às religiosas e a garantia de um médio prazo para poderem atuar na escola, com possibilidade de ser ampliado.

Infelizmente, não se conseguiu saber se Dom Aristides apresentou essa carta a Ordens religiosas que ele sondou na Itália, que fixa os termos de um compromisso entre o Governo e a Igreja Católica, por meio da Congregação que aceitasse assumir essa obra. Mas é possível inferir que o Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, que aceitou a tarefa, devia ter claro as responsabilidades que isso ensejava. Isto porque, a carta, datada de 4 de abril de 1951, remetida por Dom Aristides à Bernasconi, que era a Superiora Provincial da Congregação das Irmãs de Maria Menina, na Argentina, incumbida pelo envio das Irmãs, informava dos progressos na finalização da obra da Escola Doméstica, deixando a Madre a par das primeiras providências que as Irmãs deveriam tomar em sua viagem para Macapá, assim como da necessidade que indicassem o material necessário a ser comprado para a escola, segundo o desejo do Governador Janary.

²⁰Outros documentos foram transcritos por Romelli (2011), como cartas trocadas entre Dom Aristides e a Madre Bernasconi, responsável pelo envio das Irmãs, bem como entre esta madre e as freiras de sua comunidade na Argentina, também sendo selecionados para análise neste estudo.

Ainda mais, a própria Superiora Provincial da Argentina e do Brasil, Cecília Bernasconi, acompanhada de outras duas Irmãs e de Dom Aristides, veio pessoalmente a Macapá “estudar as condições para a instalação de seis freiras da mesma Ordem, a fim de dirigirem os ensinamentos na Escola Doméstica de Macapá” para visitar a obra que suas pupilas deveriam dirigir,” como figurou na notícia “Retornou a Macapá Monsenhor Aristides Pirovano – acompanhou-o a Superiora Provincial da Argentina e duas Irmãs” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 9 dez. 1950, p. 1). Observa-se a intenção de acrescentar que no seu retorno a Buenos Aires, a Irmã Bernasconi mostrou-se “satisfeita com o desenvolvimento religioso-educacional do Amapá.” Apura-se o quanto o GTFA e a Igreja Católica estavam em sintonia no projeto de mudança socioeconômica e cultural do ex-Território no tocante à educação, de tal forma que a interpenetração entre o público e o confessional foi estabelecida sem maiores problemas.

Outra evidência da sintonia que permitiu a preparação para a recepção das Irmãs, pode ser apontada, desta feita na carta de Dom Aristides à Superiora Provincial, em 4 de abril de 1951, também transcrita na obra de Romelli (2011, p. 71-72) como se observa neste trecho: “[...] o governador colocaria à disposição aquela casinha onde a senhora passou alguns dias até a definitiva sistematização da Escola Doméstica, data em que as Irmãs passariam a morar de maneira definitiva.” A presença das Irmãs era fundamental nesta etapa final, segundo Dom Aristides, e por isso ele pedia a urgência de sua viagem (“preparar tudo e partir: este é o meu parecer”), uma urgência também manifestada por Janary, que não queria aprovar o projeto elaborado pelo engenheiro-chefe para finalizar a construção da escola “sem a palavra definitiva das Irmãs.”

A importância que as Irmãs assumiam nesta reta final também é relembra na entrevista que esta pesquisadora fez com a Irmã Clara, a qual descreve assim a vinda da sua Congregação ao Amapá:

Claro que o governador falou para Dom Aristides. Não disse [assim]: olha, vai buscar as Irmãs de Maria Menina!. Não! Ele falou: olha, me conceda Irmãs para trabalhar na Escola Doméstica. Certamente foi dito o que ele queria. Como ele conhecia a nossa Congregação porque ele tinha sido educado, frequentando o jardim de infância [das Irmãs] lá na Itália, ele foi e pediu para Madre, que pegou um pouco [de missionárias] da Argentina, um pouco do que estava aqui no Brasil e formou o grupo. Tanto que a Irmã Elvira ela era uruguaia. Ela não era argentina, nem italiana, ela era uruguaia. Então pegou esse grupo de Irmãs e mandou para cá. Para quê? Qual o objetivo do governador? Era que as Irmãs formassem as jovens a ser domésticas, servir bem a casa, saber as prendas domésticas, as coisas que hoje já não há. Mas na época, voltando sessenta e tantos anos, era uma coisa muito importante. As Irmãs chegaram numa manhã, tipo dez horas, e elas não vieram para cá [para a Escola Doméstica]. Elas ficaram lá onde são os Correios. Lá era casa que o governador destinou para elas. O que eu acho interessante na história é que naquele mesmo dia que elas chegaram, quando foi no turno da tarde, o Governador e a esposa

foram buscar as duas das Irmãs, e trouxe aqui [para a escola]. Certamente deve ter dito o que ele queria que fosse feito e para que elas vissem o que estava sendo feito porque a escola ainda estava em construção, na fase de acabamento. Eu acho assim um gesto muito grande do governador, muito generoso, muito respeitoso. Ele podia dizer: olha, manda seus assessores levar as Irmãs. Não! Ele quis saber o que era necessário. Isso que acho bonito! É isso no dia de hoje deveria ter. Então indagar o que era necessário ainda para se adequar na Escola Doméstica. Cite somente aí o que agora nós precisamos botar dentro do prédio, [disse o Governador]. [As Irmãs disseram]: Ah, precisamos de forma [refere-se a utensílios domésticos] e de armários porque eram internas. Enfim, vem gente, vai ser uma morada? Então vai ter que ter fogão, lavanderia, essas coisas. Elas não vão ter que aprender ser donas de casa: lavar, passar, costurar, bordar, fazer tricô, fazer crochê, não tem? Então toda essa estrutura foi sendo montada, sabe? E a ponto de ele mandar a esposa dele com uma Irmã ou duas, mais uma senhora daqui, para Belém comprar o que era necessário. Certamente não tinha por aqui né? Aí tinha que vir de navio pela foz [do Rio Amazonas].

Conforme referência anterior, Irmã Clara é atual diretora da escola que substituiu a Escola Doméstica, a E. E. Irmã Santina Rioli, e pertence à congregação das Irmãs de Caridade. A importância de seu depoimento reside na cristalização de uma memória histórica. Trata-se de sua percepção sobre a instalação das Irmãs em Macapá, para dirigir a Escola Doméstica.

A entrevistada reconhece que o Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa não foi logo de início colocado como opção do Governo para a direção da Escola Doméstica. Porém, os termos dessa responsabilidade já deviam ter sido colocados a Dom Aristides, que procurou as congregações religiosas femininas de acordo com o perfil que Janary Nunes tinha traçado para a escola, que deveriam, além de serem freiras, ministrar disciplinas relacionadas a Prendas Domésticas.

O Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa era conhecido por Dom Aristides em sua cidade natal, Erba, e era reconhecido pela sua ação missionária e pedagógica dentro e fora da Itália (COLOMBO, 2008; NEGRI, [19--]; MOSCA, 2000). Pode-se considerar que, embora o Instituto... fosse o seu último recurso, diante da negativa de outras Ordens religiosas, como dá a entender em seu depoimento ora transcrito por Romelli (2011), era uma das congregações religiosas que se encaixavam no perfil traçado por Janary, para cumprir o objetivo de preparar as meninas do TFA para uma “vida digna e útil à sociedade,” nas palavras da carta do governante.

Romelli (2011, p. 73-78) transcreve outro documento, que afirma ser o relato da Madre Bernasconi, sem fazer referência à fonte do documento e nem à data de produção, narrando a viagem aérea que ela fez, acompanhando as Irmãs selecionadas para a Escola Doméstica, de Buenos Aires até Macapá. Uma viagem com escala em Montevideo e pausa no Rio de Janeiro, para conseguir a documentação de permanência no Brasil. Na carta, relata

ainda que à sua chegada em Macapá não teve recepção, devido não ter chegado antes o telegrama informando sobre a data da vinda das Irmãs. Foi o Vigário que as encontrou no aeroporto, por acaso, e levou-as até a sede da Prelazia, onde num clima de entusiasmo, foram recebidas com cordialidade pelo Administrador Apostólico, Dom Aristides Pirovano, “com o seu jeito simples e alegre.” Acomodadas na residência dos hóspedes, foram recepcionadas pelo Governador Janary, que à tarde as levou de carro para visitar a construção da escola, aproveitando para mostrar também outras construções governamentais. Ao observar as construções públicas na cidade, a Madre fez uma avaliação positiva de Janary, ressaltando sua dedicação “a esta obra maravilhosa uma atividade incansável”, além de ser “muito gentil.” No local de construção da Escola Doméstica, então ainda inacabada, a Madre revela as primeiras impressões sobre a futura escola:

A Escola Doméstica, um edifício moderno situado em um bairro um pouco fora do centro, bairro que está crescendo de pouco a pouco. Quanto bem as irmãs poderão fazer neste ambiente! A Escola será bonita, no momento estava sendo construída somente a parte que nós teríamos ocupado, mas não tão cedo como gostaríamos. Propusemos ao senhor Governador algumas modificações que gentilmente acolheu e pediu-nos para examinar o projeto da parte que ainda não está edificada para que possa ser construída segundo as nossas exigências; solicitou a lista do que precisávamos para mobiliar a casa e acompanhou-nos para visitar uma pequena escola que funciona perto da paróquia. Na passagem do senhor Governador, as crianças saúdam-no com grande afeto, é verdadeiramente um pai; ele as conhece todas até pelo nome diz para elas boas palavras e exorta-as a serem boas e estudiosas. Os pequenos nos acompanham e são mais de cem [...]. Voltamos satisfeitas para a residência dos hóspedes. O senhor Governador nos convidou para visitar, no dia seguinte, as Escolas normais, o ginásio e a escola industrial. Às 20 horas e trinta minutos o alto falante anunciou à cidade a nossa chegada, o escutamo-lo com surpresa e maravilha. [...] No sábado, dia 12, apresentamos ao senhor Governador o projeto de escola com as modificações e a relação das coisas a ser compradas; ele aceitou tudo e encarregou-se de providenciar; algumas coisas serão compradas na cidade mesma, outras serão feitas pela Escola Industrial e as demais chegarão da cidade de Belém [...].

No documento transcrito, depreendem-se os entendimentos entre o GTFA e as Irmãs do Instituto de Caridade, as quais tinham uma clara noção dos objetivos do novo educandário e do papel que nele deveriam desempenhar, mas não de forma passiva. Elas também participaram do processo, sugerindo alterações na planta do prédio e quais “coisas” deveriam ser compradas pelo Governo. Ficou acertado que alguns dos móveis seriam feitos pela Escola Industrial, que tinha uma oficina de serralheria e boa parte do material necessário ser adquirida em Belém, para onde a própria Madre viajou para fazer algumas dessas compras, tais como “camas, cadeiras e tudo necessário para a cozinha,” assessorada pelo representante do Governo naquela cidade, arrematando os termos do relato.

Irmã Clara, em sua lembrança sobre a história da gênese da Escola Doméstica de Macapá, discorreu sobre essa lista de material, demonstrando estar consoante ao que se

precisava para a funcionalidade da escola para atingir a consecução de seus objetivos: “*porque eram [alunas] internas, precisamos de armário. [...] Vai ser uma morada? Então vai ter que ter fogão, lavanderia, essas coisas. Elas não vão ter que aprender ser donas de casa? lavar, passar, costurar, bordar, fazer tricô, fazer crochê, não têm?*”

Pode-se inferir que podiam ter em mente como estruturar a futura Escola Doméstica. Isto por terem recebido a carta, também já referida antes, enviada um mês antes à Madre Bernasconi por Dom Aristides, na qual, em tom de urgência, pedia a viagem imediata das Irmãs para o Território Federal do Amapá, justamente pelo desejo do Governador de não comprar nada que não agradasse as Irmãs e, ainda, qual deveria ser a disposição dos locais, acenando a possibilidade de mudanças na planta da escola.

O contato com a realidade parece não ter chocado as Irmãs, como dá a entender a carta da Madre, reproduzida por Romelli (2011, p. 73-78). Quando saíram da Argentina, ela dizia que as missionárias tinham consagrado “o coração e as forças para o bem daquelas almas,” que voltaram satisfeitas da primeira visita à escola e à igreja, admiradas com os exemplos de “virtude e generosidade” de Janary e do padre Antonio Cocco, este último elogiado por ser “fervoroso missionário” e pelo seu “heroísmo” no sacrifício de doação e de “espontaneidade verdadeiramente repleta de Deus.”

A referida carta de Madre Bernasconi informava, ainda, que a notícia da chegada das Irmãs fora anunciada em um alto falante para toda a cidade. O jornal *Amapá* assim divulgou “Religiosas para a Escola Doméstica” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 12 maio 1951, p. 1), em manchete, ao lado de sua logomarca. Informou, erroneamente sobre a nacionalidade, dizendo que eram todas italianas, e sobre as disciplinas que lecionariam – Desenho, Pintura, Matemática, Geografia, Corte e Costura e Piano – ao passo que a área de atuação das Irmãs restringia-se a aulas de Prendas Doméstica e de Religião, como verificar-se-á na Seção 4.

Convém assinalar que existem diferenças de registros acerca da acomodação das Irmãs, após sua chegada. Assim é o que *Livro [do] Tombo* indica a quantidade de quatro Irmãs em 10 de maio de 1951 (AMAPÁ/Livro [do] Tombo, v. 1, p. 103). Romelli (2011) assinalou que mais duas Irmãs chegaram um tempo depois, até somarem seis. Quanto à data de transferência do local onde foram abrigadas inicialmente – Casa de Hóspedes – para a Escola Doméstica registrada no *Livro [do] Tombo*, consta como sendo 5 de julho de 1951, mas Romelli (2011) e o *Livro de apontamentos históricos sobre a Diocese de Macapá, suas igrejas e os agentes de pastoral consagrados* (AMAPÁ/Diocese de Macapá, 1985, p. 23), apontaram o dia 20 de julho de 1951 como o início da atuação da Comunidade das Irmãs na

Escola Doméstica. Com base nesta última fonte, foi extraído o seguinte Quadro 1, com adaptações, contendo informações a respeito das Irmãs:

Quadro 1 – Irmãs do Instituto... radicadas na Escola Doméstica (1951-1964)

Nome das Irmãs	Cargo/função	Tempo de permanência		Destino	
		Chegada	Saída		
1	Celina Guerini	Superiora	20/07/1951	1959	?
2	Batistina Gritti		20/07/1951	1969	São Paulo
3	Rosa Agostini		20/07/1951	?	?
4	Elvira Buyatti	Diretora	20/07/1951	1984	Caiçara/SP
5	Francisca Viela		20/07/1951	?	?
6	Santina Rioli	Superiora/ Prof. ^a	20/07/1951	1961	Belém/PA (falecida)
7	Cobertta		1958	1961	Rio Grande do Sul
8	Rosa (Elene) Coran	Superiora	1959	1961	Colégio Capitanio – Macapá/TFA
9	Anna Maria Malteze		1960	1962	Colégio Capitanio – Macapá/TFA
10	Cecília Corte		1961	1962	Colégio/Capitanio – Macapá/TFA
11	Nazarena Leal		1964	1968	São Paulo
12	Angélica		--/02/1964	1971	São Paulo (falecida)
13	Carmem Bello	Vice-diretora	1964	1978	Deixou o hábito
14	Margarida Penha		--/10/1964	1966	Deixou o hábito

Fonte: AMAPÁ. Livro de Apontamentos Históricos da Diocese de Macapá... (1985, p. 23-24), com adaptação.

No Livro de Apontamentos do qual foi extraído e adaptado o Quadro 1, existe uma legenda que apresenta três situações para as quais se pode atribuir erros de datilografia. O primeiro deles foi nomear a Escola Doméstica de Macapá como sendo a do Amapá,²¹ quando se está falando do educandário instalado no município de Macapá. Ocorre que, conforme o *Livro [do] Tombo* (AMAPÁ/Prelazia de Macapá, v. 1, [197-], p. 261-verso), havia outra Escola Doméstica em Amapá, município homônimo ao Território do Amapá, mas sua construção só começou a partir 1958, não se encontrando dados de sua inauguração. Observa-se ainda no Quadro 1 o deslocamento da Irmã Cecília para o referido município, em 1972, mas não se conseguiu saber se para gerenciar a escola lá construída, como era o desejo de seus planejadores. Outrossim, faltam dados sobre as atividades da maioria das Irmãs, entretanto se pode inferir que também eram professoras, e que o escrevente destacou somente quem estava ocupando os cargos de direção ou da hierarquia maior. Quando não se tinha informações sobre datas ou o paradeiro do afastamento das Irmãs, ele preferiu colocar um ponto de interrogação.

²¹Conforme os dados apurados por Lobato (2014, p. 279), no início da criação do TFA, sua área foi dividida politicamente em três municípios: “Amapá com 6.496 habitantes (0,09 hab/km²), Macapá com 15.595 (0,80 hab/km²) e Mazagão com 8.217 (0,36 hab/km²).” Por seu turno, Santos (2006) expôs que o município de nome homônimo ao do Território tinha sido decretado como a capital, mas o Governador Janary Nunes solicitou a transposição da capital para Macapá, apontando como razões a relevância de sua história, a posição estratégica na foz do Rio Amazonas e maiores possibilidades de desenvolvimento.

O segundo equívoco diz respeito à nova denominação que a Escola Doméstica em Macapá passou a ter em 1964 – Ginásio Feminino de Macapá, constando erro de ortografia: “Femenino” na legenda. O terceiro, não se pode chamar de erro, mas de supressão da unidade de milhar quando se refere aos anos, que para melhor entendimento do leitor foi incorporado na adaptação do quadro em epígrafe.

A Comunidade das Irmãs de Maria Menina, como nomeada no documento *Livro de apontamentos históricos...* (AMAPÁ/Dioocese de Macapá, 1985), foi a terceira congregação religiosa feminina a se estabelecer no TFA. A primeira teria sido a Comunidade Filhas do Coração Imaculado de Maria do Colégio-Noviciado Santa Maria, fundada em Belém, na data de 21 de novembro de 1916, pelo padre Julio Maria Lombaerde, que a transferiu para Macapá em 13 de dezembro do mesmo ano, contando com 14 membros que se estabeleceram no Colégio Santa Maria, sendo extinta em 1923. Essa comunidade também se constitui na segunda Congregação feminina, mas estabelecida em Mazagão Velho no ano de 1918, que fora extinta em 1920.

Lobato (2009, p. 126-127) destacou que a Igreja Católica teve uma grande atuação no campo educacional antes da criação do TFA. Isto por conta do imobilismo dos administradores públicos e graças aos “religiosos da Sagrada Família (masculino) e da Comunidade das Filhas do Sagrado Coração de Maria (feminino),” com destaque para as ações do Pe. Júlio Maria Lombaerde, entre 1913 e 1923: fundação de uma escola, onde se ensinava catequese, música e alfabetização; inauguração do Cine Olímpia Macapaense, transferência da Congregação Filhas do Sagrado Coração de Maria para Macapá; e a criação do Colégio-Orfanato Coração de Maria em Mazagão. Em 1923, a Congregação foi transferida novamente por Padre Júlio, desta feita para Icoaraci, no Pará, até que no ano 1926, as últimas Irmãs que ainda permaneciam no Amapá, venderam o Colégio-Orfanato e daqui se mudaram para destino não identificado.

Em continuidade ao teor do *Livro de apontamentos históricos...* (AMAPÁ/Dioocese de Macapá, 1985), acerca da presença das Ordens religiosas femininas no Amapá, consta que a Comunidade das Filhas de Maria retirou-se oficialmente em 1923. Depreende-se daí que demorou 28 anos para que o então Território Federal viesse a ter a sua terceira Congregação Feminina, o Instituto de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, que estabeleceu uma Comunidade na Escola Doméstica em 1951. Da mesma maneira, o Instituto... erigiu duas novas Comunidades, uma sediada no Hospital Geral de Macapá, entre 1957 e 1980, e outra no Colégio Santa Bartolomea Capitanio, em 1961, que se constituíram na quarta e na sexta Congregação, visto que a quinta Congregação foi instalada

no pensionato São José, com a chegada das Missionárias de Jesus Crucificado, tendo permanecido apenas um ano e quatro meses (1961-1963).²²

As Irmãs do Instituto de Caridade, radicadas na Escola Doméstica, eram supervisionadas pelo então bispo da Prelazia da Macapá, Dom Aristides, como revela o *Relatório quinzenal da Prelazia de Macapá – 1950 a 1954* (AMAPÁ/Livro [do] Tombo, v. 1, p.171-181]. Neste documento menciona-se que as Irmãs do Instituto... gozavam de boa fama, levavam uma vida de acordo com suas Constituições na comunidade religiosa da Escola Doméstica, com respeito à clausura e possuíam um confessor ordinário e um extraordinário. Usavam as vestes da sua Congregação, mas substituíram a cor original pela branca “por ser mais apta ao clima equatorial,” não possuíam móveis e recebiam um salário mensal do governo (AMAPÁ/Livro [do] Tombo, v. 1, p. 177). Em função da inexistência de noviciato, coube ao confessor ordinário, Dom Aristides, fazer Exame Canônico de uma Irmã que fazia os votos perpétuos. Inicialmente, as Irmãs davam aula de catecismo apenas na escola, só que depois passaram a fazê-lo também na igrejas. Sobre essa informação, o *Livro [do] Tombo* teceu o comentário de que os padres tinham “esperanças de poder, no futuro, utilizá-las melhor,” apontando que o “obstáculo maior para um seu melhor engajamento na pastoral da Paróquia, [era] constituído pelo caráter da Superiora local que, tendo sempre trabalhado como professora em Colégios, nada [compreendia] de vida paroquial.” (AMAPÁ/Livro [do] Tombo, v. 1, p. 177 verso).

Com base nessa referência documental, verifica-se o quanto os sacerdotes ressentiam-se do fato de as Irmãs da Comunidade da Escola Doméstica dedicarem seu tempo quase que exclusivamente à escola e muito pouco a atividades paroquiais. O que era até elogiado na anotação anterior de que observavam bem a clausura, torna-se depois motivo de crítica, dirigida à Superiora das Irmãs, considerando como um obstáculo sua experiência no magistério e todavia pouco conhecimento sobre a vida paroquial.

Contudo, notou-se que esse obstáculo foi contornado alguns anos mais tarde, segundo as anotações no próprio *Livro [do] Tombo*, quando a Irmã Santina Rioli tornou-se diretora da então recém-inaugurada Escola Primária da Favela, em 30 de março de 1959. Em

²²Esta Ordem foi a única que, no recorte estudado de 1951 a 1964, se estabeleceu no TFA, além do Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, passando a atuar concomitantemente as duas congregações religiosas femininas, embora por um curto período e em obras sociais diferentes. Tanto no *Livro de apontamentos históricos...*, quanto no *Livro [do] Tombo*, as Irmãs de Jesus Crucificado não conseguiram levar em frente a incumbência de condução financeira do Centro Educacional São José, que incluía a escola paroquial, um pensionato e Oratório Festivo, apontado como o principal motivo de seu regresso à sua casa Natal em Fortaleza, no dia 18 de maio de 1962. Outras Congregações femininas também se estabeleceram no Amapá, todavia se destacou apenas aquelas que operaram até 1964.

24 de janeiro de 1960, a mesma Irmã, que já era também chefe da Cruzada Eucarística, assumiu ainda a direção do Oratório Festivo Feminino. (AMAPÁ/Livro [do] Tombo, v. 1, p. 308 e 336-verso).

Encontrou-se um relato de que, em 2 de fevereiro de 1960, as Irmãs continuaram o seu trabalho de cooperação com “os esforços da Prelazia, em proporcionar o ensino católico ao moradores de Macapá: uma é diretora da Escola Paroquial N. S. de Fátima, na Favela, e a outra é Diretora da Escola Paroquial N. S. do Perpétuo Socorro.” (AMAPÁ/Livro [do] Tombo, v. 1, p. 337). Identificou-se a Irmã Rosa Coran como a diretora desta última escola paroquial, inaugurada em 7 de fevereiro de 1960, acumulando o cargo com o de Diretora da Escola Doméstica. A referida Irmã estava igualmente envolvida na construção do Colégio Santa Bartolomea, iniciada em 2 de fevereiro de 1960, o qual foi erguido em um terreno comprado pela Prelazia para as Irmãs, logo no primeiro ano da chegada do Instituto... ao Território do Amapá.

Observou-se a informação, na mesma fonte em tela, de que a Irmã Batistina tinha seu campo de trabalho em três núcleos: na Escola Doméstica, no Miritizal e no Beirol,²³ sendo ajudada pelas Filhas de Maria e pelas alunas da Escola Doméstica. Ela também envolveu-se nas atividades da paróquia, ajudando a organizar e inspecionar de bicicleta as crianças durante as aulas de catecismo e atividades recreativas da paróquia do bairro. (AMAPÁ/Livro [do] Tombo, v. 1, p. 383-verso).

Dessa forma, analisa-se que os missionários do PIME conseguiram engajar as Irmãs no trabalho pastoral por eles desenvolvido, transformando o que era um “obstáculo” em uma potencial ajuda na catequese do povo do Amapá, utilizando-se das experiências delas no magistério, para colocá-las na direção de escolas paroquiais e de associações religiosas, como o Oratório Festivo. Mas a atuação precípua das Irmãs ocorreu na Escola Doméstica, na qual assumiam o papel de professoras e dirigentes, imprimindo em suas ações pedagógicas um sentido confessional. Na próxima seção, tratar-se-á sobre a documentação levantada, bem como sobre os sujeitos da pesquisa, no percurso do processo investigativo.

²³Refere-se a lugares que se tornaram bairros de Macapá na década de 1990. O Beirol manteve sua denominação, mas o ‘Muritizal’ passou a ser o bairro Buritizal (CASTELO, Roger. Bairros de Macapá. Disponível: <<http://casteloriger.blogspot.com.br/2012/05/bairros-de-macapa>>. Acesso em 20 jan. 2015).

3 OS FIOS DA TEIA E DA TRAMA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Esta seção tenciona apresentar a metodologia aplicada e o tratamento das fontes de pesquisa, além de traçar a história da instituição escolar em foco de estudo. Está dividida nas subseções “Entre ácaros e procopios: desvendando fontes primárias e secundárias,” que descreve os documentos analisados, e “Caracterização do *locus* e sujeitos: Escola Doméstica de Macapá e ex-alunas do regime de internato,” que se refere à aplicação da História Oral, constando do levantamento de depoimentos, com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas, bem como sobre o histórico da escola em análise e considerações sobre o desdobramento da relação entre o público e o confessional na atualidade, com a marcante presença de uma religiosa do Instituto..., no cargo de direção da escola que um dia foi a Escola Doméstica de Macapá.

3.1 ENTRE ÁCAROS E PROCOPIOS: DESVENDANDO FONTES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS

Inicialmente, na pesquisa junto ao acervo existente da Escola Doméstica, sob a guarda da Escola Estadual Santina Rioli, encontraram-se poucos documentos produzidos no período estudado, até que a Secretária Escolar, Maria Helena da Silva Lobato, localizou algumas pastas contendo os *Relatórios de Atividades da Escola Doméstica*, *lista de funcionários*, *álbuns de fotos da escola* e [*Álbuns-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas*]. Esse *corpus* documental foi detalhadamente fotografado, com a devida permissão da equipe gestora e encontrava-se guardado no Arquivo em uso da escola.

Com o retorno da diretora da escola ao seu posto, foi permitido que se adentrasse em uma sala que servia de depósito e que segundo informações, continha muitos documentos antigos da escola. Foi grande a surpresa em relação ao quantitativo de fontes que foram retirados desta sala para averiguação, bem como se pode constatar o ambiente impróprio em que estavam – muitos corroídos por cupins e roedores, fezes de ratos e baratas e até mesmo cupins vivos entre os documentos. Como apontam estudiosos da História das Instituições Escolares (CAPELLE, 2007; BUFFA, NOSELLA, 2008), a precariedade dos arquivos escolares é mais comum que se imagina em todo o País, justamente por ainda não ser difundida a potencialidade dessa documentação para a História da Instituição e da própria sociedade que a gerou. Observe a ilustração a seguir:

Foto 1 – Vista parcial do Arquivo inativo da E. E. Irmã Santina Rioli (2015)



Fonte: acervo pessoal da autora.

Uma grande parcela de tempo foi necessariamente dispensada para um tratamento preliminar de higienização e seleção dos documentos para, como se disse anteriormente, trazer à luz essas fontes. Daí a expressão entre “entre ácaros e procopios”²⁴ que nomeia esta Seção, em referência ao linguajar de uma funcionária da escola, ao passar e ver esta pesquisadora imersa naquele trabalho minucioso e cansativo. Depois, procedeu-se ao trabalho de fotografia/digitalização de todos os documentos selecionados. Cabe mencionar que todo o material recolhido do depósito que servia como Arquivo inativo foi acomodado em um armário dentro do Arquivo em uso da Secretaria da escola e que apesar de não se ter equipamentos apropriados para conservação, ficaram em situação melhor daquela em que se encontravam. No entanto, alguns que não interessavam à pesquisa continuaram no depósito, exposto à degradação mais acelerada.

Infelizmente, não foram encontrados documentos produzidos pelas estudantes, tais como escritos de cadernos com exercício escolares, cópias de exames e de concursos etc., a não ser dois álbuns importantíssimos que serviam como mostruário das Prendas Domésticas das alunas, o qual se denominou de [*Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas*] – com a ajuda valiosa da secretária escolar. Também não foram localizados vestígios das normas inscritas em programas oficiais e cadernos de planejamento. No entanto, documentos de escrituração escolar, já mencionados na Introdução deste trabalho, foram também relevantes para a análise da cultura escolar.

Outro tipo de fonte consultada e analisada tratou-se do jornal *Amapá*, de propriedade do Governo do Território Federal do Amapá, e da *A Voz Católica*, de propriedade da Igreja Católica, editado pelo Clero local e seus colaboradores. O jornais podem ser definidos como

²⁴Segundo essa funcionária, “Entre ácaros e procopios” seria uma expressão falada pelas pessoas mais antigas para se referir a alguém quando remexe em coisas velhas envoltas por microrganismos.

um tipo de periódicos que, segundo Leite (1978), consistem em publicações que reaparecem após um lapso de tempo, tornando-se formas de comunicação de ideias e informações sobre um determinado momento. Camargo (1971) amplia a definição, indicando que os periódicos constituem-se, ainda, em amplo veículo de comunicação da opinião pública e um dos meios de ação de poderes, sejam estatais ou privados. Conforme a sua natureza documental, classificam-se em formativos, quando proporcionam uma medida mais aproximada da consciência dos homens sobre a sua época e seus problemas, e em informativos, aqueles que além de terem como principal característica informar, também contêm manifestações críticas, opinativas e omissões deliberadas.

Como alternativa à referida dificuldade de fontes primárias, recorreu-se à utilização de fontes secundárias. Neste caso, importante material foi obtido por meio da compilação que consta no livro intitulado *50 anos educando para a vida: uma proposta diferente [1961-2011]*, de autoria de Giovanni Romelli (2011), em homenagem ao jubileu de ouro do Colégio Santa Bartolomea Capitanio,²⁵ o qual aborda sobre a História do Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, a vinda das Irmãs para Amapá e a constituição de suas comunidades e obras. Todavia, deve-se atentar para o fato de que em alguns documentos transcritos não constam a origem e/ou procedência, limitando assim a verificação de sua autenticidade e a busca das fontes originais.

Apesar de todo esse aparato documental, faltavam ainda as atrizes principais da Escola Doméstica: as ex-alunas, que ainda são testemunhas vivas de todo esse processo histórico. Os critérios de seleção dos sujeitos e os instrumentos de entrevista semi-estruturada, além das considerações sobre utilização de autobiografia, encontram-se detalhados na próxima subseção, ao término da caracterização do *locus* da pesquisa.

A análise dos documentos foi postulada segundo as técnicas da Análise de Conteúdo, com base na abordagem qualitativa. Essas técnicas exigem diversas etapas de operacionalização, como a pré-análise, decomposta em leitura flutuante, constituição do *corpus*, formulação de hipóteses, delineamento de objetivos, referenciação dos índices e elaboração dos indicadores. Esta operação foi importante para a constante reflexão entre os rumos de sua pesquisa e aquilo que as fontes documentais ofereceram como possibilidade de análise. Depois da primeira etapa, seguiram-se as etapas de exploração do material, com

²⁵Giovanni Romelli (2011) foi membro do Clero da Igreja Católica, posteriormente optou em seguir a carreira profissional no campo da docência. Hoje em dia faz parte da gestão escolar do Colégio Santa Bartolomea Capitanio, em Macapá, instituição de ensino particular fundada e gerida, ainda nos dias atuais, pelo Instituto de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa. O livro citado compõe-se de seis capítulos, dentre os quais o terceiro foi especificamente dedicado à Escola Doméstica de Macapá.

o tratamento e codificação dos dados brutos do material, a fim de se atingir a compreensão do texto; e de tratamento dos resultados obtidos e a consequente interpretação por meio da Análise Temática ou Categorical, no desmembramento do texto em unidades (categorias) por analogias, verificando sua frequência e regularidade, traduzindo-os em dados segmentáveis e comparáveis. (CAPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO *LOCUS* E SUJEITOS: ESCOLA DOMÉSTICA DE MACAPÁ E EX-ALUNAS DO REGIME DE INTERNATO

Aos 23 dias do mês de setembro de 1950, 17 h – data e hora indicadas pelo jornal *Amapá*, na qual ocorreu o evento noticiado como “Escola Doméstica de Macapá: o solene batimento da cumieira.” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 30 set. 1950, p. 6). Estavam presentes à cerimônia, além do Governador do Território Federal Janary Nunes:

Raul Montero Valdez e Hermógenes de Lima Filho, Secretário Geral do Território e Diretor da Divisão de obras, respectivamente; Monsenhor Aristides Piróvano, Administrador Apostólico da Prelazia de Macapá; o capitão da Armada Nacional Gelmirez de Melo, chefe nacional da União dos Escoteiros do Brasil; o capitão de corveta Patrão Mór Pedro Paulo Feitoza, que viera em inspeção aos faróis e à Capatazia dos Portos desta região; o sr. Orlando Leão de Sales, diretor da Mesa de Rendas Alfandegas de Macapá; o sr. João Casado de Lima, gerente da agência do Banco do Brasil S.A., nesta capital; vários diretores e chefes de Serviços, funcionários, operários e o povo daquele pitoresco bairro, foi pelo virtuoso sacerdote realizada a cerimônia do batismo da cumieira.

Desde a construção, já se pode perceber a importância simbólica que a Escola Doméstica tinha nos planos do Governo. Na cerimônia, verificam-se elementos que demonstram a interpenetração do público e privado, com o comparecimento de autoridades locais e também de passagem por Macapá, as quais o articulista do jornal *Amapá* enumerou uma a uma junto com o respectivo cargo que ocupavam, além da realização de rito religioso por parte da maior autoridade eclesiástica no Território naquele momento, o ainda administrador Apostólico da Prelazia e futuro bispo prelado, Dom Aristides Pirovano.

Além disso, houve ainda discursos de outras autoridades ligadas à Divisão de Educação e do Governador Janary Nunes, tecendo “considerações a propósito do ensino que naquela casa seria amplamente ministrado, mais um importante melhoramento com o seu Governo distinguia o laborioso povo do Trem.” O ensino, como estava exposto no artigo, proporcionaria às jovens se “abeberar de úteis conhecimentos que as conduzirão, mais tarde, à vida prática, perfeitamente orientadas para o desempenho das tarefas de verdadeiras donas

de casa,” conclui a matéria do jornal *Amapá* ora em apreço. É possível observar o quanto era público e notório o objetivo de formar *habitus* nas futuras alunas e assim propiciar a sua reprodução na sociedade.

Tanto Dias e Carvalho (2015) quanto Lobato (2009) fizeram uma ligação entre a Escola de Prendas Domésticas, que fora criada em 1944, e a Escola Doméstica, em 1951, como se essa última fosse a continuação da primeira. No entanto, como já exposto antes, somente um estudo mais apurado poderia aprofundar essa questão e, no caso deste estudo, indagou-se em que medida a Escola de Prendas Domésticas era realmente uma escola ou unicamente uma oficina de coser uniformes escolares.

Na fonte jornalística analisada, encontraram-se apenas dois registros sobre a Escola de Prendas Domésticas, ambos provenientes de artigos do jornal *Amapá*. O primeiro, publicado na edição especial de 13 setembro de 1950, portanto dez dias antes da solenidade do batimento da cumieira da Escola Doméstica, intitulava-se “A realidade educacional do Amapá,” fazendo um prospecto detalhado das principais escolas e dos segmentos de ensino, em especial sobre o segmento Doméstico, subdividido em corte e costura:

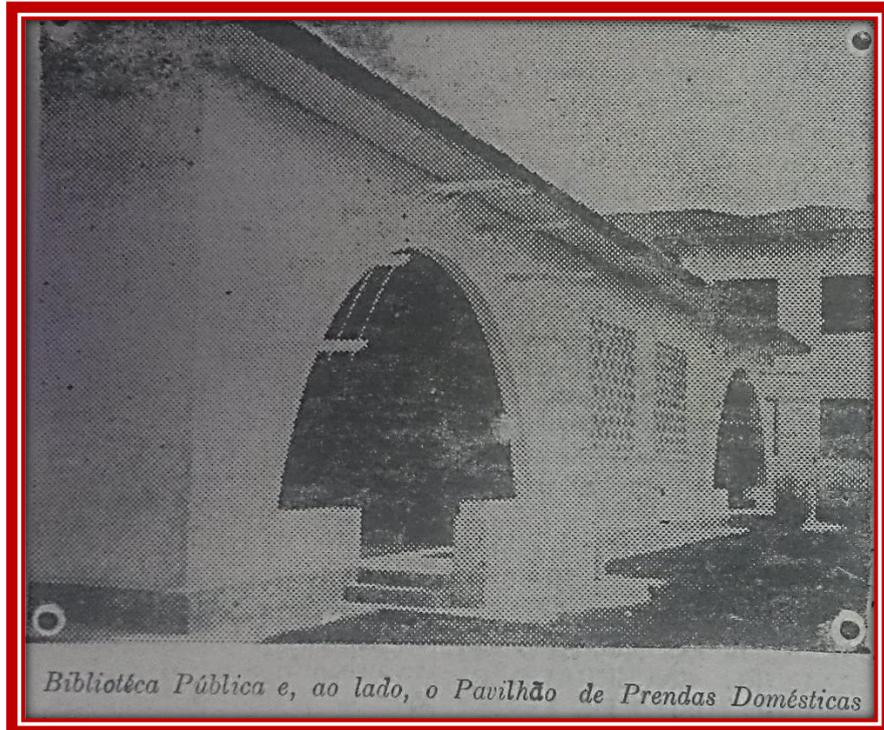
A Escola de Prendas de Macapá apresentou-se no corrente exercício sob dois aspectos: o da escola de prendas propriamente dita, ministrando às alunas aulas de corte e costura para confecção de vestuário comum, cujos trabalhos foram bastante apreciados, e o de oficina de Prendas, com a finalidade única de confeccionar uniformes masculinos e femininos para fornecimento gratuito aos escolares do Território. As atividades da Escola de Prendas de Macapá e de Mazagão Velho modificaram-se completamente tomando um caminho mais objetivo, orientando-se para utensílios que as crianças pudessem usar ou vender, como sejam vestidos, calças, combinações, etc., em obediência ao programa que foi adotado. (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 13 set. 1950, p. 1).

Observa-se que as informações contidas no artigo indicam para a conjectura de que a Escola de Prendas tinha duas funções separadas: uma de ensino específico de Corte e Costura e outro apenas de oficina de coser uniformes escolares fornecidos gratuitamente para as escolas. Produzir para vender não era uma característica inicial, sendo uma modificação substancial apontada pelo articulista à Escola de Prendas de Macapá e à de Mazagão Velho a reorientação para a venda.

Quanto ao segundo registro processado pela fonte jornalística, ocorreu três anos após o primeiro, com o advento do artigo “Edifícios, portos, rodovias e hidrelétricas,” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 13 set. 1953, p. 6), no qual o objetivo consistia em apresentar o estado da arte das construções e obras públicas do Governo do Território Federal do Amapá. Dentre as fotos das edificações, uma apresenta algo de enigmático à proporção que sua legenda

identifica um dos prédios como Pavilhão de Prendas Domésticas, fato que pode ser observado na Foto 2 a seguir:

Foto 2 – O Pavilhão de Prendas Domésticas (1953)



Fonte: [Jornal] *Amapá*, Macapá, n. 468, 13 set. 1953. Caderno 1, p. 6.

Neste caso, a Biblioteca Pública localizava-se no centro de Macapá e a Escola Doméstica, que já existia à época do artigo havia dois anos, situava-se bem distante dali, no bairro do Trem. Por que a referência a um Pavilhão de Prendas Domésticas quando a Escola Doméstica teria absorvido a escola de mesmo nome? Para este enigma, existem apenas conjecturas e somente um outro estudo pode solucioná-lo.

No Arquivo inativo da E. E. Irmã Santina Rioli, vários registros escolares, como históricos de ex-alunas, de diversos anos até a atualidade, associam as duas escolas como se fossem a continuação uma da outra, remetendo à criação ao Decreto n. 13, de 29 de maio de 1944. No entanto, como constatará ao longo da próxima seção, a Escola Doméstica era uma escola bem diferente de sua antecessora.

A Escola Doméstica foi pensada desde o início como uma escola que conjugaria as características de orfanato e colégio interno, com a oferta de alojamento e alimentação, aliado a uma educação integral voltada para o feminino, que abrangeria tanto o ensino formal quanto o ensino de prendas do lar. Mas uma escola diferente das demais, pois mesmo sendo pública, era administrada por uma Ordem religiosa católica, a qual Dom Aristides foi encarregado de trazer ao Amapá para esse fim. Ao mesmo tempo em que cuidariam da

guarda e da educação das meninas desvalidas, as Irmãs também deveriam oferecer cursos profissionalizantes de Corte e Costura e de tricô e crochê, por meio de externato para jovens e senhoras da sociedade (AMAPÁ/EDM. *Relatórios de atividades...*, 1951).

Foto 3 – A Escola Doméstica de Macapá [entre 1951 e 1964]



Fonte: Arquivos da E. E. Irmã Santina Rioli.

Como já analisado, as Irmãs chegaram ao Território Federal do Amapá em 10 de maio de 1951 e fizeram todo o possível para colocar em funcionamento a escola no mesmo ano, vindo a ser inaugurada três meses após – no dia 6 de agosto, ainda que em construção. Oferecia vagas para o regime de internato e também vagas no curso externo. Neste estudo, delimitou-se aprofundar a análise ao regime de internato, justamente o tipo de curso em que as Irmãs dedicavam-se à formação feminina traçada de acordo com a política governamental e no qual puderam orientar a cultura escolar.

Com a extinção do Curso Doméstico, a Escola Doméstica passou por profunda transformação em seu currículo e em sua estrutura, deixando de funcionar o regime de internato e passando a atender apenas como externato. A nomenclatura da escola passou a ser Ginásio Feminino de Macapá, mas ainda era gerido pelas Irmãs do Instituto... O respaldo legal para essa mudança foi a Portaria Ministerial de Educação n. 172, de 01 de julho de 1965. Este dispositivo legal ratificou o ato da Inspeção Seccional de Belém, que concedeu a autorização de funcionamento ao 1º ciclo do Ginásio Feminino de Macapá (GFM), tipificando-o como Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT), segundo consta no documento escolar nomeado como *Currículo Pleno de 1978* (AMAPÁ/GFM, f. 2-4).

Em continuidade, no documento *Currículo Pleno...* atribui-se à Reforma de Ensino [do então 2º Grau] Lei n. 5.692/1971 a extinção do ensino ginásial e reconfiguração da estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus. Esta decisão emanou da Secretaria de Educação e Cultura [antes Divisão de Educação] do GTFA, que desta forma implantou em 1973 a matrícula de alunas a partir da 5ª série do 1º Grau.

Devido à tradição e ao atendimento ainda de estudantes do sexo feminino, o nome da escola manteve-se inalterado até quando, pelo Decreto de n. 30, de 28 de novembro de 1978, a escola passou então a funcionar com o nome de E. E. Irmã Santina Rioli (EEIRS). Tratava-se de uma homenagem a umas das Irmãs do Instituto..., que trabalhara por sete anos na ainda Escola Doméstica de Macapá (AMAPÁ/SEED, 2011).

O *Regimento [Escolar] de 1977* ao descrever o histórico da escola, acrescentou uma informação nova: em 1954, “por ordem verbal do Diretor da Divisão de Educação do Amapá, foram acrescentados ao nome da Escola Doméstica de Macapá os termos ‘Darcy Vargas,’” nome da viúva de Getúlio Vargas, como uma forma de homenagem póstuma ao presidente que se suicidara. (AMAPÁ/GFM, *Regimento [Escolar]*, 1977, f. 1). Este episódio foi ratificado no já referido *Currículo Pleno...* bem como em alguns históricos e registros escolares produzidos em épocas posteriores à Escola Doméstica. Apesar disto, nenhum documento manuseado após a referida “ordem verbal” registrou o aditamento do nome, de maneira que a escola manteve a sua designação tradicional.

Em toda a sua trajetória como Escola Doméstica de Macapá, apesar de ser uma instituição de ensino pública, sempre foi administrada pelo Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, uma Ordem religiosa católica feminina, que se estabeleceu no Amapá, segundo Lobato (2009), a convite do Bispo Dom Aristides Pirovano. Não obstante, outra fonte (AMAPÁ/SEED, 2011) atribuiu o convite ao próprio Governador Janary Nunes, a fim de preparar as jovens para atividades domésticas, versão compartilhada por todas outras fontes encontradas nos Arquivos da escola.

Como já analisado na Seção 2 deste trabalho, há fortes evidências do estabelecimento de um acordo entre o GTFA e a Igreja Católica, que possibilitou a vinda das Irmãs para o Amapá. Por outro lado, há concordância entre a documentação e a bibliografia de que o Instituto... se estabeleceu em Macapá com a finalidade específica de encarregar-se das atividades educativas da Escola Doméstica, que recebia exclusivamente meninas e moças para aprenderem Corte e Costura, tricô, bordados, crochês e culinária, numa clara divisão sexual do trabalho, na qual a mulher seria o esteio moral e exemplo de mãe e esposa,

colaborando com o Governo, no interesse em formar uma sociedade em torno do trabalho, na qual cada um desempenharia harmoniosamente seus papéis sociais.

Realizou-se entrevista semi-estruturada com a atual diretora da ex-Escola Doméstica, hoje em dia denominada de E. E. Irmã Santina Rioli, justamente para dimensionar o papel simbólico que exerce uma religiosa do Instituto..., no cargo de diretora, como um desdobramento da relação entre o público e o confessional, permitindo conexão entre o presente e o passado. Em seu depoimento, Irmã Clara atribuiu importância ao fato de ela própria encontrar-se na direção escolar por ser uma freira pertencente ao Instituto..., que foi responsável pela administração e pela condução pedagógica da escola por tantos anos:

Para mim isso é muito importante. Eu me sinto assim trazendo a História, ainda. Agora, eu nunca me sinto sozinha. Eu ando com Deus, o mundo não importa. Não precisa me ver Irmã Clara, tem que ver no Instituto, entendeste? Então, eu tenho certeza que Deus queria isso de mim, para dar continuidade. O essencial a gente continua preservando. Então eu estou aqui, mas quem está aqui, de fato, é a minha Congregação. É a mesma que veio aqui em 1951. É a mesma que foi fundada em 1832. Nós temos as mesmas características, nós temos os mesmos objetivos e nós temos a mesma missão de caridade.

A entrevistada Irmã Clara deixou em evidência que, como membro pertencente ao Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, o seu papel como diretora da escola carrega consigo um simbolismo da presença histórica das Irmãs que marcaram a escola. Pode-se perceber que a interpenetração entre o público e o confessional ainda se manifesta como resquício da Escola Doméstica. No entanto, a Irmã Clara coloca um posicionamento que separa sua atuação na qualidade de diretora da de religiosa:

Por força da legislação nós não podemos fazer proselitismo, entendeste? Então o que acontece que é temos a disciplina Ensino Religioso, não é verdade? Isso não devia existir. Religião é na Igreja e na comunidade. A Escola podia trabalhar a História das Religiões, qualquer coisa parecida. Mas o que eu oriento é que se trabalhe valores humanos. Valores que o ser humano tem e que muitas vezes ele não sabe que tem. O que são esses valores? Então a gente trabalha assim. [...] Muitas vezes me deu vontade de fazer, digamos assim, um retiro com os alunos, mas eu tenho que respeitar [...]. Mesmo com mudanças, eu acho que o caráter não se perdeu. Eu acho que se hoje nós temos uma escola tranquila, no sentido da violência, é porque a nossa clientela é de netos, bisnetos de pessoas que passaram por essa formação. E como tal eles procuram desenvolver nos filhos e nos netos...

Irmã Clara tem consciência de que, como religiosa, não pode interferir e nem fazer qualquer tipo de evangelização dentro das dependências da escola laica. Tece crítica até mesmo à disciplina de Ensino Religioso nas escolas, que para ela deveria ser trabalhada no posição mais neutra possível, enveredando para o ensino dos valores humanos, que seriam universais. Porém, um dado interessante para a pesquisa sobre a interpenetração do público/confessional, na formação de cultura escolar internalizadora de *habitus*, foi apontado

pela Irmã como o baixo índice de violência na escola e também um clima harmonioso associado ao fato de os alunos atuais da E. E. Irmã Santina Rioli serem frutos das famílias constituídas pelas ex-alunas da Escola Doméstica e, como tal, essas egressas imprimiram em seus descendentes algumas de suas marcas da formação que tiveram.

Doravante, consta o detalhamento da seleção dos sujeitos da pesquisa, a forma de contato e o Roteiro de Entrevista aplicado. Foram selecionadas 10 (dez) alunas egressas, que estudaram na escola sob o regime de internato. Identificam-se as nove primeiras que residiam em Macapá, usando o sistema Bola de Neve, referido por Alberti (1996), perguntando a cada entrevistada se poderia apontar outra colega para integrar a pesquisa. Este sistema foi bem sucedido, mas se contou também com a ajuda de funcionárias da escola e da professora orientadora desta Dissertação, para a localização dos sujeitos da investigação. Interessante é que algumas se conheciam por conta de laços familiares em comum, constituídos anos após saírem da escola. Constatou-se o que Montenegro (2001) advertira sobre o encontro com o entrevistado ser sempre uma interrogação, assim como quando se depara com um documento desconhecido.

Vale ressaltar a existência de entrevistadas que desenvolviam suas narrativas sem que precisasse de muita intervenção da pesquisadora, porém houve outras ocasiões em que foi preciso uma maior estimulação para obter a narrativa, considerando os lapsos de memória das envolvidas. Alguns desses recursos estimuladores foram as ilustrações presentes em amostra, que esta estudiosa designou como [*Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas*], além de fotografias da época, que foram coletados nos Arquivos da escola. Algumas entrevistadas, como Maria Raimunda e Joana d'Arc, concederam os registros documentais guardados em seu acervo particular, permitindo a reprodução.

As entrevistas realizadas classificaram-se como temáticas, que de acordo com Alberti (2014), constituem-se no tipo que versam sobre a participação do entrevistado no tema escolhido. Todas as entrevistadas concordaram com a gravação da entrevista e assinaram o Termo de Cessão de Direitos Autorais (vide APÊNDICE A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide APÊNDICE B). Pela importância da experiência de vida das selecionadas, fazendo parte da História do Amapá, optou-se por sua identificação nominal neste trabalho, no entanto mantendo a mesma forma de quando foram matriculadas na Escola Doméstica, em geral o nome de solteira.

Quanto ao décimo sujeito da pesquisa, Zeneide Alves de Souza, também egressa da Escola Doméstica, foi definido de forma diferente, pois como não reside mais no Amapá, não foi possível localizá-la, tendo-se que recorrer à sua autobiografia, publicada 2013, sob o

título *Desafios de uma cirurgiã plástica na Amazônia*, cujo exemplar foi oferecido como um presente à pesquisadora por uma parente dela.²⁶ Por essas razões, o teor do livro não será considerado como aporte teórico, mas sim matéria-prima de informações empíricas como sujeito da pesquisa.

Autobiografias de ex-alunos de instituições escolares, dependendo da metodologia empregada, são potencialmente enriquecedoras para o estudo da cultura escolar e formação de *habitus*. Constituem-se em narrativas de vida, da qual o “narrador escolheu o encaminhamento que melhor lhe pareceu e deteve o controle sobre os meios de registro.” (PEREIRA, 2000, p. 118). Isso torna imperativo extrapolar a visão unilateral dada por seus autores e correlacioná-las às outras histórias de vida, correspondentes ao grupo de que fez parte. Este procedimento relaciona-se ao método biográfico, tal como indicado por Silva, H. (2002, p. 32-33) e foi muito defendido por Pierre Bourdieu, conforme ressaltou a autora:

Nesse sentido, é bastante conhecida a crítica de Bourdieu (1996) à *biografia* – único autor que é citado tanto por sociólogos do *método biográfico* quanto por historiadores do *gênero biográfico* – como sequência linear dotada de sentido em que se representa a vida da pessoa como um todo coerente atribuindo-lhes uma direcionalidade. As trajetórias individuais não se constroem simplesmente por meio dos relatos biográficos nos quais cada sujeito se converte em ideólogo de sua própria existência, selecionando certos acontecimentos significativos. Para compreender uma trajetória, seria preciso construir previamente os estados sucessivos do campo social em que ela se desenvolve, isto é, o conjunto de relações objetivas que unem o sujeito analisado e que o vinculam a outros agentes sociais. Nessa crítica de Bourdieu, é possível deduzir que ele está se referindo, em grande parte, ao *método biográfico* (com base nos relatos e na autobiografia), uma vez que ressalta a participação do próprio objeto de estudo – o biografado – na construção de um discurso linear [...].

Os fatos rememorados por Zeneide Souza, na sua autobiografia, não devem ser tomados como experiências isoladas, e sim dentro do *campo* em que estavam inseridos. Assim, foram enfocados no conjunto das narrativas das entrevistas, ou seja, contextualizados às experiências de seu grupo social, quando aluna interna da Escola Doméstica, levando em conta a especificidade desta fonte em relação à entrevista de História Oral, deparando-se com limites e omissões de informações que os relatos apresentam, uma vez que não foram produzidos especificamente para responder à problemática desta pesquisa.

²⁶Para efeito de informação, menciona-se a referência completa da obra: SOUZA, Zeneide Alves de. **Desafios de uma cirurgiã plástica na Amazônia**. Fortaleza: Premius, 2013. 239 p.

4 PÚBLICO/CONFESSIONAL, CULTURA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE *HABITUS* NA ESCOLA DOMÉSTICA DE MACAPÁ/AP (1951-1964)

A educação no Brasil, em especial no setor feminino, como se constatou no início desse trabalho, sempre esteve de alguma forma atrelada às influências do confessional. Notadamente, tal interpenetração decorre da atuação da Igreja Católica, que podia articular-se com o setor público, para a realização dos desígnios traçados para a sociedade.

A Escola é um palco onde se desenrolam múltiplos interesses e é afetada por eles como analisou Bourdieu (2015b). Constitui-se de igual maneira como o lugar propício onde *habitus* são adquiridos e reproduzidos como forma de hereditariedade social. Ela é produtora de cultura e desenvolve um sistema comum de categorias de pensamento, proporcionando a homogeneidade de percepção e de ação (BOURDIEU, 2013). Assim, a instituição escolar exerce relevante papel na transmissão de cultura e conformação um sistema unificado de comunicação, inscrito em códigos escolares.

Desta maneira, a pesquisa sobre a cultura escolar desenvolvida na Escola Doméstica de Macapá torna-se um meio escolhido para analisar não apenas o *habitus* que ali era assimilado, mas de que forma ele era, estrategicamente, conformado de acordo com os interesses do público/confessional. A Escola Doméstica, como um microcosmo, estava ligada ao macro, no atendimento da política de integração do Território Federal do Amapá, ao contexto nacional.

4.1 ALÉM DO BORDADO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FEMININA NA INSTRUÇÃO ESCOLAR DAS EX-ALUNAS DO INTERNATO

Esta subseção converge aos direcionamentos dos autores Araci Catapan (1994) e Dominique Julia (2001), trazendo a Escola Doméstica para o primeiro plano da análise na investigação de sua cultura escolar, aliada às lembranças de suas ex-alunas egressas do regime de internato, que concederam entrevistas, impregnadas de suas percepções e experiências de vida dentro da escola. Somam-se informações empíricas valiosas que as fontes escritas pouco ou nada revelaram sobre o funcionamento e a rotina da escola.

O estudo foi subdividido em cinco Categorias de Análise, com o propósito de sistematizar adequadamente as informações obtidas junto aos dez sujeitos da pesquisa. Para efeito de compreensão, apresenta-se inicialmente o conjunto de indagações contidas no roteiro de entrevista aplicado e, na sequência, cada uma delas pormenorizadamente:

➤ **1ª. Ingresso e permanência: procedência familiar, formas de seleção e faixa etária.**

a) Qual era a sua procedência e de suas colegas de turma? b) como foi o seu ingresso na Escola Doméstica como aluna – espontânea vontade, escolha dos pais? c) a sra. era órfã/morava com que membros familiares? d) ocorria alguma espécie de seleção entre os tipos de alunas que poderiam ingressar na escola? e) qual a idade em que a sra. ingressou na escola/suas colegas tinha a mesma faixa etária? f) qual foi o seu período como aluna da Escola Doméstica?

➤ **2ª. Interação com o mundo externo: fiscalizadores e visitas de autoridades/família.**

a) Outras pessoas que não fossem alunas tinham acesso às dependências da escola, em especial do sexo masculino? b) você conseguia perceber se havia algum tipo de fiscalização das atividades da escola por parte das autoridades do Governo Territorial? c) como eram programadas as visitas de autoridades à escola/e as da sua família?

➤ **3ª. Currículo: Prendas Domésticas e outras matérias/disciplinas.**

a) A matéria Prendas Domésticas era constituída por quais componentes curriculares? b) Que outras matérias/disciplinas eram abordadas – aulas de etiquetas ou de aulas de catecismo católico?

➤ **4ª. Corpo docente e práticas educativas: relações interpessoais entre Irmãs, professores leigos e alunas.**

a) Como era o relacionamento das Irmãs de Caridade com as alunas? b) qual era o clima do relacionamento entre docentes (religiosos e leigos) e alunas internas? c) o que as Irmãs orientavam em relação a homens, namoro e casamento?

➤ **5ª. Papel da mulher e profissionalização feminina: desdobramentos na trajetória de vida e reminiscências.**

a) O que se ensinava a respeito do papel a ser desempenhado pela mulher na sociedade? b) o que se ensinava na Escola Doméstica era o que você considerava, na época, como necessário para sua vida ou para desempenhar as funções que escolheu exercer? c) de que forma a escola doméstica marcou a sua vida pessoal e profissional?

4.1.1 Ingresso e Permanência: Procedência Familiar, Formas de Seleção e Faixa Etária

Para conhecer mais sobre as egressas da Escola Doméstica, os relatos coletados principalmente em forma de entrevista semi-estruturada, somando-se à autobiografia de uma delas, revestiram-se de suma importância. Isto porque enriqueceram de um aprofundamento especial certos aspectos que os documentos escritos pouco ou quase nada revelam e também enriqueceram outras circunstâncias, permitindo o cruzamento de dados com os documentos manuseados para proceder à análise.

Ao longo da pesquisa obtiveram-se junto às informações que permitiram traçar o percurso estudantil das entrevistadas, aqui apresentadas com o nome de solteira e em ordem alfabética. Conseguiu-se ainda identificar algumas das entrevistadas em fotos da época em que eram estudantes na Escola Doméstica de Macapá.

Foto 4 –Antonia dos Santos Cambraia em destaque



Fonte: Arquivos da E. E. Irmã Santina Rioli.

1- Antonia dos Santos Cambraia: prestou os exames de admissão relativos à 1ª série em 1958 (AMAPÁ/EDM, 1958a, f. 7), tendo obtido aprovação com média geral correspondente a 5,5. Ingressou na escola neste mesmo ano, sendo aprovada na 1ª série (AMAPÁ/EDM, 1958b, f. 22). Nos anos seguintes foi aprovada na 2ª série em 1959 (AMAPÁ/EDM, 1959a, f. 18) e 3ª série em 1960 (AMAPÁ/EDM, 1960a, f. 14). Tais informações podem ser constatadas também nos [Cadernos de] notas e frequência – 1ª, 2ª e 3ª séries (AMAPÁ/EDM, 1958-1959, f. 1 e 57).

2 - Benedita de Sousa Picanço: submeteu-se aos exames de admissão no ano de 1960 (AMAPÁ/EDM, 1960b, f. 5), obtendo aprovação com média geral 5,8. Foi aprovada na 1ª série neste mesmo ano (AMAPÁ/EDM, 1960c, f. 16) e cursou também a 2ª série em 1961 (AMAPÁ/EDM, 1961a, f. 12). Não se localizou mais registros da ex-aluna em anos posteriores, fato que confere com a informação prestada pela entrevistada de haver cursado apenas dois anos o Curso Doméstico na escola. Em conformidade com a entrevista concedida, transferiu-se para o Colégio Santa Bartolomea Capitania, onde deu continuidade aos seus estudos.

3 - Hercília de Oliveira Barbosa: conseguiu-se localizar somente um documento cuja designação é *Registro Escolar* (AMAPÁ/EDM, 1951, f. 38), com dados sobre então aluna ter 12 anos completos em 30 de junho, sendo a data de nascimento 10 de agosto de 1939, naturalidade paraense.

4 - Joana d'Arc Amoras: no documento *Ata dos resultados finais dos exames de admissão ao Curso Doméstico da 1ª Série de 1964* (AMAPÁ/EDM, 1964a, f. 1), encontra-se registro de suas notas, tendo sido aprovada com média geral 5,7. Apta a ser admitida na escola, conseguiu aprovação na 1ª série (AMAPÁ/EDM, 1964b, f. 4). Os dados presentes na documentação conferem com a informação da entrevistada de haver cursado apenas um ano na Escola Doméstica, visto que em 1965 foi transformada em Ginásio Feminino de Macapá.

5 - Maria de Lourdes Aragão de Souza: foi aprovada nos exames de admissão ao Curso Doméstico da 1ª Série de 1956 (AMAPÁ/EDM, 1956a, f. 9) com média geral de 5,8. Iniciou seus estudos, concluindo a 1ª série em 1956 (AMAPÁ/EDM, 1956b, f. 34). Obteve aprovação na 2ª série em 1957 (AMAPÁ/EDM, 1957a, f. 24; AMAPÁ/EDM, 1957b, f. 15) e 3ª série em 1958 (AMAPÁ/EDM, 1958c, f. 20; AMAPÁ/EDM, 1958-1959).

Foto 5 –Maria Raimunda Ramos em destaque



Fonte: acervo pessoal de Maria Raimunda Ramos, com a devida autorização da entrevistada.

6 - Maria Raimunda Ramos: sujeitou-se aos exames de admissão em 1959 (AMAPÁ/EDM, 1959b, f. 6), tendo sido aprovada com média geral de 6,5. Naquele ano, concluiu a 1ª série (AMAPÁ/EDM, 1959c, f. 19). Conseguiu obter aprovação na 2ª série em 1960 (AMAPÁ/EDM, 1960d, f. 15) e 3ª série em 1961 (AMAPÁ/EDM, 1961b, f. 11). É possível fazer-se referência ainda a um Histórico escolar do Curso Doméstico da ex-aluna, contendo as notas anuais de todas as três séries cursadas, que possibilitou calcular que Maria Raimunda tinha 15 anos de idade ao ingressar na 1ª série, e 17 anos ao concluir a 3ª série. (AMAPÁ/EEISR, [entre 1978 e 1988]).

7 - Maria Yolanda Santiago do Nascimento: foi possível encontrar somente um documento intitulado *Registro Escolar* (AMAPÁ/EDM, 1951, f. 38), contendo apontamentos acerca de ter 15 anos completos até 30 de junho, com data de nascimento em 27 de junho de 1937, natural do Pará.

Foto 6 –Nadir Almeida de Barros em destaque



Fonte: Arquivos da Escola Irmã Santina Rioli.

8 - Nadir Almeida de Barros: realizou os primeiros exames de admissão da Escola Doméstica em 1951 (AMAPÁ/EDM, 1951a, f. 15), obtendo aprovação com média geral de 5,5. cursou com aprovação final a 1ª série (AMAPÁ/EDM, 1951b, f. 40; AMAPÁ/EDM, 1951c, f. 6). No *Registro escolar* [AMAPÁ/EDM, 1951] encontram-se dados de sua data de aniversário em 8 de junho de 1936, natural do Belém/PA, tendo a completar 15 anos em 30 de junho de 1951. Conseguiu concluir a 2ª série no ano seguinte (AMAPÁ/EDM, 1952a, f. 39; AMAPÁ/EDM, 1952b, f. 6). Em sua entrevista, Nadir afirmou não ter completado a 3ª série em 1953, tendo que desistir por problemas de saúde, mas a pesquisa nos Arquivos permite afirmar que ela ainda chegou a frequentar o Curso por um bom tempo, pois existem registros de suas notas (AMAPÁ/EDM, 1953a, f. 35; AMAPÁ/EDM, 1953b, f. 7).

Foto 7 –Semina Viana Assunção em destaque



Fonte: Arquivos da E. E. Irmã Santina Rioli.

9 - Semina Viana Assunção: concorreu aos exames de admissão ao Curso Doméstico em 1958 (AMAPÁ/EDM, 1958d, f. 7), sendo aprovada com média geral de 6,0. Foi então admitida na escola nesse ano (AMAPÁ/EDM, 1958e, f. 22; AMAPÁ/EDM. [Cadernos de] notas e frequência, 1958-1959, f. 12). Coursou a 2ª série em 1959 (AMAPÁ/EDM, 1959d, f. 18) e 3ª série em 1960 (AMAPÁ/EDM, 1960e, f. 14).

10 - Zeneide Alves de Souza: fez os exames de admissão em 1952 (AMAPÁ/EDM, 1952c, f. 14), obtendo a média geral de 6,0. Neste ano cursou e foi aprovada na 1ª série (AMAPÁ/EDM, 1952d, f. 38; AMAPÁ/EDM, 1952e, f. 11). Não constam registros de seu nome e de suas notas na Ata dos resultados da 2ª série do ano de 1953 (AMAPÁ/EDM, 1953c, f. 36). No entanto, na Ata dos resultados da 3ª série do ano de 1954 (AMAPÁ/EDM, 1954, f. 32) foram registrados seu nome e suas notas junto com as outras concluintes. Não há nenhuma observação sobre esse lapso, podendo ser atribuído a um esquecimento na confecção da relação, uma vez que não parece ter havido interrupção nos estudos da egressa. Muitos documentos já foram deteriorados pelas más condições de acondicionamento.

Para efeito de sistematização das informações colhidas com os sujeitos da pesquisa, no que se refere a esta primeira categoria de análise, apresenta-se a seguir o Quadro 2:

Quadro 2 – Ingresso e permanência: procedência familiar, formas de seleção e faixa etária**SISTEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS****1. ANTONIA DOS SANTOS CAMBRAIA**

“Eu tinha pai e mãe em Amapá, onde concluí o Curso Primário, que naquele tempo a gente estudava até a 5ª série. Vim para casa de minha madrinha, que arrumou a vaga para eu cursar o Ginásio na Escola Doméstica, dizendo que eu não tinha parente para morar. Eu fiquei interna lá e meu irmão na Escola Industrial [que era para meninos]. Eu tinha 13 anos e permaneci estudando lá por três anos (1958-1960).”

2. BENEDITA DE SOUSA PICANÇO

“Meus pais viviam no interior, no Ambé. Meu pai era muito amigo do Dom Aristides Pirovano da época, o Bispo de Macapá, mas só tinha que fazer uma prova. Primeiro foi a minha irmã. Quando ela se formou, eu entrei na vaga dela. Fiz a prova pra poder entrar. Tinha muitas alunas do interior. Aí eu vim com a idade de mais ou menos 15 ou 16 nos anos 1960.”

3. HERCILIA DE OLIVEIRA BARBOSA

“Foi através do governador, porque eu fiz a 5ª série no Barão e ele era nosso paraninfo. Aí ele chamou todo mundo da 5ª série e perguntou onde queria estudar. Aí eu disse ‘eu quero ir pra Escola Doméstica’. Aí ele disse: ‘amanhã eu vou mandar meu secretário na sua casa, eu vou arranjar uma vaga lá, você vai ter seu lugarzinho lá’. E o secretário foi meu professor de História. Papai não gostava de padre, ele era espírita né. Ele só deixou quando eu disse que era ordem do Governador. Eu tinha 11 anos e só estudei um ano porque foi o Janary que me deu a vaga, que já tinha fechado [o período de inscrição].”

4. JOANA D’ARC AMORAS

“As Irmãs organizaram a escola e abriram para as meninas que não tinham parente aqui na cidade, que vinham de fora para estudar na cidade. Nessa época meu pai morava lá em Pracuúba veio e falou com elas, apresentou aquela avaliação, cumpriu com os requisitos e aí me passou. Eu estudei de 1964 a 1966. Eu passei assim dois anos interna. Aí depois um ano foi externo. Eu saí de lá e fui fazer a 8ª Série. Depois eu casei.”

5. MARIA DE LOURDES ARAGÃO DE SOUZA

“Eu só entrei no colégio por causa do comportamento da minha irmã, muito comportada, aplicada e aluna exemplar tirando o primeiro lugar quando se formou em 1956, ano em que eu entrei. Elas davam preferência às alunas órfãs ou pobres. Então como a minha irmã foi pra lá e eu tinha uma outra irmã que trabalhava no colégio como costureira, uma viúva. Essa conseguiu pra eu estudar, além de ser pobre também. Na época não tinha ninguém rico, a não ser pouquíssimas pessoas que tinham alguma coisa. O resto era todo mundo pobre.”

6. MARIA RAIMUNDA RAMOS

“Foi por intermédio da Irmã Margarida que eu ingressei na Escola Doméstica porque ela era afilhada da minha mãe, morava em Mazagão Novo e eu em Mazagão Velho, mas a gente tinha que fazer uma preparação para Escola Normal e pra Escola Doméstica com o professor Aloísio. Depois fazia o Teste de Admissão. Eu entrei em 1959 e saí em de dezembro de 1961. Recebi diploma, mas tá velhinho. Eu lembro que da minha turma tinha meninas do Jari, de Clevelândia, tinha eu que era Mazagão, tinha do Amapá, mas também tinha de Macapá.”

7. MARIA YOLANDA SANTIAGO DO NASCIMENTO

“Eu fui indicada por Jaci Jucá, que era Prefeito daqui de Macapá e irmão de criação do meu pai, e pela esposa dele, Alice Jucá, que era irmã de criação da minha mãe. Não sei se teve muita conversa, se teve que fazer prova, se teve que fazer exame de seleção. Eu era da segunda turma, mas não estou bem consciente, acho que foi em 1950. Era internato mesmo! Eu entrei no tempo com 12 anos. Eu acho que não tinha aluna com mais de 16 anos lá. Eu fiz só um ano porque meu pai teve um acidente e ele ficou cego. Eu tive que ir trabalhar para ajudar minha mãe.”

8. NADIR ALMEIDA DE BARROS

“Eu tinha duas colegas no Grupo Escolar Vaz Tavares, que eram órfãs de pai, né, e a mãe lavava roupa para fora. A professora Odila recambiou logo elas para a Escola Doméstica. Eu quis ir também e pedi pra professora Odila, que dizia não poder porque eu tinha o pai vivo. Mas eu disse a ela que eu [era órfã de mãe] e fui criada com minha tia. Aí ela arrumou vaga pra mim. A escolha do tema era esse: era não ter pai, né! Eu tinha treze anos! Entrei em 1952. A idade das meninas era dos doze para os treze anos”.

9. SEMINA VIANA ASSUNÇÃO

“Minha mãe era professora e trabalhava no interior. Meus pais eram separados. Eu não tinha com quem ficar. O Governador desse tempo era o Dr. Amílcar Pereira e aconselhou a minha mãe a me trazer pra cá e eu fui aceita aqui no colégio. Teste de seleção? Que eu saiba não. Talvez eles fizessem assim uma avaliação porque quem entrava eram meninas, mocinhas que vinham do interior e os pais deixavam aqui para aprenderem, né! E órfãs! Eu tinha 11 anos quando eu entrei em 1958 e concluí o Curso em 1960.”

10. ZENEIDE ALVES DE SOUZA

“Fomos falar com a Madre Superiora [...]. Ela não nos viu com bons olhos. [...] Disse que só havia 40 vagas, que eu era muito pequena e que tinha que ter passado para o 3º ano do Primário. [...] Eu vendia doces nas ruas, era sapeca, ou seja, colheram minha ficha completa e praticamente me descartaram [...]. Sorrateiramente, entrei na escola, assisti à cerimônia de encerramento, acompanhei o Governador [...] e fui logo dizendo: Quero uma vaga nesta escola; [...] Ele pegou carinhosamente a minha mão e perguntou: Você tem pai? Respondi: Não. [...] Chamou a Madre Superiora, Irmã Celina, e ordenou: anote o nome desta criança, ela será a primeira aluna a ser matriculada nesta escola no próximo ano” (SOUZA, 2013, p. 66-68).

A bibliografia consultada sobre a Escola Doméstica dá conta de que sua finalidade principal era educar meninas e jovens órfãs sob o regime de internato oriundas do interior, assim como aquelas que vinham do interior do Território Federal do Amapá. Ademais, visava a atender à comunidade feminina, por meio de um externato com cursos livres de Prendas Domésticas. (LOBATO, 2009; LOBATO, 2013, ROMELLI, 2011; DIAS, CARVALHO, 2015).

Na carta de Janary Nunes a D. Aristides Pirovano, apresentada por Romelli (2011), devidamente analisada na segunda seção deste trabalho, estava exposto como segunda condição preliminar o objetivo da escola de “receber meninas órfãs ou reconhecidamente pobres do Território e prepará-las para uma vida digna e útil à sociedade.” Foi traçada dessa forma um critério de seleção, das futuras alunas da Escola Doméstica de Macapá, englobando: procedência familiar, se moravam na cidade ou no interior do então Território, a idade que tinham quando ingressaram na escola, o tempo de permanência, bem como se conseguiram concluir ou não o Curso. As respostas foram sistematizadas no Quadro 2 apresentado no início desta subseção.

Essa diretriz era um dos alvos da Escola Doméstica de Macapá, cuja a diretora e Superiora das Irmãs, Celine Guerini, logo nos primeiros relatórios de atividades da Escola Doméstica, produzidos em 1951, enviados à Divisão de Educação por ordem do Governador Janary Gentil Nunes, dava conta das atividades desenvolvidas na escola. Assim, registrou que foram matriculadas na primeira turma da escola “12 alunas órfãs e residentes e domiciliadas em Macapá. Esperavam que viessem 9 alunas do interior (3 de cada município), o que não se realizou por dificuldades surgidas.” (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades da diretoria da Escola Doméstica de Macapá*, 1951a, f. 3) Não se refere que dificuldades foram estas, podendo-se conjecturar o fato de a obra de construção da escola estar inacabada ou até mesmo se houve a falta de uma articulação do Poder Público em arregimentar as meninas nos recantos mais distantes da capital.

Logo nos momentos iniciais com os sujeitos da pesquisa, procurou-se verificar em que medida os critérios de seleção eram aplicados. Diante das repostas, considerando os riscos de que lapsos de memória poderiam influir na resposta, relembram da sua jovialidade quando ingressaram na Escola Doméstica, apontando ter ingressado na faixa de 11 a 15 anos de idade. A investigação procurou se aprofundar nessa questão com o recurso à pesquisa documental, nos Arquivos do *locus* de estudo.

A procedência das alunas revelou-se um importante item de pesquisa. O tipo de procedência investigado refere-se à localidade de residência das ex-alunas, e não à

naturalidade. Justifica-se esse procedimento de perquirição à verificação de que forma houve a conformação aos critérios de seleção, a fim de a Escola Doméstica cumprir a finalidade de abrigar meninas vindas do interior. Verifica-se que 50% dos sujeitos da pesquisa diziam residir em Macapá, sede do então Território Federal do Amapá e os outros 50% moravam no interior, identificando-se os municípios de Amapá e de Mazagão Velho, as localidades de Ambé e Pracuúba, além de mais uma que não foi identificada, uma vez que os pais, por serem professores, eram constantemente deslocados de comunidade em comunidade, pelo interior do Território. Um dado a considerar é que a procedência em análise não diz respeito à naturalidade, mas onde moravam quando foram matriculadas na referida escola.

No *Relatório de atividades da Escola Doméstica* de 1952, informou-se que 32 alunas internas foram matriculadas neste mesmo ano, sendo 18 da cidade de Macapá e 14 do interior (4 interior de Macapá, 6 do Amapá, 2 de Mazagão e 2 do Oiapoque). (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1952, f. 1).

O *Registro Escolar* da Escola Doméstica constitui-se em uma fonte documental de múltiplas possibilidades de análise. (AMAPÁ/EDM. *Registro Escolar*, 1951). Embora o método quantitativo não seja o empregado como principal em nossa análise, alguns números podem aprofundar, com dados sobre os alunos e seus pais e responsáveis. Relativo às alunas, são listadas 12 alunas, grafadas como pertencentes ao sexo feminino, todas possuindo Registro Civil, à exceção de uma que está em branco, naturalidade (embora o campo do documento esteja nacionalidade), sendo 6 delas provenientes do Território Federal do Amapá, 5 do Pará e 1 do Acre, data completa de nascimento. Destaca-se no Quadro 3 os seguintes dados:

Quadro 3 – Idade das alunas ingressas na turma de 1º Ano de 1952

IDADE COMPLETA ATÉ 30 DE JUNHO DE 1952	
Quantidade de Alunas	Idade
1	10
1	12
4	13
4	14
2	15

Fonte: elaborado pela autora, com base no Registro Escolar (AMAPÁ/EDM, 1951).

Verifica-se como confluem a percepção da idade dos sujeitos da pesquisa e as fonte documentais, embora esta se refira apenas ao ano de 1952, ressentindo-se da faltas de dados em anos subsequentes, mas serve como uma amostragem das idade e da naturalidade das alunas. Como era recente ainda o desmembramento do Território do Amapá do Estado do Pará, ocorrido em 1944, é muito provável que a naturalidade das egressas ainda fosse o Pará,

salvo o grande fluxo migratório recebido de pessoas em busca de uma nova vida, como foi o caso de Zeneide e sua mãe, que vieram do Acre, relatado em sua autobiografia, embora não esteja presente nesta listagem de alunas, mas em outros documentos da escola. Outra questão é o caráter elástico da faixa etária das alunas, sendo recebidas crianças de 10 anos até adolescentes de 15 anos de idade.

Em suas lembranças, as ex-alunas partícipes da pesquisa afirmaram ter tido contato com colegas tanto da cidade de Macapá como as que vinham oriundas do interior, como Maria Raimunda Ramos:

Olha, tinha muito [meninas do interior]. Era equiparado tanto do interior quanto da cidade. Eu lembro que da minha turma, da nossa turma, tinha meninas do Jari, de Clevelândia, tinha eu que era Mazagão, tinha do Amapá, mas também de Macapá, que é lógico, a família sempre ia visitar. E eu recebia às vezes visita, porque os tios da minha mãe moravam aqui e eles iam. Também meu pai ia me visitar.

Esse trecho da entrevista de Maria Raimunda, além de tocar na questão da procedência das ex-alunas da Escola Doméstica, coloca uma outra questão a ser debatida: a da orfandade e a situação de vulnerabilidade financeira, uma vez que se afirmava que era uma escola destinada a órfãs e àquelas que fossem reconhecidamente pobres. Na resposta de Maria Raimunda observa-se que ela ainda tinha os pais casados naquele momento, mas que viviam em Mazagão Velho, que é um município que dista cerca de 32 km de Macapá e de acessibilidade feita em parte por terra e em parte por via fluvial. Talvez por isso quem mais a visitava na escola eram os tios por residirem em Macapá, mas nem por isso deixava de receber a visita paterna. Dentre as referenciadas, encontrou-se mais três alunas que tinham os pais vivos e casados, além de uma com os pais separados, sendo que as seis restantes, ora eram órfãs de mãe, ora órfãs de pai, com uma delas encaixando-se na primeira situação – não convivia com o pai, que morava em Belém, sendo criada desde criança por uma tia, residente aqui em Macapá.

Na memória das ex-alunas, a orfandade ficou bem marcada, especialmente a ausência da figura paterna, como afirmou Nadir Almeida de Barros, que foi atrás de uma vaga justamente por não ter tido contato com o pai: “aliás, eram só meninas que tinham mãe, porém não tinham pai”. Para Semina, as duas coisas conjugavam-se: “eram meninas que moravam no interior e eram meninas órfãs, também, e que vinham para cá estudar”. Nem por essa razão se pode inferir que as meninas ingressantes na Escola Doméstica eram totalmente sozinhas, podendo existir uma rede de solidariedade, como asseverou Benedita Picanço: “as órfãs eram geralmente tomado conta por tia, avó, aquelas que não tinha mãe

ou pai”. No *Registro Escolar* (AMAPÁ/EDM, 1951) também foi encontrado dados relativos a quem realizou a matrícula das alunas, sintetizados no Quadro 4:

Quadro 4 – Encarregados da matrícula no ano de 1952

ENCARREGADOS DA MATRÍCULA		
Pai	Mãe	Responsável
2	4	6

FONTE: elaborado pela autora, com base nos Registro Escolar. (AMAPÁ/EDM. *Registro Escolar*, 1951).

De uma forma bem simplificada, o Quadro 4 mostra que havia pai ou mãe que realizavam a matrícula de suas filhas, sendo a quantidade de pais é menor, apenas 2, enquanto a de mães foi o dobro. O *Registro Escolar* assinalou 6 pessoas como responsáveis pelas alunas, sem identificar a origem de tal responsabilidade, perfazendo a maioria. Era muito comum, especialmente para aquelas que saíam do interior do Amapá, terem conhecidos na cidade por laços de parentesco ou por apadrinhamento religioso, de onde advinham as visitas dos mesmos, configurando-os como seus responsáveis, e indo para suas residências nos domingos de folga. No entanto, podia acontecer de alguma aluna não ter nenhuma pessoa assim configurada, como Semina afirmou: “*agora quem não tinha para onde ir ficava aqui nos fins de semana, nos domingos de saída, nas festas; ficava aqui, mas não tinha problema.*” A própria Nadir revelou que essa foi sua condição durante algum tempo, conforme se observa no Quadro 2, só saindo nos momentos de folga, quando uma de suas irmãs, que era professora, deslocou-se do interior e passou a residir e trabalhar em Macapá, tornando-se seu ancoradouro.

A Escola Doméstica inseria-se na política educacional do Governo do Território Federal do Amapá de tentativa de superação das condições de miserabilidade que vivia a população, com a promoção do desenvolvimento econômico e social. Maria de Lourdes foi a única dentre as entrevistadas a lembrar do critério de pobreza, um dos quais foi aplicado como critério para sua seleção.

Todavia, a precariedade de vida não era exceção. Segundo Maria de Lourdes “*na época não tinha ninguém rico, a não ser pouquíssimas pessoas que tinham alguma coisa; o resto era todo mundo pobre*”. Nas entrevistas, todas as egressas referiram-se a uma infância difícil que tiveram, tendo que passar por muitos obstáculos para sobreviver. Em sua autobiografia, Zeneide Souza (2013, p. 59 e 62), mostra claramente alguns desses obstáculos, neste caso representado por ter que vender doces na rua para se sustentar:

O bairro [do Trem] prosperava e as obras se multiplicavam, começaram \as construções da Escola Doméstica, do Presídio que recebeu o nome de Beiril, por estar localizado no barranco na beira do rio. Os padres iniciaram a construção da Igreja da Imaculada Conceição [...]. Um grande número de operários que trabalhavam nas obras consumia os doces e resolvemos vender os [pés de moleque], na rua. Mamãe mandou confeccionar um tabuleiro de madeira leve, com capacidade para 100 moleques, eu e a Irá vendíamos, ganhando dez por cento de comissão. [...] Tinha as minhas técnicas de venda, as freguesas certas eu batia na porta e gritava: olha o moleque quente, quem não comer cai o dente.”

O jornal *Amapá*, que fazia a divulgação das obras e ações governamentais, em uma edição especial em 25 de janeiro de 1952, por ocasião do aniversário da instalação do Governo do Território Federal do Amapá, dentre outros artigos, publicou uma matéria importante sobre a Escola Doméstica. (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 25 jan. 1952, p. 4-5), fazendo parte de um conjunto de reportagens a respeito das obras governamentais. A matéria ocupou duas páginas inteiras, a respeito de sua infraestrutura e do ensino ministrado na escola. Em destaque, havia seis fotografias bem ampliadas do educandário, ora reproduzida a primeira, justamente por nela encontrarem-se as Irmãs do Instituto... e suas pupilas, em pose para o fotógrafo:

Foto 8 – A diretora, mestras e alunas internas da Escola Doméstica de Macapá



A diretora, mestras e alunas internas da Escola Doméstica

Fonte: AMAPÁ. ESCOLA DOMÉSTICA: aprimorando a mulher amapaense para a nobre direção do lar. [Jornal] *Amapá*, n. 358, 25 jan. 1952. Seção 2, p. 4.

Cabe ressaltar a importância simbólica da imagem, articulando as freiras, a escola e o projeto governamental. Observam-se 5 das 6 Irmãs que integravam a comunidade da escola, 3 delas sorridentes, da direita pra esquerda, estavam todas dispostas à frente, vestidas com seu hábito da Ordem e capuz escuro. Conforme o *Relatório quinquenal da Prelazia de Macapá (1950-1954)*, transcrito no Livro [do] Tombo (AMAPÁ, p. 177-verso, [197-]), era cáqui a cor original do hábito das Irmãs do Instituto de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, mas quando chegaram no Território, mudaram-na para branco, por ser uma cor mais adaptada ao clima. Atrás das Irmãs, encontram-se as 12 alunas internas que são mencionadas no artigo como integrantes da primeira turma da escola, vestidas com o uniforme, com saia escura abaixo do joelho, camisa de mangas compridas branca, da mesma forma como as entrevistadas se referiram ser o uniforme de gala, a ser tratado mais adiante. As alunas internas estão posicionadas no batente da Escola Doméstica, ou seja, bem na fachada do estabelecimento escolar, ficando elevadas em relação às Irmãs, de modo que pudessem todas aparecer na foto.

Pode-se chegar à seguinte interpretação da imagem: a) as Irmãs, de cor de pele branca, transmitem um caráter de serem amigáveis e simpáticas; b) estão em uma posição que denota proteção em relação às meninas; c) as meninas tem aparência saudável e bem cuidadas e higienizadas; d) percebe-se que há duas alunas negras e que a cor da pele não era critério de seleção; e) a disposição dos integrantes da foto reflete ordem e comportamento.

A Foto 8 tem ainda nítida correspondência com o título do artigo “Escola Doméstica de Macapá: aprimorando a mulher amapaense para a nobre direção do lar,” mostrando a finalidade principal da escola e expondo a relação público/confessional na Escola, afirmando no início ser mantida pelo Governo do Território e dirigida pelas freiras da Ordem das Irmãs da Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, “conhecida pelo nome de Irmãs de Nossa Senhora Menina de Milão” com um animador rendimento. O articulista do artigo assim expressou-se ao discorrer sobre as atividades da escola:

Indiscutivelmente, uma cidade como Macapá, eminentemente social, não poderia prescindir de um estabelecimento como esse, amparando de um tudo dezenas de órfãos, principalmente as meninas do interior do Território, em outros tempos atiradas ao próprio abandono, crescendo sem qualquer assistência moral ou educacional e suportando todas as necessidades. [...] Hoje, dentro dessa confortadora e confortável Escola, essas pobrezinhas preparam o seu futuro. Têm assegurada a sua subsistência e aprendem os mais lucrativos ofícios para uma vida digna. (AMAPÁ/[Jornal] AMAPÁ, 25 jan. 1952, p. 5).

Percebe-se o tom animador do articulista em constatar que a Escola Doméstica estava cumprindo o seu papel, formando *habitus* nas educandas e impregnando-as do que Bourdieu (2015a, p. 97) aprofunda como *habitus* de classe, conceituado como

o princípio unificador e gerador das práticas [...] como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe; portanto, construir a classe objetiva, como conjunto de agentes situados em condições homogêneas e produzindo sistemas de disposições homogêneas de existência, impondo condicionamento homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns, propriedades *objetivadas* [...] ou incorporadas, tais como os *habitus de classe* – e em particular os esquemas classificatórios.

A Escola Doméstica, sendo um internato dirigido por religiosas católicas, estava criando condições homogêneas de existência para as jovens órfãs, de modo a incorporar um sistema de disposições que as tornariam no futuro boas esposas cristãs e mães dedicadas. Além do mais, tratava-se de implementar as práticas aprendidas na escola no desempenho profissional de ofícios associado como tipicamente femininos: costureiras, bordadeiras, artesãs, domésticas etc. Observa-se no jornal *Amapá* a sua inserção como parte integrante essencial na política de Governo janarista, de desenvolvimento social do Amapá, que recorria frequentemente à educação como uma das vias fundamentais de mudança da vida e de costumes da população.

De acordo com Lobato (2009), a educação escolar amapaense era alicerçada em três planos: o de formação moral com a exaltação dos valores nacionalistas e o fortalecimento do modelo patriarcal de família com a formação feminina dirigida para as prendas domésticas; a difusão de práticas higienistas e a organização do trabalho, com formação de mão-de-obra braçal no Ensino Primário e de uma *intelligentsia* no Ensino Secundário.

A Escola Doméstica, segundo o artigo jornalístico em tela, cumpria o seu papel de transformar a vida de crianças que pouco teriam oportunidades na vida, indo além, ultrapassando os limites da filantropia. Objetivava-se o aprimoramento moral das alunas e a sua qualificação profissional, voltada para o âmbito doméstico e para a renda complementar da família, uma vez que não comprometeria seus deveres de cuidar família como mãe e esposa fiel e dedicada.

Em relação às outras fotos do artigo do periódico em questão, discrimina-se como sendo: uma do corredor externo da escola, uma a fachada da escola, uma da sala de costura, ampla e com as máquinas de costura, tendo ao fundo o quadro negro, duas do dormitório com a legenda “Os singelos e higiênicos dormitórios” e uma da sala de aula, com o piso

xadrez, contendo cadeiras de um braço, mesa e cadeira do professor e, ao fundo, o quadro negro. Arrematando o orgulho expresso pela Escola Doméstica, o articulista observa que diariamente são “ministradas nas suas amplas, higiênicas e modernas salas, as aulas de Cortes, Tricô, Bordado e *Crochets*.” (AMAPÁ/[Jornal] AMAPÁ, 25 jan. 1952, p. 4). O aspecto higienizador da escola é ressaltado tanto nos ambientes quanto no modo de apresentação das alunas.

A atenção com a educação de crianças carentes em tão terna idade estava ligada a uma preocupação mais ampla. Como aponta Marafon (2009, p. 11-12):

Desde a década de 30 já existiam instituições públicas de proteção à criança. Entretanto, foi na década de 40 que as ações governamentais na área de saúde, previdência e assistência se tornaram mais efetivas. Higienismo, filantropia e puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado à questão de saúde. [...] Nesta concepção, o Estado agia para regulamentar e fiscalizar as instituições particulares. Em 1930 o Ministério da Educação e Saúde, traz uma nova preocupação, a de organizar as instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade, pois se tratava de crianças pobres. [...] A partir da década de 1950, as creches existentes fora das indústrias, na sua grande maioria eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e muitas delas de cunho religioso, cujo objetivo era suprir as carências da pobreza. [...] As primeiras preocupações destas instituições eram com a alimentação, os cuidados da higiene e a segurança física, sendo pouco valorizado o trabalho de desenvolvimento intelectual e afetivo com as crianças, o que evidencia mais uma vez, a secundarização do aspecto pedagógico.

Agregava-se, assim, junto com a atenção ao ensino infantil, a articulação entre as ideias higienistas, a filantropia e a puericultura, somada ao temor de que, sem a devida orientação, as crianças pobres pudessem cair na marginalidade e criminalidade. Ainda segundo Marafon (2009), desde a década de 30, século XX, o Estado colocava-se muito mais na posição de fiscalizador das entidades educacionais que passaram a surgir para esse segmento de ensino, com grande presença das entidades religiosas. No caso da Escola Doméstica de Macapá, devido à grande influência da Escola Nova sobre o Governo do Território Federal da Amapá, havia um forte desvelo com a higiene e a segurança, mas sem descuidar-se da orientação para o trabalho e da formação religiosa, como se delineará ao longo deste trabalho.

Até aqui, identificaram-se os seguintes critérios de seleção para a Escola Doméstica: orfandade, residência no interior do Território, situação financeira vulnerável. Entrementes, nos Arquivos da escola, encontram-se *Atas de Resultados finais dos exames de admissão* dos anos de 1951 a 1964, as quais registram as notas das aspirantes a internas aprovadas na aplicação das provas, inclusive as notas dos sujeitos da pesquisa, à exceção de Hercília e Maria Yolanda. (AMAPÁ/EDM, 1951 a 1964). Diversos fatores podem explicar essa

omissão, desde o fato de duas alunas terem cursado apenas um ano na escola, e daí não terem considerado suas notas na confecção das Atas, até o extravio de suas notas por conta da deterioração dos documentos no Arquivo inativo da escola, como anteriormente relatado.

No *Relatório de atividades...* de 1959, a Superiora tratou do exame de admissão, informando que “a cada ano aumenta o número de jovens candidatas à matrícula, vindas de todo o território e de todas as classes sociais,” inscrevendo-se para o 46 candidatas, mas que apenas 16 foram selecionadas, justamente porque “além da seleção pelo ‘critério de medidas’ nos exames de admissão, a preferência é dada às órfãs ou reconhecidamente pobres.” (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1959, f. 2).

Inquiriu-se às egressas selecionadas na pesquisa a forma pela qual ingressaram na escola e a revelação mostra de novo o caráter singular da fonte oral, indo a lugares onde o documento escrito silencia. Das 10 egressas apresentadas no Quadro 2, apenas 3 recordaram-se de ter feito o exame de admissão, sendo que uma acrescentou ainda que fez uma preparação para se submeter ao teste com um professor particular.

Os exames de admissão terminavam sendo pró-forma, visto que nas suas verbalizações as entrevistadas deixaram transparecer que o apadrinhamento era correntemente adotado, ferindo os critérios de seleção. Observa-se que das 10 egressas da escola selecionadas, 7 relataram que recorreram, seja por meio de sua família ou seja por uma estratégia pessoal, à influência de políticos e pessoas de destaque na região, sem se lembrar do exame admissional. No caso de Yolanda, para conseguir uma vaga, sua família recorreu a Jaci Barata Jucá, Prefeito da época e que também foi proprietário do único Cartório de Registros do Território, juntamente com sua esposa Alice, com quem a entrevistada tinha laços familiares indiretos e religiosos, através do batismo católico.

Ter ligações com membros da Igreja Católica também favorecia o ingresso, mas não livrou duas entrevistadas de se submeterem Teste Admissional. No caso, Benedita afirmou ter sido o bispo da época, Dom Aristides Pirovano, quem se interessou em arranjar vaga para ela e sua irmã mais velha, e Maria Raimunda, lembrou-se de ter sido a Irmã Margarida, afilhada de sua mãe, quem lhe arranjou a vaga, mas ressaltando que, além dessa intervenção, tinham que se submeter a um exame. Maria Raimunda afirmou ter feito uma preparação para esse exame com um professor particular.

Um caso interessante é o de Nadir, que revela a existência de uma professora, chamada Odila, a qual arregimentava a matrícula das alunas pelo critério de orfandade. Procurou-se identificar a função desta professora dentro da escola, mas em um documento manuscrito, intitulado *Relação de Funcionários*, que registra a entrada e de saída dos

funcionários e docentes na instituição escolar, não consta seu nome. No entanto, no *Relatório de atividades...* de 1952, a Superiora²⁷ Celina Guerini reporta-se a que “o pessoal administrativo e docente da escola, constituído pelas religiosas, está auxiliado pela professora Odila Praxedes, presente sempre a resolver os problemas diários com suas salientes qualidades de inteligência e de coração.” (AMAPÁ/EDM, 1952, f. 1). Identifica-se dessa forma a grande possibilidade de esta professora ser a mesma que ocupava o cargo de secretária escola, justamente no ano de ingresso de Nadir, na escola.

Mesmo sem ter contato pessoal com a autoridades e pessoas influentes, verifica-se que duas entrevistadas, Joana e Semina, afirmaram ter sido o pai quem procurou matriculá-las na Escola Doméstica, sem intermediários. Ainda sim tiveram que se submeter aos exames de admissão. Da mesma forma, foi a madrinha de Antonia quem conversou sobre a sua situação de menina carente de recursos financeiros vinda do interior.

Hercília e Zeneide mostraram que, embora a pouca idade à época, já sabiam muito bem elaborar estratégias de sobrevivência para conseguirem o que almejavam, recorrendo ao próprio Governador da época, Janary Nunes, aproveitando-se de momentos em que tiveram com ele um encontro *vis a vis*, a primeira na sua formatura no Grupo Escolar; e a segunda, diante da recusa da Irmã Superiora em lhe conceder uma vaga, atribuindo tal recusa ao levantamento de sua “ficha” como menina que vendia doces na rua por parte das Irmãs, interpelando-o diretamente com o pedido na ocasião da cerimônia de encerramento do ano letivo da Escola Doméstica.

A ousadia e perspicácia da então menina Zeneide, relatada em sua autobiografia, demoveu Janary Nunes, que, aproveitando estar presente na Escola Doméstica, chamou a Madre Superiora e na frente da garota ordenou-lhe diretamente a sua matrícula. Pelo relato da autobiografia, a Madre Superiora não devia ter gostado nada da ordem de incluí-la como aluna, mas Janary percebeu tal fato, impondo sua autoridade: “Ela me olhou atravessado, antes que falasse algo o governador disse: ‘Ela é pequena, mas preenche os requisitos’, e olhando-a de baixo pra cima, uma vez que era de baixa estatura e a Irmã tinha quase 1,80m de altura, sorriu e disse: ‘tamanho não é documento.’” (SOUZA, p. 67-68).

A prática de se recorrer a uma autoridade pública ou alguma pessoa influente da sociedade pode ser entendida como um resquício do Clientelismo, que era uma prática vinculada ao Coronelismo, em se que atendia com serviços públicos a população como um favor pessoal. (JANOTTI, 1981). Observando esses resquícios, utilizados largamente por

²⁷Utiliza esta denominação de hierarquia da Ordem religiosa ao assinar todos os Relatórios de Atividades da Escola Doméstica enviados à Divisão de Educação.

Janary Nunes, o historiador Fernando Santos (2006) denominou seu período de governo como Janarismo, mesclando o prenome do primeiro governador do Território Federal do Amapá com o conceito de Coronelismo.

Para Lobato (2009, p. 79), as práticas políticas do Governo Janary iam além de estabelecer um controle político sobre o povo. Em confluência com a política implementada por Getúlio Vargas, envolvia um projeto de modernização do Amapá, com a “finalidade maior de alterar o modo de vida aí existente,” estando a educação como um carro-chefe. Para a consecução desse projeto, diversos setores foram cooptados a participarem dele, inclusive a Igreja Católica, responsável pela administração da Escola Doméstica, nesta ilustração recebendo a visita do Governador:

Foto 9 – Janary Nunes, 1º Governador do TFA, em visita a Escola Doméstica [entre 1951 e 1956]



Fonte: Arquivos da E. E. Irmã Santina Rioli, com Janary Nunes ocupando a 3ª posição, da esq. para dir.

As alunas tinham que cumprir um percurso de três anos na Escola Doméstica, conforme atestam os *Relatórios de atividades da Escola Doméstica* apresentados ao Diretor da Divisão de Educação do Governo do Território Federal do Amapá, entre 1951 e 1964 para então concluírem o Curso Doméstico e receber diploma em Artes Domésticas. Mas nem todas conseguiram levá-lo a termo. Dos 10 sujeitos pesquisados, 4 não conseguiram

concluir o Curso, mas atribuem ao fato não à falta de enquadramento na escola, e sim a motivos exteriores à sua vontade. Nadir por problemas oftalmológicos e Maria Yolanda em decorrência da doença do pai, tendo que trabalhar para ajudar na renda da casa. Benedita, na época querendo ingressar no Instituto e seguir a vida religiosa, transferiu-se para o Colégio Bartolomea, fundado em 1961 pela mesma Ordem aqui em Macapá, seguindo o conselho de uma de suas professoras:

Então a freira que havia fundado essa escola era Irmã Antonieta. Aí ela disse: aqui você não vai se formar em nada, só em prenda doméstica. Então se você quer seguir a vida religiosa é bom você ir logo no Bartolomea, aí lá você faz logo a 5ª série do Ensino Fundamental, que na época era o antigo Ginásio. Aí eu passei um ano aqui no Bartolomea. Fui uma das pioneiras. Aí quando terminou a 5ª série, eu viajei pra São Paulo e fiquei lá no noviciado quase mais ou menos dois anos, mas não cheguei a ser freira porque eu achei depois que não dava. Fiquei com saudade da minha casa e tudo, e voltei.

Outra que não conseguiu terminar o Curso foi Hercília, que já tendo contrariado o pai para entrar na escola, uma vez que este, não sendo católico, aceitou a contragosto o ingresso da filha em um colégio de freiras, por ter sido ordem do Governador, que atendia ao pedido da garota que se formava no Primário. Mas só aturou a situação por um ano e foi categórico e dizer, nas palavras de Hercília: “*Você não vai mais pra lá! [...] Não vai, não vai!*”

Um caso excepcional foi o de Joana d’Arc que, ingressando no último ano da Escola Doméstica em 1964, pegou o período de transformação da escola em Ginásio Feminino. Em comum entre as entrevistadas que não conseguiram concluir, ressalta-se a saudade que sentem da escola, de algumas Irmãs e de suas ex-colegas, de um tempo em que desfrutavam do fim da infância para a adolescência.

As Atas de Resultados dos exames finais do Curso Doméstico da Escola Doméstica de 1951 a 1964, revelam como as Irmãs organizavam as turmas, acompanhavam o desenvolvimento de cada aluna por série e lançam olhares sobre o currículo da Escola Doméstica, a ser abordado na Categoria de Análise “Currículo: Prendas Domésticas e outras matérias/disciplinas.”

A cada ano, abriam-se vagas de matrículas para admissão novas alunas, formando uma turma por ano. Em seu ano inaugural, em 1951, foram matriculadas 9 alunas. No ano seguinte passaram a ser integradas 12 alunas até que em no terceiro ano de funcionamento da Escola Doméstica, em 1953, quando todas as séries estariam operando normalmente, foram admitidas 15 alunas. Para poder dimensionar a quantidade máxima de alunas que a Escola Doméstica podia receber por ano, a partir de 1953, formulou-se o Quadro 5:

Quadro 5 – Evolução das matrículas da Escola Doméstica de Macapá (1953-1964)

ANO SÉRIE	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
1ª série	15	8	17	18	13	15	16	15	20	20	16	13
2ª série	12	15	7	13	14	11	13	14	7	15	12	14
3ª série	7	12	13	6	10	13	11	11	12	5	12	12
TOTAL	34	35	37	37	37	39	40	40	39	40	40	39

Fonte: elaborado pela autora, com base nas *Atas de Resultados dos exames finais do Curso Doméstico da Escola Doméstica de Macapá* (1951 a 1964). (AMAPÁ/EDM, 1951 a 1964).

Na comparação dos dados, que incluem as alunas matriculadas no início do ano, pode-se observar que a admissão de alunas não se fazia de forma aleatória, como se poderia julgar visualizando a quantidade de alunas por turmas/séries de forma isolada. As Irmãs desenvolviam uma forma de seleção baseada também na capacidade máxima de alunas que a escola poderia abrigar, pois como um internato, havia uma preocupação com o número de camas disponíveis, bem como do uso dos espaços, da disponibilidade de materiais didáticos, de vestimentas e calçados e até de alimentação, que extrapolavam a preocupação com número de cadeiras em uma sala de aula.

Assim, se alguma aluna abandonasse, interrompesse ou cancelasse a matrícula no decorrer do ano letivo, abriam-se mais vagas no ano seguinte para o ingresso de debutantes escolares. Daí explica-se também o porquê de as internas que eram reprovadas ao final do Curso, eram desligadas da escola, abrindo-se novas oportunidades às aspirantes que se enquadrassem nos critérios estabelecidos pela escola. Inversamente, quanto menos desistência, cancelamentos, abandonos e reprovações, as vagas diminuía, sempre com vista ao bom funcionamento da escola.

4.1.2 Interação com o Mundo Externo: Fiscalizadores e Visitas de Autoridades e da Família

Antes de mergulhar nas práticas escolares intramuros da Escola Doméstica, nesta subseção procura-se analisar um pouco a articulação da administração das Irmãs do Instituto... com o Poder Público, na consecução dos objetivos traçados para formação da juventude feminina para o lar, desde a construção da escola, bem como de sua relação com a comunidade escolar e com seus visitantes.

Como não foi possível incluir dentre as fontes consultadas o Arquivo da Administração Pública do GTFA, devido a problemas de acesso a esse material, deixou-se para ser explorado pela pesquisadora em uma outra pesquisa. Portanto, restringiu-se a análise aos documentos escritos encontrados na escola e às fontes jornalísticas, além dos relatos

contidos na autobiografia de Zeneide Alves de Souza e às entrevistas de História Oral de 9 egressas da Escola Doméstica, já referenciadas anteriormente.

Verificou-se que a forma de comunicação entre a gestora da escola e a Administração Pública do ex-Território era feito por correspondência oficial como ofícios, memorandos e, principalmente, por meio dos Relatórios de Atividades da Escola Doméstica, apresentados ao final do ano pela Madre Superiora ou pela Secretária Escolar, e encaminhados ao Diretor da Divisão de Educação, que os repassava ao Gabinete do Governador. Foram produzidos a fim de que o Poder Público tomasse conhecimento das atividades desenvolvidas entre os anos de 1951 a 1964, compreendendo, portanto, todo o período de existência da Escola Doméstica até ser transformada em Ginásio Feminino, a partir de 1965.

É oportuno nesse momento examinar o teor do *Relatório de atividades...* de 1952, em cujo anexo a Circular n. 7/52-DE (AMAPÁ, 1952- folha anexa), o Diretor de Educação da época, Marcílio Viana Dias, informava estar remetendo um exemplar das “‘Instruções para elaboração do Relatório Anual’ deste estabelecimento em atenção a uma ordem do Excelentíssimo Senhor Governador, recebida por esta DE através do Chefe de seu Gabinete.” Essas instruções estavam assim marcadas em caixa alta para chamar a atenção da Superiora ao cumprimento da ordem, vinda diretamente do Governador, Janary Nunes.

Esses *Relatórios de atividades...*, em geral, davam conta do número de alunas matriculadas, aprovadas, reprovadas ou transferidas tanto no Curso Doméstico, que era ministrado às alunas internas, quanto do Curso de Iniciação Profissional, oferecido às alunas externas, assim como do currículo, do corpo docente e administrativo e das atividades desenvolvidas em cada segmento. Ainda relatam as visitas recebidas e as cerimônias de encerramento, com a exposição de trabalho que sempre se seguia. A parte final é dedicada aos agradecimentos, em primeiro lugar sempre ao governante em exercício, de forma lisonjeira, seguindo em hierarquia ao Diretor da Divisão de Educação, ao corpo docente e também aos funcionários.

Os *Relatórios de Atividades... de 1951* revestem-se de especial importância por tratar dos primeiros meses de funcionamento da escola e da constituição de seu programa de estudo. Excepcionalmente, nesse ano foram produzidos 3 tipos de Relatórios de Atividades. O primeiro deles contém uma carta dirigida diretamente ao Governador Janary Nunes, algo que não é observado em outros relatórios, respeitando-se a subordinação à Divisão de Educação, e datado de 28 de junho de 1951, 48 dias após o início do funcionamento da escola. A Superiora assim se expressou sobre o seu trabalho:

Inspirada nos propósitos que V. Excia. tem com a criação da Escola Doméstica e animada do desejo de melhorar a condição da mulher do nosso Território, permito-me apresentar à sua digna consideração os Programas que poderiam regular o Ensino Profissional na dita Escola, tendo um duplo objetivo: a) Formar as mulheres para a competente direção do lar; b) Prepará-las para o ensino das disciplinas em que se especializarão durante a sua formação, acreditando sua competência mediante documento da escola. (AMAPÁ, EDM. *Relatório de atividade...*, 1951a).

Ao analisar essa parte inicial da carta, observa-se o grau de consciência que a Superiora tinha sobre o papel que sua Ordem religiosa deveria cumprir naquele local, conectando a educação ministrada na escola aos objetivos do Governo do Território Federal do Amapá. Como já frisado, Lobato (2009, p. 190-191), com base no jornal *Amapá*, analisou a posição ocupada pela Escola Doméstica, dentro da lógica do Governo de Janary Nunes:

[...] O caráter assistencial desta escola fica evidente no acolhimento de meninas órfãs e obres. Neste atinente, podemos identificar a relação direta deste educandário com a tradição da filantropia confessional. A Escola Doméstica era percebida como uma *'trincheira moral e espiritual'* no combate em prol de um ideal de família, no qual o marido trabalharia fora de casa e seria o —chefe, a mãe cuidaria do lar e dos filhos e estes permaneceriam na escola se preparando para o trabalho futuro. Na Escola Doméstica, as alunas eram preparadas para serem —exímias donas de casa, conhecendo todos os segredos que fazem do lar a pedra de toque da organização da família e da sociedade. A união de esforços do governo janarista e da Igreja pelo bom funcionamento desta instituição derivava, dentre outros fatores, do ideal comum de moral familiar [...].

As afirmações de Lobato (2009) ora em epígrafe foram alvo de críticas emanadas de Romelli (2011, p. 83 e 85), que se posicionou negativamente à ideia de aliança entre Igreja e Estado populista, expresso na política de Janary Nunes em torno do compartilhamento de um ideal comum de moral familiar, consistindo a Escola Doméstica, assim, numa trincheira moral e espiritual. Eis a forma de expressão do autor:

Quanto ao 'padrão familiar', ao 'papel da mulher' definidos no artigo do Jornal 'Amapá' e as conclusões do autor [Lobato, 2009] sobre os objetivos educacionais da Escola Doméstica, até podemos concordar que mais que propriamente um modelo familiar, sempre existiu uma mentalidade bastante moralista e tradicional sobre a família, mostrando o que ela 'deveria ser' mais do que 'de fato era', mas daí afirmar que este era o objetivo alimentado e almejado pelas Irmãs parece algo muito 'gratuito' e sem fundamentação. [...] Quanto às Irmãs que aceitaram o trabalho na Escola Doméstica, vale a pena citar um trecho do relatório anual de 1959, enviado à Secretária de Educação do Território: *'De nada vale educar a mão sem educar, ao mesmo tempo a inteligência. [...] Valorizamos este trabalho para que a jovem satisfaça plenamente suas necessidades e seus interesses, constituindo-se um admirável instrumento de cultura e cidadania.'* Orientar e desenvolver um trabalho voltado para a promoção humana não é nenhuma forma de populismo e, menos ainda uma imposição de valores estranhos à cultura local.

As restrições de Romelli (2011) à análise de Lobato derivam da escolha de paradigmas diferentes sobre o mesmo objeto de estudo. Lobato recorre à explicação do passado com base em pressupostos teórico-científicos da História. Diferentemente, o autor das críticas opta pela visão teológica, cujo sentido explicativo, na conceituação empregada por Link (2010), almeja analisar a Humanidade e sua relação com o transcendente.

Nesta pesquisa científica, que investiga a cultura escolar da Escola Doméstica, encaminha-se a hipótese de que a interpenetração entre o público e o confessional direcionava a incorporação de um esquema de percepções e práticas por meio da cultura escolar, orientando o modo de pensar e de agir das alunas, de acordo com as diretrizes políticas implementadas pelo GTFA. Para isso é preciso conhecer, nos termos propostos por Bourdieu (2013, p. 296), anteriormente citados, de que forma as estruturas “tendem a se reproduzir, produzindo agentes dotados do sistema de disposições, capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas.” Trata-se de desnudar a interferência entre o público e o confessional, na conformação do *habitus* que permeia e impregna de sentido a cultura escolar da Escola Doméstica, depreendida dos Arquivos escolares e dos relatos de suas ex-alunas do regime de internato.

A polêmica levantada por Romelli (2011) só será resolvida com mergulho profundo nessas estruturas. A hermenêutica histórica apontada pelo autor não se restringe à interpretação da mensagem do documento como um fim em si mesmo ou na sua relação com algo transcendental, mas deve ser correlacionado ao contexto social produzido numa relação constante entre texto e contexto, consoante aos argumentos formulados por Certeau (1982).

Ainda que Romelli (2011) relativize as intencionalidades da Igreja Católica em relação à sua aliança com o Estado no ex-Território, com uma explicação ancorada na Teologia, na Doutrina Social da Igreja e no carisma das congregações religiosas às quais o Clero masculino e feminino pertenciam, há que se considerar os seguintes aspectos, derivados dos próprios elementos de análise do autor:

A Igreja e a vida religiosa sempre foram sensíveis aos problemas do povo e dos ‘pequenos’. Entretanto, **a forma como a Igreja entendia ajudar os pobres foi aquela de associar-se aos que tinham maiores possibilidades (neste caso o Estado)**, para atingir eficazmente os pobres. Não há a menor dúvida de estas religiosas, dentro de seus limites ‘europeizantes’ e das possibilidades locais, deram o melhor de si para o menos favorecidos da época. **A relação entre poder público e religiosos existia, mas nem por isso deixou de ser uma relação profundamente evangélica** e voltada para o bem comum, a única ‘ideologia’ que animava as primeiras irmãs e os primeiros padres não era com certeza a ideologia do Estado Populista, e sim a fidelidade ao carisma missionário que, em teologia, é bem mais do que uma simples ‘filosofia confessional.’ (ROMELLI, 2011, p. 83-84, grifo nosso).

Na seção 2 desta pesquisa, tratou-se da vinda das Irmãs de Maria Menina para o extinto Território, e que tal viagem decorreu de um acordo preliminar entre a Igreja Católica e o Governo. Os *Relatórios de atividades da Escola Doméstica* produzidos entre 1951 e 1964 deixam claro que as Irmãs estavam determinadas a cumpri-lo, prestando conta de seus atos administrativos e educacionais na referida escola.

Na carta anexa ao primeiro *Relatório de atividades...*, destinada a Janary, tinha por finalidade apresentar-lhe o Plano Geral para a Escola Doméstica de Macapá, para que “Vossa Excelência, por si próprio, ou por outra pessoa de sua designação, modifique as formas que achar conveniente [...], suprimindo quanto não considere de interesse e acrescentando aquelas noções que reconheça proveitosas para o nosso ambiente.” (AMAPÁ/EDM, 1951a, f. 2). Salta aos olhos a explícita preocupação da Superiora de que o tal Plano Geral, contendo a descrição de cada Curso, que será analisado na subseção seguinte, agradasse ao chefe do Executivo Territorial e que estivesse atinado aos interesses de seu Governo. A Irmã ainda fazia uma sugestão de modificação de uma diretriz da escola anteriormente traçada pelo gestor, a respeito de conjugar o Ensino Primário e o Profissional, sugerindo que as alunas concluíssem o primeiro segmento, de forma que pudessem se dedicar exclusivamente ao aprendizado profissional. Com isso, as Irmãs demonstram ser também agentes ativos dessa relação.

No segundo *Relatório de atividades...* de 1951, abordam-se especificamente as atividades e o encerramento do curso de Iniciação Profissional, com uma passagem que demonstra haver a existência de um documento formal: “Ato contínuo, começou-se a venda das prendas, segundo dispõe a cláusula terceira, parágrafo J, do Termo de Acordo celebrado entre o Ministério de Educação e Saúde e o Território do Amapá.” (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1951b, f. 3-4). Os entendimentos entre o GTFA, e o Instituto... não eram apenas verbais. Embora sem acesso a tal acordo, o envolvimento do Ministério de Educação e Saúde permite vislumbrar o alcance da relação público/confessional que se desenhava no Amapá, fazendo parte de uma política de Estado Nacional.

O terceiro *Relatório de atividades...* (AMAPÁ/EDM, 1951c), faz uma explanação das atividades da escola, sobre as matrículas, aprovação e reprovação, o cotidiano escolar das alunas, aprovação/reprovação e sobre os exames de admissão, tanto do Curso Doméstico quanto do Curso de Formação Profissional. Por enquanto, ressalta-se cerimônia de encerramento, da qual informa ter ocorrido em 17 de setembro de 1951, apenas para o Curso de Iniciação Profissional, por conta de “circunstâncias especiais,” com a exposição de trabalhos que foram “admirados pelo Exmo. Senhor Governador.” Essas cerimônias

tornaram-se frequentes ao final do ano, constituindo-se num importante elemento da cultura escolar. Outro elemento presente nos Relatórios de Atividades são as visitas que a escola recebia. Procurou-se inquirir os sujeitos da pesquisa sobre esses elementos. Ressalte-se que outros aspectos, no decorrer do estudo, foram sendo revelados pelas ex-alunas da Escola Doméstica, cujas respostas foram sintetizadas no Quadro 6:

Quadro 6 – Interação com o mundo externo: fiscalizadores e visitas de autoridades e da família

SISTEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS
1. ANTONIA DOS SANTOS CAMBRAIA
“Quando alguma autoridade chegava, a gente ia receber.”
2. BENEDITA DE SOUSA PICAÑO
“As freiras tomavam conta das internas e os padres iam lá só para celebrar missas, algumas festas religiosas, a convite das freiras, e iam embora, entendeu? Não tinha fiscalização porque eu acho que naquela época eles confiavam plenamente nas freiras. Sabiam que as freiras iam dar conta daquelas meninas internas. Então não tinha muita fiscalização lá de fora. Lá era quase proibido entrar homem. As visitas tinham que pedir licença da Irmã e as que mais a gente recebia era no final de ano, quando tinha o encerramento.”
3. HERCILIA DE OLIVEIRA
“Quem administrava a escola eram as Irmãs! Autoridades do Governo não apareciam, não, não! Mas esses detalhes assim eu não me liguei. Eu sei que era a Irmã Superiora que fazia os pedidos da comida por fora. Tudo, tudo era o Governo que dava em todos os três anos. Aí quando foi em 1950 e pouco para lá, apareceu gente com piolho. Aí ensinaram para Irmã botar um negócio melado aqui ó [aponta para uma parte da cabeça]. A minha cabeça ficou cheia de ferida. Aí foram buscar o médico. Agora todos os domingos, os pais visitavam.”
4. JOANA D'ARC AMORAS
“As autoridades do Governo? Quem administrava a escola era a diretora mesmo, a Irmã! Acho que iam, sim, ver o que estava se passando. A alimentação, tudo vinha de fora. Não chegava muito a nós, não! Não chegávamos a ver, só fornecedores.”
5. MARIA DE LOURDES ARAGÃO DE SOUZA
“Podia ser, mas a gente não tinha acesso a isso, não! Nós éramos simplesmente alunas... eu acho que não tinha como ter fiscalização, não! Eles confiavam muito nas Irmãs! Era entregue a elas e elas administravam, iam prestar contas porque elas eram muito corretas, pelo menos na minha visão. Como a gente ia discernir como jovens adolescentes? Nunca vi nada de errado, não! Não lembro de visitas de autoridades! No final do ano houve outras visitas. Deve ter havido, né? Mas eu não lembro. Tinha uma época que os ladrões começaram a visitar a escola. Chegou à noite no dormitório com uma caixa de ferramenta e disse que queria as meninas! Olha, atrevido e tarado! A Irmã Elvira pegou o chinelo e disse: ‘Vá embora, senão eu bato em você!’ Aí ele foi, acho que com pena dela; o ladrão havia entrado pela janela, todo engordurado e de calção, a Irmã o agarrou e ele escapuliu correndo. De outra vez, uma hora da manhã tocaram a campainha, tinha uma mulher grávida pedindo para ficar naquela noite. A Irmã disse assim: ‘a Superiora não está e eu não tenho permissão!’ Fechou a porta. Depois foi descoberto que era o ladrão.”
6. MARIA RAIMUNDA RAMOS
“Olha, eu não lembro de fiscalização de autoridades do Governo! Mesmo porque eles tinham uma grande confiança nelas porque elas faziam um trabalho ótimo conosco, eram preparadas mesmo para isso. Os nossos parentes primeiro eles passavam pela Superiora para nos visitar! Eu lembro de moça de Clevelândia que namorava um rapaz militar com a permissão dos pais, que até veio a Macapá para visitá-la. E qual a maior surpresa! Ela falou com a Superiora, que permitiu, mas ficou com eles na sala de visitas. Dom Aristides entrava na capela. Vinha celebrar a missa para gente. Mas não era só ele! Eram vários padres, também.”
7. MARIA YOLANDA SANTIAGO DO NASCIMENTO
“Era muita paz! Muito bom mesmo! Não tinha fiscalização nenhuma, não! Agora, qualquer autoridade que chegava nós tínhamos que ir. Os marinheiros do navio Rio Branco foram fazer uma visita lá na Escola Doméstica, ainda não eram 8 horas da noite porque só tinha [colégio] interno o GM [Ginásio de Macapá] e nós. As freiras mandaram a gente se recolher. Ficamos curiosas! Eles falavam e a gente ouvia. Mas também a Irmã ficou na porta do dormitório. Nós ficamos deitadas e quietinhas. Todo domingo tinha visita com os pais.”
8. NADIR ALMEIDA DE BARROS
“Era coisa de leve. Iam olhar como a alimentação era, a que o Governo estava dando, como é que estavam até os quartos! Eles iam fazer uma vistoria para ver se o colégio estava funcionando direitinho como devia de ser. Acontecia de quatro em quatro meses. Só iam pessoas importantes que vinham de fora e que pertenciam ao Governo porque viam assim, só mulher... Não frequentava negócio de homem, a não ser um senhor que fazia limpeza pesada. Qualquer hora que chegasse um visitante, que ia muito visitante lá, poderia entrar sem susto: estava tudo organizado. Como também nesse mesmo período que foi fundada a Escola Industrial [primeiro nome do Ginásio de Macapá-GM]. Recuando uma parte reservada, era onde o padre fazia a refeição deles quando iam celebrar a missa. Este padre geralmente era Dom Aristides Pirovano.”
9. SEMINA VIANA ASSUNÇÃO
“Olha, que eu observasse assim essas coisas, eu não me lembro! Mas com certeza! Era órgão do Governo, que naquele tempo observava, tanto que ele mantinha a escola. Então, com certeza deveria ter algo. Vinham visitantes! Mas, assim, eu acho uma questão de observação para avaliação, essas coisas, fiscalização, eu não me lembro disso.”
10. ZENEIDE ALVES DE SOUZA
“Aos domingos, a visita dos familiares, no máximo duas pessoas. Era o dia em que trocávamos o vestido branco para uniforme de gala. À medida que iam chegando os familiares, éramos chamadas até o Parlatório, e sentadas, conversávamos baixinho.” (SOUZA, 2013, p. 77).

Foi perguntado às 9 entrevistadas se conseguiram perceber se havia algum tipo de fiscalização das atividades da escola, por parte das autoridades do Governo Territorial, enquanto eram internas. Verificou-se que somente uma, Nadir, se recordou de ter visto tais agentes fazendo alguma vistoria na escola, de observarem se a alimentação era a que o Governo estava enviado à escola e até sobre a organização dos quartos. Segundo ela, havia essa inspeção a cada 3 ou 4 meses.

As outras entrevistadas revelaram não terem visto nenhum tipo de fiscalização desse tipo. Duas delas, Hercília e Joana d'Arc, disseram que viam apenas um fornecedor de alimentos entregando mercadorias, que julgam ser encomendadas pelas Irmãs. Quatro delas, Benedita, Maria de Lourdes, Maria Raimunda e Maria Yolanda, ao dizerem nunca terem visto nenhum tipo de fiscalização, atribuem o fato à confiança a qual o Governo tinha no trabalho que as Irmãs desenvolviam, como afirmou Benedita: *“sabiam que as freiras iam dar conta daquelas meninas internas. Então, não tinha muita fiscalização lá de fora.”* Para Maria de Lourdes, ele sabia que as Irmãs *“faziam um trabalho ótimo conosco.”* Maria de Lourdes e Semina inferiram que deveria ter havido algum tipo de fiscalização no sentido de prestação de contas, ressaltando que era uma Escola do Governo do Território Federal do Amapá e que se não perceberam nada era porque como alunas não tinham acesso a tal questão, além de serem muito jovens.

Nos relatos de Zeneide, não foi encontrada nenhuma referência sobre fiscalização da administração pública sobre a Escola Doméstica. Destaca, em uma das suas lembranças os castigos que levava por ser indisciplinada, sendo a única egressa a relatar agressão física, desferida pela Superiora. O Governador Janary Nunes só tomou conhecimento quando a mãe dela levou o caso até ele, revoltada por sua filha ter sido agredida e temerosa que ela fosse expulsa. Coisa que também só foi informada por um bilhete secreto enviado a ela, uma vez que Zeneide ficou incomunicável depois do ocorrido. Pela sua autobiografia, Janary Nunes teria telefonado e repreendido verbalmente a Superiora pela agressão e que a indisciplina cometida pela aluna não era motivo para tal. Não há menção de ter sido instalado um inquérito ou investigação sobre o caso. Apesar de ter achado o castigo digno de repressão, Janary teria replicado à mãe: *“Não se preocupe, sua filha não vai mais apanhar, mas não esqueça que ela está sendo educada.”* (SOUZA, 2013, p. 80). O exagero do castigo rendeu uma advertência oral, mas ao que parece, não ensejou nenhuma investigação mais apurada do caso. Infere-se que a fala do governante, guardada na memória de Zeneide, sendo retransmitida a ela por sua mãe, manifestava aprovação da condução pedagógica das Irmãs naquela escola, pois apesar de ter havido excesso, ela estava sendo educada como se deveria.

Tanto que mesmo depois da audiência entre a mãe de Zeneide e o Governador, ela continuou sendo punida, agora com suspensão de visita por mais de um mês. Os machucados da filha não tiveram cuidados maternos e sim de uma outra freira, a Irmã Batistina, que era responsável pela enfermagem da escola.

Outra questão na qual se percebe a interpenetração entre o público e o confessional constitui-se nas visitas que a escola recebia. A única que não se recordou das visitas e nem de cerimônias de encerramento foi Joana d'Arc, talvez por conta de ter vivido a época de transição entre a Escola Doméstica e o Ginásio Feminino. Essas visitas são identificadas pelo relato das ex-alunas de pelo menos quatro tipos: de autoridades, de familiares das alunas aos domingos, do Clero e de convidados nas cerimônias de encerramento.

Antonia, Nadir, Maria Yolanda e Semina, apesar de não terem observado nenhum tipo de fiscalização oficial, evocaram a presença de visitantes no recinto da escola, que associavam a pessoas do Governo. Antonia e Maria Yolanda lembraram que as alunas tinham que estar a postos para receber qualquer autoridade que chegasse à escola. Semina ponderou que essas visitas eram feitas para fazer avaliação da escola, porém não no sentido de fiscalização, como também que a organização e limpeza eram rigorosamente feitas de modo que as visitas podiam acontecer a qualquer momento. Atípico para ter sido uma visita noturna, evocada por Maria Yolanda, de marinheiros que chegaram à cidade e se encaminharam à Escola Doméstica, de tal modo que as alunas não ficaram a postos para recebê-lo. As Irmãs trataram de mandar todas se recolher e sem lhes informarem de nada, mesmo porque deveria ser uma comitiva masculina, mantendo suas pupilas bem guardadas.

O tipo de visita que deveria ser o mais esperado era feito aos domingos pelos familiares, que poderiam conversar por cerca de um hora com as meninas e entregar-lhes mercadorias, frutas e doces. Havia inclusive uma sala específica para isso, a qual Zeneide identifica como Parlatório. A única que não se recordou de nenhuma visita foi Joana d'Arc. Talvez por ter vindo do interior, seus familiares estavam bem distantes da cidade. O último tipo constituía-se na visita de padres e do bispo para celebrar missas e fazer e confissões, além de participarem dos eventos, como apontaram Maria Raimunda, Benedita e Nadir.

Dois exceções foram identificadas. Uma a respeito de um médico que foi chamado à escola para tratar de feridas na sua cabeça por causa da aplicação de um remédio caseiro na cabeça de Hercília e outra, indesejável, de ladrões que assaltaram a escola em duas ocasiões, lembrado por Maria de Lourdes, que ressaltou a coragem da Irmã Superiora em enfrentar o meliante em duas ocasiões para defender as alunas.

Não foi possível encontrar nenhum documento a respeito de fiscalização ou inspeção do Governo sobre a Escola Doméstica, além dos Relatórios de Atividades. Nesses registros consta que as Irmãs tinham liberdade para conduzir o processo ensino-aprendizagem e também a administração da escola. Todavia, no órgão oficial do Governo do Território Federal do Amapá, o *Amapá*, podem ser encontrados vários artigos sobre visitas, que também são mencionadas nos Relatórios.

Bazar era uma coluna corriqueira do *Amapá*, de caráter formativo que divulgava poesias, anedotas e artigos opinativos sobre questões sociais, como casamento e críticas de moral de bons costumes. Seu redator responsável, que assinava com o pseudônimo de Alom, publicou em 26 abril de 1953 um artigo intitulado “Escola Doméstica,” relatando suas impressões, após uma visita à escola:

Criada e mantida pelo Governo do Território, suas amplas, modernas e higiênicas salas são os abrigos que protegem de tudo essas meninas menos afortunadas e que, antes, tinham os seus tristes dias abarataados por essas beiras de rios, desconhecendo os mais rudimentares preceitos de civilidade e de vida doméstica, vida no lar, vida sob um telhado e sobre um chão polido. É consolador penetrar-se nessa Escola, a qualquer hora para de lá sair-se entusiasmado com tantas atividades praticadas pelas internas, quando é certo que, para elas, tudo aquilo é, positivamente, um mundo novo predispondo-as a um futuro feliz e digno. (AMAPÁ/EDM, 1953, p. 2).

Constata-se no artigo em questão como a Escola estava articulada com a política do governo para o desenvolvimento sociocultural do povo do Amapá. Tratava-se da expressão das diretrizes no seu papel de civilizar e higienizar o ambiente para operar a transformação das alunas em “exímias donas de casas, conhecendo todos os segredos que fazem do lar a pedra de toque da organização da família e da sociedade,” graças ao trabalho das Irmãs, que conjugavam o ensinamento das prendas domésticas com uma “completa assistência moral, intelectual e física.” (AMAPÁ/EDM, 1953, p. 2). O convite que se faz ao leitor para conhecer a escola, denota sua função de ser modelo de educação e da política governamental.

Outro artigo foi publicado em 7 de fevereiro de 1954, sem título, sem autoria definida e na primeira página, ao lado do nome do periódico. É um artigo pequeno, mas com letras que destacam pelo negrito e pela borda ao redor do texto, sobre a Escola Doméstica, cujo nome foi marcado com letras em caixa alta, chamando a atenção do leitor para a matéria. Define o educandário como “um capítulo à parte no cenário da administração pública do Território,” no qual repousa em “bases espirituais, onde se percebe a irresistível e suave força do mais puro cristianismo.” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 7 fev. 1954, p. 1). Toda essa base espiritual resultou de uma atmosfera moral, que é atribuída às lições das “mestras

possuidoras de bela e sólida formação espiritual,” as Irmãs de Nossa Senhora Menina. Em seus próprios termos, o articulista expõe que:

Inúmeras vezes temos visitado a Escola Doméstica, entrando em contato com as religiosas que ali exercem o seu santo mister, essas figuras heroicas da Igreja que, nascidas em terras italianas, a tudo renunciaram para bem servir a Deus e aos seus semelhantes, praticando um apostolado dos mais dignos, qual seja o de preparar moças pobres para a vida do lar, educando-as e protegendo-as contra a onda corruptora que está conturbando o espírito universal. Daí podemos afirmar que a Escola Doméstica de Macapá representa uma autentica legenda de moralidade militante, para onde se volta, com especial carinho e desvelado interesse o Governo do Território, dando assim, uma esplendida demonstração de ampla visão no que diz respeito à coisa pública, porque as obrigações do Estado devem ser enxergadas pelos administradores sem unilateralismos estéreis, - e sim em seu conjunto complexo e harmonioso. Vai, pois, a Escola Doméstica cumprindo uma nobre e elevada missão, amparando, sob o signo de Deus jovens que ali encontram ambiente propício à formação de boas donas de casa na verdadeira acepção cristã. (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 7 fev. 1954, p. 1).

Atente-se para o fato de o jornalista afirmar que visitava a Escola Doméstica frequentemente, observando se o ensino da escola, o comportamento das alunas e o trabalho das religiosas estava conectado aos planos do Governo. Ao inibir a influência corruptora do mundo moderno, as estudantes receberiam muito mais do que uma educação voltada para as prendas domésticas. Era ministrada às internas preceitos cristãos e uma formação moral sólida para que elas incorporassem *habitus*, reproduzindo na sociedade suas práticas e disposições, tornando-se assim uma dona de casa exemplar. O aspecto religioso dessa formação é colocado em evidência, demonstrando que além de permitido, era desejável pelo Governo do Território.

As visitas de autoridades cumpriam um papel de mostrar não só ao Amapá que o desenvolvimento estava sendo alcançado, mas também ao Brasil. Assim, em um artigo de *Amapá*, publicado em 19 de junho de 1955, anunciou-se futura vinda a Macapá de uma comitiva de estagiários da Escola Superior de Guerra (ESG) em viagem de estudos, acompanhada de uma caravana de políticos e altas patentes brasileira e americana. Dentre os aspectos a serem observados pela comitiva, estava o desenvolvimento do Território Federal do Amapá. Fazendo parte da programação planejada pelo Governo, que queria mostrar o avanço da região, estava incluído uma visita à Escola Doméstica, sendo a única escola constante no roteiro (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 19 jun. 1955, p. 1 e 4). Deste modo, depreende-se a importância simbólica que a Escola Doméstica tinha dentro da política do Governo Territorial.

No número seguinte, em 23 de junho de 1955, o *Amapá* publicou a reportagem “A visita da Escola Superior de Guerra ao Amapá: viagem de estudos – merecidas homenagens

aos ilustres cavalheiros – dois dias em terras da Guiana Brasileira” sobre como foi desenrolada a programação, com alterações no plano original. A visita à Escola Doméstica, que constava como o 3º lugar a ser visitado, passou para a primeira colocação, recepcionando a comitiva da ESG com uma mesa de frutas regionais. A Escola Doméstica permaneceu como única escola a ser visitada, mas foi incluída ainda no Roteiro uma demonstração de natação infanto-juvenil no Grupo Escolar Barão do Rio Branco. (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 23 jun. 1955, p. 1 e 4). Reforça-se, assim, a importância da instituição de ensino, dirigida pelo Instituto..., na demonstração do Desenvolvimento do ex-Território.

Mais uma comitiva chegou ao Amapá, segundo o artigo do mesmo periódico, publicado em 8 de janeiro de 1956, de título “Em Macapá os alunos do Curso de Planejamento Regional: os membros da Comitiva – O programa que vem sendo cumprido.” Tratava-se agora de uma delegação de alunos de Planejamento Regional, em cooperação com a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, com a Escola Brasileira da Amazônia e com a Escola Brasileira de Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas; acompanhados de uma grande comitiva de autoridades.

Em sequência, o jornal discorre sobre o programa que foi cumprido em sua homenagem. A primeira visita da comitiva foi na Escola Doméstica, seguida ao Conservatório de Música, “onde o Tenente-coronel Janary Nunes realizou uma brilhante palestra sobre o planejamento do programa administrativo que vem sendo executado neste Território.” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 8 jan. 1956, p. 1). Verifica-se que a Escola Doméstica foi colocada de novo na ponta deste planejamento, como a primeira a ser visitada, sendo incluída na programação também uma exposição de trabalhos dos alunos da Escola Industrial de Macapá, seguindo-se no dia seguinte uma visita a esta escola.

Essas visitas mencionadas não constaram nos Relatórios de Atividades da Escola Doméstica até 1962. Somente a partir do ano seguinte que foi incluído um item novo neste *corpus* documental com a denominação de “Visitas,” registrando que o então Governador Terêncio Porto (nov. 1962 a maio 1964), “num gesto muito delicado, quis almoçar na Escola,” sendo a primeira menção que tal fato ocorrera. No mesmo ano, sem citar datas precisas, registraram ainda a visita do agora Deputado Cel. Janary Nunes, de uma comitiva da Escola da Marinha, “que saiu muito bem impressionada,” de duas Irmãs da Ordem do Preciosíssimo Sangue, do então recém nomeado Diretor da Divisão de Educação, professor Antonio Munhoz Lopes, de uma turma da 5ª série da ICOMI com sua professora e de padres missionários, registrando que todos deixaram suas impressões no Livro de Ouro da escola. (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1963, f. 4).

Essa é a primeira referência que se encontrou da existência desse Livro de Ouro, que poderia revelar os motivos de cada visita e as percepções que tiveram tais transeuntes da escola. Conquanto, esse importante documento não foi localizado entre os documentos dos Arquivos da escola. Desse modo, as entrevistas, o jornal *Amapá* e os *Relatórios de atividades...* preencheram um pouco da lacuna, deixando pistas dessa movimentação, que era em boa medida estimulada pela exposição que o GTFA fazia da Escola Doméstica como uma instituição modelo.

No *Relatório de atividades...* de 1964, uma nova ocorrência de visita do Governador Terêncio Porto e sua esposa, onde participou, juntamente com o Diretor da Divisão de Educação, Antonio Munhoz, da comemoração do Dia das Mães. A programação foi composta de reunião solene com declamações de poesia, cantos, quadro vivo, palestra com a Profa. Risalva Freitas Amaral, “terminando com a palavra brilhante do Governador,” transformando a ocasião em despedida ao “Senhor Governador, que deixaria o Território.” (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1964, f. 3).

As cerimônias de encerramento, que serão abordadas na próxima subseção, tornaram-se um elemento essencial que permite avaliar o impacto da interpenetração entre o público e o confessional na Escola Doméstica. A partir de 1953, data em que as primeiras alunas concluíram o Curso Doméstico, com duração de 3 anos, começaram a ser feitas solenidade que traziam o Governante e outras autoridades para a mesa do cerimonial. Formavam-se as concluintes do Curso Doméstico, que eram alunas internas, e as do Curso de Iniciação Profissional, que eram alunas externas.

4.1.3 Currículo: Prendas Domésticas e outras Matérias/Disciplinas

Uma questão a ser debatida na análise do currículo da Escola Doméstica são as normatizações do Curso Doméstico que era ministrado naquele estabelecimento. Embora implementada em 1951, sua criação é apontada para um período bem anterior, com base no Decreto-lei n. 13, de 29 de maio de 1944. O raio de alcance da Lei n. 4.024/1961 somente atingiu a escola a partir de 1964, quando o curso Doméstico foi extinto por força do fim do período de adaptação às novas regras escolares.

A despeito de o fim do Estado Novo ter ocorrido em 1945, com a deposição de Getúlio Vargas, bem como de a promulgação da Constituição de 1946, substituindo a Carta de 1937, registre-se que as intensas discussões e as disputas de projetos educacionais por diferentes grupos que se seguiram à formulação primeira LDBEN prolongaram

demasiadamente as modificações nas estruturas de ensino. (GHIRALDELLI JR., 1992). Infere-se, então, que os dispositivos legais nas quais enquadravam-se as novas escolas criadas nesse período de transição, dentre elas a Escola Doméstica de Macapá, encontram reminiscências na política educacional do Estado Novo.

Assim, um dos pontos de partida que se pode situar o contexto educacional da Escola Doméstica é o Plano Nacional de Educação (PNE), editado em 1937. Este Plano “definia os princípios gerais da educação nacional, regulamentava a liberdade de cátedra, o ensino da religião, da educação moral e cívica, a educação física,” foi levado a efeito pelo Ministro de Vargas, Gustavo Capanema, que sofria influência direta da Igreja Católica na sua formulação, obtendo com isso a inclusão de algumas de suas reivindicações, especialmente em relação ao Ensino Religioso e à liberdade de atuação na esfera privada. (SCHWARTZMAN; BOMENYV; COSTA, 2000, p. 198).

O documento delineou, ainda, princípios para o Ensino Primário, Secundário, Superior e para um novo ramo – o Ensino Especializado – subdividido em Doméstico, Serviço Social, Profissional Agrícola, Pesca, Ensino Industrial e Ensino Comercial, que embora não equivalassem ao Secundário, diferenciavam-se pouco em relação ao currículo e muito mais nos “propósitos a que deveriam servir, ao qual se acrescentavam as diferenças de origem social dos alunos, de exigências de qualificação dos professores, e de apoio efetivo para que os cursos realmente funcionassem.” (SCHWARTZMAN; BOMENYV; COSTA, 2000, p. 201). No que se refere ao Curso Doméstico, os autores efetuam uma significativa análise acerca de seu alcance:

Aspecto curioso é a sistematização da preparação profissional das mulheres. Usando de um vocabulário específico, mesmo quando o objetivo do curso era, como no caso das escolas industriais para mulheres, prepará-las ‘para o trabalho na indústria dentro ou fora do lar,’ este ensino era nomeado e chamado de doméstico. Assim, tínhamos o **ensino doméstico geral**, para meninas a partir dos 12 anos, e com três de duração (dois de formação, um de aperfeiçoamento) e **que dava, ao final, o ‘certificado de dona-de-casa;’** o **ensino doméstico industrial**, que visava preparar a mulher para a indústria ‘dentro e fora do lar,’ prevendo, assim, o **trabalho por encomenda;** e o **ensino doméstico agrícola**. Em todos os casos, **as diferenças destes cursos profissionalizantes femininos com os demais, destinados aos homens, era principalmente de sexo e função, e não tanto de saber. O ‘doméstico’ é claramente usado em substituição a ‘profissional.’** (SCHWARTZMAN; BOMENYV; COSTA, 2000, p. 202, grifo nosso).

Schwartzman, Bomenyv e Costa (2000) apontam para a tentativa de restringir a atuação da mulher na sociedade. Em consonância à imagem que o Estado Novo difundia

sobre a mulher como alicerce da família, havia uma preocupação ligada ao ensino feminino, para que as meninas pudessem desenvolver tanto suas funções no lar quanto a profissionalização como artífices.

A Reforma Capanema veio a consolidar o PNE de 1937 por força de decretos-leis, que organizaram o ensino em Primário, Secundário, Industrial, Comercial, Normal e Agrícola. Para Ghiraldelli Jr. (1992, p. 83), essa reforma ainda teve o “caráter elitista e conservador e só não incorporou todo do espírito da Carta de 37 porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do Estado Novo.” O autor apresenta em encarte no seu livro um organograma da estrutura de ensino advindas das Reformas, que ilustra de forma bem didática os principais pontos (ver Apêndice E).

Consultaram-se, então, os decretos-leis que serviram de base a esse organograma, para verificar em que medida eles modificariam as premissas ao Curso Doméstico. O Decreto-Lei n. 8.529 (BRASIL, 1946), dispunha sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário, que era destinado a crianças de 7 a 12 anos em duas categorias: Fundamental, de 4 anos e Elementar, de 1 ano. O Elementar consistia em uma preparação para o exame de admissão que passou a ser obrigatório para o Ensino Secundário. O Curso Doméstico da Escola Doméstica não se enquadrava neste segmento de ensino, pois possuía uma seriação de 3 anos ou séries e a faixa escolar de ingresso das alunas era superior aos 7 anos de idade.

O jornal *Amapá*, em edição comemorativa publicada em 13 setembro de 1951, publicou o artigo “Ampliando o saber – As Escolas – Cursos Secundários,” no qual tratou do progresso do sistema educacional do Amapá, em comparação ao período anterior à criação do Território. A matéria traçou as oportunidades que as crianças passaram a ter com as ações do Governo nessa área, desde o posto de puericultura do Jardim de Infância, a oportunidade de ingresso nos 5 Grupos Escolares e 90 escolas isoladas, que ofertavam o Ensino Primário, até o prosseguimento de estudos “no grau médio: o Curso Normal, o Ginásio, a Escola Industrial, a Escola de Iniciação Agrícola, e a Escola Doméstica.” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 13 set. 1951, p. 1-2). A finalidade de cada instituição foi explicada da seguinte forma:

Todos esses estabelecimentos de ensino vem ao encontro de uma necessidade local imperiosa, tais como o preparo de professorado com mentalidade voltada para meio ambiente, o encaminhamento de jovens ao ensino superior, o apronto de operários especializados conscientes do valor das máquinas e do equipamento com que trabalham, a formação de capatazes e operários agrícolas com a mesma mentalidade anterior acrescida do amor ao campo e, finalmente, a preparação de boas esposas, donas de casa, operários da cosinha, das indústrias caseiras, de corte e de costura, com um lastro de educação média para progalizar à sua prole e aos

seus esposos uma existência melhor e mais feliz, transformando a família em Célula viva de valor social positivo para o enriquecimento e pujança da Pátria Brasileira.

Observa-se a função que cada estabelecimento secundarista deveria cumprir dentro do projeto educacional do Governo. A Escola Normal destinava-se à preparação de professores; o Ginásio possibilitava aos estudantes o prosseguimento de estudos no Ensino Superior; a Escola Industrial formaria os operários especializados no setor industrial, capacitado a operar com maquinário; a Escola de Iniciação Agrícola preparava os profissionais do campo. Notadamente, o articulista se deteve mais ao escrever sobre a Escola Doméstica, revelando que a importância deste último estabelecimento extrapolava a fronteira da educação escolar. A preocupação com a educação feminina estava atrelada aos anseios de mudança de costumes e hábitos da população incompatíveis com a modernização do Território. Assim, colocou-se o encargo de tal tarefa às mulheres, que constituir-se-iam na base sólida para a formação de boas famílias.

Relembre-se aqui que as escolas têm um papel fundamental na reprodução das estruturas sociais e do próprio *habitus*. Como apontou Bourdieu (2015b, p. 125):

[...] o *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a se reproduzir nos sucessores o que foi adquirido nos predecessores, ou simplesmente, os predecessores nos sucessores. A hereditariedade social dos caracteres adquiridos, assegurada por ele, oferece ao grupo um dos meios eficazes para perpetuar enquanto grupo.

O *habitus* pode ser hereditário, adquirido pela reprodução. Dessa maneira, a Escola Doméstica foi usada como um instrumento desse tipo reprodução, pois uma vez que as alunas o incorporassem, por meio da cultura escolar, desenvolveriam suas habilidades com o trabalho doméstico e levariam às famílias que viessem a constituir os mesmos valores e disposições. A influência do ensino confessional estava articulada à formação cristã e moral dessas meninas e jovens.

Além disso, pode-se vislumbrar como se delineia uma divisão sexual do trabalho no âmbito escolar, que se reproduziria na sociedade por intermédio da escolarização. Embora a Escola Doméstica capacitasse às mulheres uma formação profissional, a principal atribuição seria a de boas esposas e donas de casa, sendo o empenho de suas habilidades uma renda complementar para a família. Seria proporcionado ainda à formação feminina um “lastro de educação média”, ou seja, as mulheres aprenderiam também conhecimentos do ensino formal, não para alcançarem a erudição ou para prosseguimento de estudos, mas para elevar

sua cultura em geral, muito mais como ornamento, possibilitando serem as primeiras educadoras de seus filhos.

Destarte, a Escola Doméstica era configurada como estabelecimento de Ensino Médio, pelo Governo do Território Federal do Amapá. Em alguns documentos da escola há um aspecto dúbio sobre a classificação do ensino ministrado. No primeiro *Relatório de atividades...* de 1951, o ensino da escola foi apresentada como Ensino Profissional, com o duplo objetivo de: “a) formar as mulheres para competente direção do lar; b) prepará-las para o ensino das disciplinas que se especializarão durante a sua formação, acreditando sua competência mediante documento da escola.” (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...* 1951a, f. 2). Em vista disso, sugeriu-se sutilmente que seria mais proveitoso as alunas iniciarem o aprendizado profissional depois de acabar a formação primária. Nesse ínterim, deixa subtendido que o Ensino Primário era oferecido concomitantemente às Prendas Domésticas e que isso atrapalhava a dedicação das alunas a estas últimas.

Já o *Relatório de atividades...* de 1954 informou que as provas finais foram aplicadas “conforme normas regulamentares para cursos secundários.” (AMAPÁ, 1954, p. 9). No que lhe concerne, o *Relatório de atividades...* de 1956 afirmou que o “nível secundário da Escola foi aperfeiçoado com o novo regime de promoção e o estabelecimento de prova de admissão,” possibilitando assim contar com “elementos escolhidos intelectual e moralmente para maior eficiência e eficácia no trabalho.” (AMAPÁ, 1956, p. 2). Verificou-se que os exames de admissão já eram aplicados desde o primeiro ano de funcionamento da escola, mas essa passagem do *Relatório de atividades...* revela uma intencionalidade de se refinar ainda mais o corpo discente e não somente a preocupação com órfãs e desvalidas.

O problema com a aprendizagem nas disciplinas formais continuou preocupando as Irmãs, pelo que transparece no *Relatório de atividades...* de 1960 (AMAPÁ, 1960, p. 2), que embora aplicassem o programas “obedecendo à orientação das normas instituídas pela Divisão de Educação deste território,” as dificuldades das alunas da primeira série em Português e em Matemática levaram 5 alunas à reprovação. Ainda assim, afirmaram que as alunas “terminarão o Curso Primário com base para o Secundário.”

Em documentos produzidos em período posterior à extinção do Curso Doméstico da Escola Doméstica, o ensino foi classificado como de nível secundário. A exemplo, o [Registro do] *exame de admissão*, prestado por Maria Gercina Monteiro Souza (AMAPÁ/EDM, 1958), afirmou seu caráter secundarista, conforme a LDBEN de 1961 e as alterações do Ofício circular n. 973, de 25 de maio de 1965. O *Currículo Pleno...*, já no período de Ginásio Feminino de Macapá, afirmava que o Curso Doméstico da escola de

outrora compreendia “as diferentes áreas – Arte Culinária, Corte e Costura, Pintura em Tecido, Tricô e Crochê, Bordado à Mão, economia Doméstica, incluídas no Currículo onde se dava ênfase às disciplinas obrigatórias para os Cursos Secundários vigentes à época.” (AMAPÁ/GFM, 1978, f. 1).

A Escola Doméstica de Macapá era observada pela Igreja Católica bem de perto. Conforme menção anterior, os padres e o bispo da época visitavam o educandário, ministravam missas, participavam das cerimônias de formatura e acompanhavam as atividades das Irmãs e da escola. O *Livro [do] Tombo* apresenta levantamentos anuais da situação política e estrutural do Território. No tocante às anotações sobre os estabelecimentos de educação, a Escola Doméstica não foi incluída entre as escolas de nível médio do Governo. (AMAPÁ/Livro [do] Tombo, [197-], v. 2, p. 316). Por outro lado, o *Relatório da situação escolar no TFA*, datado de 16 de outubro de 1961 e transcrito no documento em apreciação, classificou a Escola Doméstica no segmento de Ensino Médio e como estabelecimento escolar governamental, com 40 alunas, sendo regida pelas Irmãs do Instituto... (AMAPÁ/Livro [do] Tombo [197-]. *Relatório da situação...*, v. 2, p. 391-verso).

A peculiaridade de a escola ser dirigida por uma Ordem religiosa católica, a qual o Clero local se esforçou para trazer ao Amapá, gerou um certo sentimento de pertencimento dessa instituição às obras sociais da Igreja, mesmo sendo construída e sempre mantida pelo GTFA. Esse sentimento de pertencimento é claramente observado no *Relatório de atividades das várias Paróquias da Prelazia*, também transcrito no *Livro [do] Tombo*, que teria sido enviado por Dom Aristides Pirovano à Pontifícia Geral da Santa Infância, em 30 de setembro de 1960, descrevendo o repertório de realizações materiais e espirituais. Nesse repertório, a Escola Doméstica estava constando como uma obra da Paróquia de São José, para moças. (AMAPÁ/Livro [do] Tombo [197-], v. 2, p. 353-verso). O Clero tinha pleno conhecimento que a escola era um estabelecimento público, mas a interpenetração público/confessional gerava esse tipo de ambiguidade na sua concepção.

Aguçando ainda mais o espírito investigativo sobre a caracterização do nível de ensino da Escola Doméstica, encontrou-se no *Registro Escolar* (AMAPÁ/EDM, 1951), uma lista de candidatas à escola, com registro da série que iriam cursar 4ª série do Ensino Primário em 1952. No entanto, o *Registro...* começou a ser escriturário em 10 de setembro de 1951, conforme o Termo de Abertura preenchido e assinado pela Madre Superiora Natalina Guerini, e as alunas só ingressariam na escola no ano seguinte, lançando dúvidas se as candidatas iriam mesmo cursar a 4ª série ou seguiriam para o Ensino Primário Elementar.

A tipificação da estrutura curricular adotada na Escola Doméstica de Macapá revelou-se algo complexo, quando se considera a legislação vigente à época. Em função disto, para solucionar tal dilema, comparou-se as estruturas curriculares previstas na Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL/Decreto-lei n. 8.529/1946), em relação à Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL/Decreto-lei n. 4.244/1942). Este último dispositivo legal dividira esse tipo de Ensino entre o Ciclo Ginásial (com quatro anos de duração) e o Colegial (com três anos de duração), com este último ciclo ainda subdividido em Clássico e Científico, haja vista o teor do Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Estrutura curricular do Ensino Primário e Secundário e do Curso Doméstico da Escola Doméstica de Macapá

ENSINO PRIMÁRIO			ENSINO SECUNDÁRIO			?
ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL		ENSINO PRIMÁRIO SUPLETIVO	PRIMEIRO CICLO	SEGUNDO CICLO		ESCOLA DOMÉSTICA
Duração: 4 anos	Duração: 1 ano	Duração: 2 anos	Duração: 4 anos	Duração: 3 anos		Duração: 3 anos
Ensino Primário Elementar	Ensino Primário Complementar	Curso Supletivo	Curso Ginásial	Curso Clássico	Curso Científico	Curso Doméstico
1. Leitura e linguagem oral e escrita 2. Iniciação à matemática 3. Geografia e História do Brasil 4. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho 5. Desenho e trabalhos manuais 6. Canto orfeônico 7. Educação Física	1. Leitura e linguagem oral e escrita 2. Aritmética e Geometria 3. Geografia e História do Brasil, e noções de Geografia geral e História da América 4. Ciências Naturais e higiene 5. Conhecimentos das atividades econômicas da região 6. Desenho 7. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região 8. Canto orfeônico 9. Educação Física Obs: Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, noções de Economia Doméstica e de Puericultura	1. Leitura e linguagem oral e escrita 2. Aritmética e Geometria. 3. Geografia e História do Brasil. 4. Ciências Naturais e higiene. 5. Noções de Direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar) 6. Desenho Obs: Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, Economia Doméstica e Puericultura.	I. Línguas: 1. Português 2. Latim 3. Francês 4. Inglês II. Ciências: 5. Matemática 6. Ciências Naturais 7. História Geral 8. História da Brasil 9. Geografia Geral 10. Geografia do Brasil III. Artes: 11. Trabalhos Manuais 12. Desenho 13. Canto Orfeônico IV. Prática Educativa: 14. Educação Física V. Educação Religiosa	I. Línguas: 1. Português 2. Latim 3. Grego 4. Francês 5. Inglês 6. Espanhol II. Ciências e Filosofia: 7. Matemática 8. Física 9. Química 10. Biologia 11. História Geral 12. História do Brasil 13. Geografia Geral 14. Geografia do Brasil 15. Filosofia III. Prática Educativa: 16. Educação Física IV. Educação Religiosa	I. Línguas: 1. Português 2. Francês 3. Inglês 4. Espanhol II. Ciências e Filosofia: 5. Matemática 6. Física. 7. Química 8. Biologia 9. História Geral 10. História do Brasil 11. Geografia Geral 12. Geografia do Brasil 13. Filosofia III. Artes: 14. Desenho IV. Prática Educativa 15. Educação Física	I. Língua: 1. Português II. Ciências: 2. Matemática 3. Ciências 4. História 5. Geografia III. Educação Religiosa: 6. Religião IV. Artes: 7. Canto orfeônico 8. Desenho V. Prática Educativa: 9. Educação Física VI. Prendas Domésticas 10. Corte e Costura 11. Bordado à mão 12. Bordado à máquina 13. Tricô e Crochê 14. Tecelagem 15. Culinária 16. Economia Doméstica

Fonte: elaborado pela autora com base nos Decreto-Lei n. 4.244/1942 e Decreto-Lei n. 8.529/1946 e nos documentos escolares da Escola Doméstica de 1951 a 1964 (*Atas de resultados dos exames finais..., Fichas individuais de alunas, [Cadernos] de notas e frequência, Históricos escolares, Relatórios de atividades...*).

Com base no Quadro 7, procurar-se-á estabelecer uma comparação curricular, para fins de tipificação do nível de ensino da Escola Doméstica e sua adequação à legislação vigente. A peculiaridade do Curso Doméstico e a difícil missão justifica o posicionamento de um ponto de interrogação no referido quadro.

A falta de um programa legal em que se possa embasar o currículo do Curso Doméstico levou a pesquisadora a aprofundar a investigação nas fontes primárias. Desse modo, recorreu-se aos *Relatórios de atividades da Escola Doméstica* e a diversos documentos escolares, tais como *Atas de resultados dos exames finais*, *Históricos de alunas*, *Atas de resultado dos exames finais*, *Fichas individuais*, *Históricos escolares*, *Avaliações de rendimento escolar*, [*Cadernos de*] *notas e frequência*, entre outros arrolados no presente trabalho, produzidos entre 1951 e 1964.

Primeiramente ressalta-se que não foi encontrada nenhuma referência ao Curso Doméstico nos Decreto-Lei n. 4.244/1942 e Decreto-Lei n. 8.529/1946. Por isso, consultou-se também o conjunto legal da Reforma Capanema. Na Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabelecida pelo Decreto-lei n. 4.073 (BRASIL, 1942) não se localizou nenhuma indicação de modalidade ensino identificada como Curso Doméstico Industrial, como havia no Plano de Educação de 1937. Em relação à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, preceituado pelo Decreto-lei n. 9.613 (BRASIL, 1946), a anotação que se faz não é mais a um Curso Doméstico Agrícola, mas sim uma modalidade de Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, com duração de 2 anos.

Apesar de não preverem cursos domésticos, os decretos da Reforma Capanema apresentavam caráter sexista. No Ensino Primário Complementar e no Supletivo, as estudantes teriam aula específica de Economia Doméstica e de Puericultura, mas não previa a possibilidade de turmas separadas por sexo, como aconteceu na Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL/Decreto-lei n. 4.244/1942), tal como estipulado no Título III “Do ensino secundário feminino:”

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais: 1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina; 2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação; 3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica; 4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

Verifica-se aqui a intensa preocupação com a educação feminina. Às mulheres era permitido o acesso ao ensino, mas deveriam ser resguardadas em sua integridade física e moral, evitando a interação com os homens por meio de salas separadas, quando não em colégios exclusivamente femininos. Sob esse aspecto, retomam-se as considerações de Vilhena (1992) de que esse projeto de lei foi concebido num campo de disputas entre os escolanovistas e a Igreja Católica, em torno da coeducação dos sexos. A forte influência desta corrente de pensamento sobre o ministro Capanema e o compartilhamento da visão do Governo Vargas em relação à assunção da mulher do seu papel como esposa e mãe, desaguaram na Reforma Capanema. Para a autora, tanto é fato que na Lei do Ensino Agrícola o Título V foi todo dedicado ao ensino agrícola feminino, com as mesmas recomendações de salas ou escolas separadas e um direcionamento para a vida do lar. O mesmo teor foi introduzido no Artigo 5, parágrafo 5, Artigo 26, Parágrafo Único e no Artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL/Decreto-lei n. 4.073/1942).

Dimensiona-se dessa maneira o quanto a Escola Doméstica estava sincronizada com a sua época no bojo dessas discussões: um colégio feminino dirigido por piedosas freiras, aprendendo prendas domésticas e se refinando culturalmente para formarem as futuras famílias do Amapá. Não é à toa que a escola estivesse na lista de visitas de autoridades e de estudiosos do progresso do Território Federal do Amapá.

Depois das avalanches de decretos-lei da Reforma Capanema, verifica-se a omissão nas Leis referentes ao Curso doméstico, o que leva a reportar à legitimidade de sua existência, ainda nos anos de 1950 e 1960, ao Plano de Educação de 1937. Os estudos de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) identificaram a existência desses Cursos Domésticos de 3 anos de duração destinados a preparar meninas a partir de 12 anos de idade para ser boas donas de casa, no entanto sem equivalerem a um Ensino Secundário. Retomam-se as análises de Rodrigues e Marques (2007), que identificaram também esse modelo feminino de escolarização para as meninas entre 12 e 18 anos, mas divergindo dos autores anteriores, equivalentes a um Ensino Médio feminino.

Pode-se observar no Quadro 7 que as disciplinas ministradas na Escola Doméstica estavam um pouco distanciadas do Ensino Primário, por ser superficial em relação à estrutura do seu currículo. A especialidade das disciplinas não era, todavia, tão complexa quanto a do Ensino Secundário de Segundo Ciclo (Clássico e Colegial). O currículo da escola

estava, portanto, mais próximo ao do Curso Ginásial²⁸ ou funcionando como elo de transição entre um e outro. O Artigo 5º do Capítulo III, no Título I, da Lei Orgânica do Ensino Primário, tratou especificamente da ligação do Ensino Primário em relação às outras modalidades de ensino:

Art. 5º O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino: 1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola; 2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar; 3. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral. (BRASIL/Decreto-lei n. 8.529/1946).

Pode-se inferir que a Escola Doméstica aceitava alunas do último ano do Ensino Elementar ou as que ainda iriam cursar o Curso Complementar, estendendo os estudos por mais dois anos além deste, no intuito de realizar as finalidades as quais se propunha. Contudo, as alunas tinham que se submeter ao um processo seletivo, composto de levantamento de sua situação familiar, financeira, da influência de pessoas importantes da sociedade e do Exame de Admissão. Para concluir o Curso, tinham que se submeter às avaliações mensais e bimestrais de cada disciplina e obedecer às regras do internato, obtendo aprovação seriada nos 3 anos de duração dos estudos.

A competência e a eficácia do ensino na escola foi sempre ressaltada nos Relatórios ao cumprir objetivos a que se propunha, como por exemplo, o exposto no *Relatório de atividade...* de 1962: “este educandário de nível médio, [que] tem como principal finalidade dar ensejo a formação de boas famílias, cumpriu neste período escolar de 1962 a missão que lhe foi confiada.” (AMAPÁ/EDM, 1962, p. 3). O Currículo da escola tinha, portanto, uma finalidade maior do que veicular conhecimentos e formar boas donas de casa. Todo o ambiente escolar era voltado para que as alunas, ao concluir seus estudos, fossem “capazes de constituir verdadeiras famílias porque receberam a instrução moral, religiosa, intelectual e doméstica necessária.” A incorporação de *habitus* e a sua reprodução era o que norteava o programa curricular.

A Escola Doméstica visava também à preparação para o mercado de trabalho, como uma maneira de proporcionar renda auxiliar para as futuras famílias constituídas. Esse era o

²⁸Neste ponto, cabe ressaltar que o Decreto-lei n. 4.244/1942 estipulava que os estabelecimentos de Ensino Ginásial deveriam levar essa nomenclatura em suas denominações, assim como o Decreto-lei n. 8.529/1946 determinava a inclusão de siglas classificatórias das Escolas Primárias. Em ambas as situações a Escola Doméstica não atendia aos preceitos legais vigentes.

encargo das disciplinas ligadas às prendas domésticas: Corte e Costura, Bordado à mão, Bordado à máquina, Tricô e Crochê, Tecelagem, Culinária e Economia Doméstica.

Quando conseguiam concluir o estudo, havia ao final de ano uma cerimônia de encerramento do Curso, onde as formandas recebiam o diploma em Artes Domésticas. Em geral os diplomas eram entregues pela autoridade maior convidada para a mesa cerimonial, notadamente o Governador da época. Janary Nunes compareceu a todos os encerramentos ou mandou um representante em seu nome e era alvo de agradecimentos e homenagens, tanto pelas Irmãs quanto pelas alunas. A entrevistada Maria Raimunda guardou com muito cuidado o seu Diploma, recebido em 1961, e permitiu sua reprodução para esta pesquisa. Observe-se na Foto 10:

Foto 10 – Diploma em Artes Domésticas de Maria Raimunda Ramos (Escola Doméstica de Macapá, 1961)



Fonte: Arcevo pessoal de Maria Raimunda Ramos, com a devida autorização da entrevistada.

Na Foto 10 em tela, chama-se a atenção não apenas para o bonito *design* do Diploma, mas para os elementos gráficos que apresenta (da esquerda para a direita). Relacionados ao Ensino Doméstico, pode-se identificar: o livro que mostra a capa escrito “Arte Culinária”, o bastidor contendo um tecido bordado, a tesoura e a fita métrica. Identificam-se também elementos referentes ao Ensino Formal: a pena e o tinteiro, o livro

aberto, a régua, o esquadro e o compasso. De igual forma, há um elemento que denota o aspecto religioso da cultura escolar: a Cruz ao fundo, que irradia uma luz dourada sobre os outros elementos. Esse destaque ao símbolo religioso permite analisar que se transmitia a mensagem de que a religião católica era como se fosse o guia de toda a educação da escola, impregnando-lhe de um sentido cristão. O conjunto de elementos, portanto, interligava as facetas do ensino ministrado e indica a profundidade do grau de interpenetração entre o público e o confessional, que conformou a cultura escolar da Escola Doméstica.

Expressiva também é a carga do simbolismo de quem assina o documento: a Madre Superiora das Irmãs e Diretora da Escola Doméstica e o Diretor da Divisão de Educação, Maria Rosa Coran e Lucimar Amoras del Castilho, respectivamente, antecedendo a assinatura da aluna concluinte. Há ainda um elemento que pode passar despercebido, mas que associado às entrevistas de História Oral ganha sentido: abaixo da palavra Diploma há uma linha fina para destacar a palavra, mas ainda acrescentaram uma outra pontilhada contendo vários caracteres imediatamente abaixo. Relembrando alguns trechos dos relatos das ex-alunas entrevistadas, que afirmavam rezarem o rosário constantemente na escola, como será abordado na seção a seguir, infere-se que essas bolinhas aludem às contas de um rosário, que comumente as Irmãs carregavam consigo, em sua vestimenta. Quanto ao verso do documento, localizam-se os registros carimbados de autenticação do Diploma no Cartório em Macapá e de reconhecimento de assinatura das autoridades, bem como um carimbo de “Registre-se” assinado pelo mesmo Diretor de Educação, datados após a autenticação.

Os arquivos da Escola Doméstica são muito ricos em possibilidades de análise. Uma delas diz respeito à associação entre o Curso Doméstico e o Curso Normal. Dois documentos do Ginásio Feminino de Macapá: *o Regimento [Escolar] de 1977* e o *Currículo Pleno de 1978*, ao se referirem ao Histórico da escola, trouxeram informação de que havia uma articulação entre a diretora da escola, Rosa Coran, e a Divisão de Ensino do Governo Territorial, para que as alunas concluintes pudessem ingressar na 3ª série da Escola Normal. Tal fato possibilitado pela peculiaridade do currículo da Escola Doméstica, a partir de 1961, dando “mais ênfase às disciplinas da Cultura Geral, com diploma em ARTES DOMÉSTICAS.” (AMAPÁ/GFM. *Currículo Pleno...*, 1978, f. 3, grifos no original). Essa característica reporta-se ao caráter de ligação que a escola tinha com o Ensino Ginásial, como já analisado, desenvolvendo um currículo que abrangia “diferentes áreas: Arte Culinária, Corte e Costura, Pintura em Tecido, Tricô e Crochê, Bordado à Mão, Economia Doméstica, incluídas no Currículo onde se dava ênfase às disciplinas obrigatórias para os Cursos Secundários vigentes na época.” (AMAPÁ/GFM. *Regimento [Escolar]...*, 1977, f. 1).

Esse tipo de informação acabou sendo confirmada nos *Relatórios de atividades...* Observa-se que essa possibilidade ofertada às alunas pode ter sido provocada pelas próprias alunas. Em 1960, a diretora da escola informou que duas alunas deixaram o internato e pediram transferência para o Curso Normal Regional da Escola Normal, que formava professores primários (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*,1960). Voltando-se aos dados do Quadro 5, pode-se perceber que estava havendo uma nítida evasão das alunas, na qual nem todas as alunas que se matricularam na 1ª série chegaram à matrícula na 3ª série, fim do percurso.

Inúmeras razões podiam estar acontecendo para a interrupção dos estudos, desde doenças, reprovações e até não adaptação às regras da escola. Talvez também a restrição da formação escolar para o desempenho de atividades profissionais no âmbito do lar poderia explicar tal situação, preferindo outras profissões com mais oportunidade de emprego, como a de professora, como apontou a entrevistada Antonia: “*nós saímos de lá com o Diploma. A gente andou atrás de emprego e nada. Tivemos que fazer o curso de férias para poder entrar como professor, mas professor de Letras, né? De Artes Domésticas, não!*”

Com efeito, isso deve ter sido percebido de alguma forma pelas Irmãs, pois no *Relatório de atividades...* de 1962 informava-se que ocorra uma modificação curricular:

Com efeito de proporcionar às concluintes em Artes Domésticas probabilidades intelectuais, para a continuação de seus estudos na 3ª série do Curso Normal Regional da Escola Normal de Macapá, desenvolvemos o programa das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Desenho, Canto Orfeônico e Economia Doméstica, sendo portanto, Curso Doméstico e não Curso Doméstico e Normal como está sendo interpretado. (AMAPÁ/EDM, 1962, f. 3).

Possibilitava-se, assim, a transição de um Curso para o outro, mas com a ressalva de que não tornava ambivalente o ensino da escola, ou seja, não se formavam professores na Escola Doméstica. A aluna que quisesse tal ocupação, deveria depois ingressar na Escola Normal, mas com a vantagem de ingressarem na 3ª série, já na metade do Curso para regente de Ensino Primário, que era de 4 anos de duração. (BRASIL/Decreto-lei n. 8.530/1946).

Segundo o *Relatório de atividades...* de 1963, a legitimidade dessa transmigração foi dada com a Portaria n. 213/63, encaminhada pelo Memorando “n. 1755/63 de 22/8, assinado pelo Sr. Dr. Antonio Munhoz Lopes [Diretor da Divisão de Educação], no qual afirma o direito do ingresso na [Escola] Normal de Macapá às alunas que concluem a 3ª série do curso Doméstico.” (AMAPÁ/*Relatório de atividades...*, 1963, f. 4).

Mesmo com a ressalva de que um Curso não substitui o outro, é muito interessante que nos mesmos *Relatórios de atividades...* as alunas formandas eram denominadas como professoras, como se isso fosse mais uma finalidade da escola, haja vista o exposto em 1953: “o ano seguinte instituíam-se 3ª série do curso de corte e costura, 2ª série de culinária e a 1ª e 2ª série de desenho para que as futuras Professoras de Trabalhos do Território sejam competentes no preparo e direção de qualquer trabalho.” (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1953, f. 6). Na ocasião que a primeira turma da escola se formou em 1954, também foi como professoras em Artes Domésticas que se referiu a elas, com a grande expectativa de que:

levem aos seus lares os frutos da educação recebida. A Escola procurou com amor e dedicação construir, canalizar, dirigir forças e atitudes, criar consciências retas e honestas. Brevemente essas moças formarão seus lares e a melhor satisfação daqueles que trabalham pela Escola Doméstica será ver refletido em cada um deles o espírito mesmo da Escola. Com certeza será um benefício para o Brasil e para este Território que está-se encaminhando pela estrada do progresso e da felicidade. (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1954, f. 5-6).

Verificou-se a regularidade dessa denominação nos *Relatórios de atividades...* de 1955 a 1958 e no de 1960. Especificamente no Relatório de 1955, sobre a formatura da segunda turma da escola, deixou-se explícito que na cultura escolar foram conjugados os valores religiosos e nacionalistas, resquícios do Estado Novo, ao escrever que a escola “procurou lapidar com amor e carinho, inculcando o amor de Deus, a Pátria, a Família, a sociedade, esperando que estes conhecimentos formem aptidões que reflitam no engrandecimento deste rincão, com formação de lares sadios.” (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1955, f. 3).

No Diploma reproduzido na Foto 10 não estava atestada a profissionalização como professoras. Poder-se-ia, então, inferir que sua atuação docente estava ligada à sua atuação junto à sua família, no âmbito privado e doméstico. Não obstante, o GTFA reforçava essa visão sobre a formação da Escola Doméstica.

Afinal, não só reforçava como ratificava nas cerimônias de encerramento, quando passou a premiar as melhores alunas da escola. Esses prêmios podiam ser um emprego como professora, como fez Janary Nunes, segundo o *Relatório de atividades...* de 1954, concedendo à primeira colocada, dentre as formandas, a nomeação de professora auxiliar de trabalhos manuais no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, ou então podia ser uma caderneta de poupança às melhores alunas de cada série, e não apenas àquelas concluintes. (AMAPÁ/EDM, 1954, f. 9-10). A própria Madre Superiora escreveu que havia sugerido essa

premiação pecuniária ao Governador, no *Relatório de atividades...* de 1960. (AMAPÁ/EDM, 1960, f. 4).

Em seus discursos nas cerimônias, Janary Nunes também se referia às formandas como professoras em Artes Domésticas. Segundo a entrevistada Maria de Lourdes, era comum que a melhor aluna, dentre as concluintes, recebesse como prêmio um cargo de professora na rede pública de ensino, como aconteceu com sua irmã na formatura de 1956, que “*saiu de lá como professora de arte [...], dado pelo Janary na hora da entrega de diploma, como ela foi uma aluna exemplar em tudo, ela tirou em primeiro lugar porque ela estudava muito. Ela saiu de lá já empregada.*” Hoje sua irmã é professora aposentada do Governo do ex-Território Federal do Amapá.

Foi apenas em 1961 que se passaram a nomear nos Relatórios de Atividades as alunas premiadas no primeiro e segundo lugar de cada série, consoante ao exposto no Quadro 8. Isto considerando que havia apenas uma turma de cada série cursante na escola concomitantemente a partir de 1953, de acordo com as possibilidades de acomodação das alunas no regime de internato:

Quadro 8 – Melhores Alunas premiadas da Escola Doméstica (1961 a 1964)

1961		1962		1963		1964	
1ª Série	1º lugar: Zuleide Marques	1ª Série	1º lugar: Marinalva Oliveira	1ª Série	1º lugar: Maria das Graças Martel	1ª Série	1º lugar: Iracema dos Santos Costa.
	2º lugar: Nereide Pontes Macêdo		2º lugar: Francisca Góes		2º lugar: Maria Conceição Alcântara		2º lugar: sem dados
2ª Série	1º lugar: Rosa Lucia Kyoi	2ª Série	1º lugar: Nereide Pontes Macêdo	2ª Série	1º lugar: Francisca Goís de Souza	2ª Série	1º lugar: Maria da Conceição Alcântara Furtado
	2º lugar: Neusa Farias Magave		2º lugar: Zuleide Cabral		2º lugar: Marinalva M. de Oliveira		2º lugar: sem dados
3ª Série	1º lugar: Maria Castillo Dias	3ª Série	1º lugar: Rosa Lúcia Kyoi	3ª Série	1º lugar: Anamita Silva de Almeida	3ª Série	1º lugar: Francisca de Souza Góes
	2º lugar: Maria Cristina Homobono Brito		2º lugar: Neusa Farias Magave		2º lugar: Nereide Pontes Macêdo		2º lugar: sem dados

Fonte: elaboração da autora, com base nos Relatórios de Atividades da Escola Doméstica (1961 a 1964).

Nota-se que por três anos seguidos as alunas que ficaram em primeiro e segundo lugar em cada série receberam seus prêmios, mas sem se reportar de que tipo, a não ser em 1960 e 1961, nos quais foram concedidas cadernetas de poupança no Banco da Lavoura de Minas Gerais, sendo que em 1961 registrou-se o valor da mesma de cinco mil Cruzeiros.

Em 1964, somente aquelas que atingiram o primeiro lugar em cada série foram premiadas, sem haver referência aos motivos dessa restrição, podendo-se apenas conjecturar se foi de ordem econômica, pela conjuntura do país pós-Golpe de 1964 ou pela Escola Doméstica estar em vias de extinção de seu internato.

Considera-se que tais premiações eram estímulos para que as alunas se dedicassem aos estudos e, de certa forma, obedecessem às regras da escola, pois um dado importante do currículo da Escola Doméstica era a pontuação por Ordem e Comportamento, que valia o mesmo que as outras disciplinas. É importante agora observar o que as entrevistadas recordaram sobre a questão curricular e os trabalhos de Prendas Domésticas que desenvolviam na escola, sintetizados no Quadro 9:

Quadro 9 – Currículo: Prendas Domésticas e outras matérias/disciplinas**SISTEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS****1. ANTONIA DOS SANTOS CAMBRAIA**

Durante o dia, era sempre isso: ficava bordando. No meu tempo não fazíamos atividade física. Tinha avaliação da perfeição do bordado. Tudo isso a gente fazia [ao reconhecer o Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas]. Era bordado: ponto fantasia, ponto aranha, ponto nó, que dava muito trabalho. E de crochê, aí? Caracol, ninho de abelha duplo, que dava muito trabalho! Ah! Era agasalhinho de tricô, sapatinho, agasalho. Ponto matizado! Ah, meu álbum não sei nem por onde eu perdi. Não tenho mais. Há tipo uma aplicação aí, feito na mão, e algumas que era feito na máquina. Ponto de marca: fazia no centro e depois ia ampliando todinho na mão. Era mais para bordado o que a gente estudava! Matéria assim, disciplina, não tinha. Só era mesmo Artes Domésticas. Às vezes a gente saía no quintal para fazer aquelas rotinas de limpeza, mas negócio de Matemática, essas coisas ninguém tinha lá.

2. BENEDITA PICAÑO

Quando entrei lá já tinha feito até a 5ª série e também minha irmã, que estudou lá antes de mim. Entravam meninas até a 4ª série Primária, mas não dava continuidade a outro tipo de ensino lá. Era só um ensino: aprender as Prendas Domésticas. Nem todas as meninas passavam pelas mesmas tarefas, só às vezes porque todo mundo tinha que aprender um pouquinho de cada coisa. Umas faziam bem, outras não. Valia ponto, havia nota para bordado. Tinha aluna que era bem aplicada, tirava nota máxima, e outras que tiravam nota de acordo com aptidão de cada uma, né? Umas tiravam nota lá em cima, máxima, outras médias, outras lá embaixo. Tinha pontuação para comportamento, inclusive a gente não podia ficar, falando, não. Tinha reprovação no final do ano; se a pessoa não tivesse aquela nota, no caso era cinco, aí não podia voltar no outro ano. Muitas moças lá ficavam reprovadas e não voltavam – uma colega do meu tempo foi eliminada. Eram reprovadas mais nas disciplinas normais: Português, História, Geografia, aquele ensino básico, né? e também nas disciplinas das freiras, tinha que caprichar para fazer tudo direitinho para poder ser aprovado. Chamava a família no final do ano, no término e dizia: ‘olha, a sua filha não pode mais voltar porque ela não conseguiu ficar com a nota que a escola exige.’ Fazíamos Educação Física, mas não era assim coisa rigorosa.

3. HERCILIA DE OLIVEIRA

Como eu já tinha a 5ª série e elas estavam ali na 4ª série, eu passava a manhã toda na lavanderia da Escola Doméstica. Lavava meia e lenço de padre (risos). De tarde era Educação Física, né? [...] Eu aprendi ponto cruz e todos os pontos na manual: ponto sombra, ponto cheio, tudo, né? Não o crochê porque era o Primeiro Ano. Então o segundo e o Terceiro tinha que ser uma coisa mais dificultosa. Quando foi no final do ano passei direitinho, né? Todo mundo chorou, chorou. Quando era de noite, todo mundo tomava banho, eu era encarregada de levar as toalhas para centrífuga, uma centrífuga grande[...] que enxugava. Aí tinham duas meninas que tiravam as toalhas e botavam na cama do pessoal. Aí era muito organizado, sabe? Uma pena que não terminei. Aprendi muito. Tudo que é ponto de bordado eu sei fazer, mas agora não posso fazer por causa das mãos. [...] Aí é importante: as Prendas Domésticas iam aprender de tarde. De manhã tinha a escola de Português e Matemática para as meninas. Eu ia para lavanderia, né. [...] Agora as maiores iam para cozinha para aprender a fazer coisas, cozinhar, né? Uma manhã toda, mas todo mundo gostava. [...] Tinha uma professora de Educação Física que dava aula para nós. As Irmãs ficavam de olho. Quem errasse a Irmã Santina brigava. [Observa as fotos do Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas] Ponto espinho? Não me lembro desse ponto, não. Isso devia ser no Segundo ou Terceiro Ano. Ponto sombra e matiz eu fiz. [...] Agora o ponto cheio eu fazia, mas não era bem, bem feito. Mas o ponto matiz e o ponto sombra... *Vixe Maria!* Ponto matiz: começa com vermelho e termina em claro. Isso aqui deve ser ponto corrente: fazia a correntinha assim e as folhas. Ponto rococó é difícil de fazer. Isso é ponto cheio. Eu tenho um bocado de pintura.

4. JOANA D'ARC AMORAS

De manhã era aula normal e à tarde as atividades manuais numa área. Tinha corte e costura, Religião, Educação Física e outras disciplinas normais. Nós passamos assim dois anos internas. Aí depois um ano foi externo. Aprendíamos a cozinhar. Tinha o cardápio da semana. Era uma equipe que ia para lá e as cozinheiras nos orientavam e nós ajudávamos! Depois que passou para externato, algumas alunas que eram do interior foram embora porque era Ginásio, o mesmo ensino de todas as escolas. Muitas ficaram e outras saíram para estudar nas suas localidades, pois tiveram que voltar. Tudo ficou diferente! Nós não tínhamos mais as mesmas atividades que quando internas. Ficou mesmo só aulas normais da matriz curricular. De bordado já não tinha mais. Só tinha mais era técnicas agrícolas no lugar. A Educação para o Lar tinha, sim. Ficaram algumas disciplinas de Prendas, mas foram poucas: crochê, corte-costura e a horta! Só estudava um turno, agora. Alguns estudavam de manhã, outros no período da tarde! Limitou bastante o aprendizado. Ficou normal, igual à das outras escolas. [Observando o Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas] Tudo isso eu tinha. Tinha um retalho de um metro assim de cada pontinho. Mas acabou. Ponto nó: é cheio de nozinho. Ponto brocado: fica o trançado em cima e o ponto para baixo. Eu me lembro bem. Aplicação: você recorta e depois aplica, vai só bordando do lado! É! Ponto rococó: a gente enrola ele todo na agulha e depois vai puxando ele. E depois vai prender, vai fazendo flores, ele fica com relevo, bordado a mão. Fica lindo! Ponto Matizado! Ponto cheio era manual. Não me lembro mais desse ponto agulha. Esse é tricô: fantasia, sanfona, arroz. E esse é crochê: ponto renda, encaixe e fantasia. Ponto tijolo: esse tem tricô e crochê também. Isso tudo é tricô: Mosaico, fantasia e diagonal inglês, montanha, losango e campanha. Eu não gostava de tricô. Não aprendi. Isso tudo é a Irmã Angélica que ensinava. Roupinha de bebê eu lembro. Agasalho era no tricô.

5. MARIA DE LOURDES ARAGÃO DE SOUZA

No período da manhã, nós tínhamos aulas normais porque lá era ensinado aula de Português, Matemática, Economia Doméstica, Moral e Civismo. Eu não sei se nessa época que eu vi Organização Social e Política Brasileira. De tarde, os alunos ficavam na sala de aula grande fazendo esse trabalho que você viu lá, trabalhos manuais, né? Eram Prendas Domésticas, que eram colocados em exposição no final do ano. Trabalhos muito bem feitos, as Irmãs não suportavam serviço mal feito. Você olhava o interior dos bordados, era como se fosse a parte de cima não tinha um nó, não tinha um fiapinho, tudo tinha que ser feito com perfeição, que elas mandavam desmanchar e fazer de novo. Então elas eram muito rigorosas sim! [Havia] muita catequese, mesmo. Nós éramos obrigadas: a cada ano nós tínhamos um catecismo da Doutrina Cristã, a cada ano tinha um volume do livro. No terceiro ano nós tínhamos que saber responder a lição todinha. E até hoje eu sei cantos em Latim porque tinha muito cantos em Latim. Nós cantávamos bastante.

6. MARIA RAIMUNDA RAMOS

De manhã era aula de Português, Matemática, de História, de Ciências, mas também nós tínhamos outras matérias também como Corte e Costura, bordado tricô e crochê, culinária. Não lembro agora dos outros. Nós íamos para outra atividade da tarde: bordar, fazer crochê, tricô; tudo isso era em aula. A Irmã reunia: quem bordava, bordava; quem fazia tricô, fazia; quem marcava, marcava. À tarde era mais os trabalhos que nós íamos colocar em prática, bordado etc. A gente bordava aquelas toalhas lindas da época. Nós éramos quarenta aluna. Então cada qual de acordo com sua turma: no Primeiro Ano era para aquelas que estavam entrando, no Segundo aquelas que já estavam antes de nós e o Terceiro, era o ano que a gente já estava batalhando para se formar. Também nós tínhamos aula de canto com a irmã Elvira. A gente fazia o Primário e só tinha aquelas aulas básicas de História, Geografia. O que mais interessava lá era a formação doméstica - as Prendas Domésticas. Tinha também o estudo religioso. Então lá a gente estudava educação doméstica e aprendia a bordar, fazer crochê, costurar, cozinhar. Tinha assim um dia na semana que a gente ia para aula de cozinha.

7. MARIA YOLANDA SANTIAGO DO NASCIMENTO

A gente ia para aula: costurar, bordar, tudo isso. No almoço, uma turma escalada para ficar na cozinha, quando a Irmã ajudava a outra. É lavar a louça, enxugar, guardar. Limpar a cozinha toda e o refeitório. As que estavam de folga, brincavam, né? Quando dava uma e meia recolhia para aula de novo. Aula de corte. A gente rezava muito, né? Com freira já sabe como é: é muita reza! Mas tinha o seu valor. Olha, nós fazíamos aquele álbum [Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas]. Todo ponto de bordado que você fizesse, tinha um pedacinho de pano que colava no álbum! Eu tinha o meu, mas joguei fora porque pegou chuva! Se tu fazia um agasalho para bebê, fazia um pequenino e pregava no álbum. Reconheci muito dos pontos de bordado, que era o que mais eu gostava: ponto cheio, ponto hástia era a coisa mais linda. Ponto atrás, ponto espiga, cheio, matiz...Ih, tanto ponto que a gente nem se lembra. Eu me dediquei mais ao ponto de cruz, sabe porque eu penei para aprender, mas quando eu aprendi, também. A gente costurava em papel almaço e pregava com cola só uma partezinha assim para ficar de amostra para gente. Serviu muito para mim! [...] Só não consegui aprender o tricô: o cotovelo levantava, pegava a agulha e ia, ia... [faz gesto de levantar os cotovelos]. E a Irmã 'baixa o braço, Yolanda!'. Aí ela fazia assim para mim [faz gesto de que a Irmã vinha e batia nos cotovelos dela]. Aí eu fazia como dói. Ela chegava perto de mim e eu começava. Mas menina! Que coisa! Quando eu dava por mim estava com o cotovelo levantado e a Irmã... Eu disse 'não quero aprender!'. As Irmãs 'por quê?' 'Não vai! Pode ser que futuramente eu aprenda, agora não, Irmã'. O ponto de cruz a Irmã batalhou, mas eu aprendi. Aplicar também. Eu gostava muito de fazer trabalho aplicado. Demais mesmo!

8. NADIR ALMEIDA DE BARROS

Tínhamos aula de Português! E algumas aulas de Italiano para se comunicar com elas, que a prof.^a Odila ensinava! Tinha Matemática! Tinha as mesmas aulas que as dos Grupos [Escolares]: Matemática, Português, Geografia. Às vezes vinha um professor do Governo e ia lá dar aula porque as freiras não sabiam. As freiras só ensinavam Artes Domésticas: costura, bordado a mão e assim ia, né? Também limpezas, lavar roupas, passar. Tudo tinha horário, nada passava de horário. Quando batia a campã (plim) já sabia que ia para outra coisa. Aí depois da refeição, nós íamos fazer a limpeza e a gente entrava para aula quando a gente ia aprender a fazer costura. Tinha aula de Educação Física, que fazíamos com calça comprida. Você, estava trabalhando na lavanderia, a roupa dos padres, dessa comunidade todinha, e aqueles sacão de roupa dos padres para a gente aprender a lavar. Aí tinham os ciclos para passar só os lenços e as tábuas de passar a roupa umas seis, para passar as roupas todinhas. Eram passadas úmidas, não secas. Os hábitos das freiras éramos nós que passávamos, e tinha aqueles alfinetes era prega em cima de prega, você não podia passar uma dobra que a freira fazia você passar de novo. Não era engomado! Era passado, mas molhado: era só descer os pingos lá no varal, descia aquela água, aí tirava já iam as da quinzena passar a roupa e aí tinha gente que passava a manhã inteirinha para passar um hábito, cheios de prega, mas foi bom porque a gente aprendeu. Valeu, tenho certeza que todas sabem. Todas sabem! Nós aprendemos até engraxar sapatos.

9. SEMINA VIANA ASSUNÇÃO

E nós tínhamos nossas professoras com as disciplinas, mais ou menos tipo 5ª série, naquela época. E estudávamos também as Artes do lar porque naquela época mulher era preparada para quê? Para ser mãe, dona de casa e esposa. Hoje em dia não, mas naquela época era mais restrito e era o que os pais buscavam para os filhos, né? Principalmente mulher. Aí, então, o que nós aprendíamos: nós tínhamos as disciplinas normais de uma 5ª série e nós tínhamos as aulas - era arte culinária, bordado a mão, tricô, crochê e Economia Doméstica, o que englobava: alimentação, nutrição, vestuário, porque nós tínhamos que aprender a costurar, saúde, higiene, habitação e como lidar com a casa. Fora disso, nós tínhamos sempre aula de canto e participávamos dos serviços de dentro da escola. Por exemplo: a limpar a escola. Éramos nós a limpar, a encerar, tínhamos horário para tudo: lavar louça, deixar as panelas limpinhas, a

servir. Nós não lavávamos nem passávamos roupa assim, não, sóde algumas peças. Tínhamos período tipo semana: uma semana a Irmã Elvira era quem fazia, quem distribuía as tarefas, semanais e quizenais. Então cada qual, por uma semana, recebia a indicação de sua tarefa nos serviços da escola. Não reclamávamos, aprendíamos, fazíamos nossas tarefas, assistíamos missa, aprendíamos a nos comportar à mesa. No Catecismo tinha Ensino Religioso. E a etiqueta, a gente já aprendia quando dava Economia Doméstica. Fora o que a gente aprendia no dia a dia, para saber se comportar. Nossos trabalhos de bordados a mão [reconheceu o [Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas]! Eram nossos trabalhos manuais. Até hoje eu ainda tenho alguns trabalhos bordados a mão: ponto matiz, ponto cheio, ponto quadrito, tricô, ponto oito, ninho de abelha, espiga. Fazíamos sim tudo isso: sapatinho, agasalho, luvinhas, crochê, pontos craseado, sombra, margarida, paris, turco, cordão, tipo casa de abelha, lantejoula, essas almofadinhas! Tudo era nós! Nós não fazíamos nada na máquina. Era Sutage, paletó, tipo de casa, traça. Isso é bagunite: fazia o ponto cordão, com a tesourinha, nós cortávamos aqui. Aí nós íamos tirando o fio necessário. Era feito a mão! Mas isso aqui é o fio do próprio tecido. Isso aqui é Richelieu, não era crochê, não! Olha aqui os pontos separados. É aquilo que eu te digo vai fazendo e vai cortando e tirando fino. E isso aqui era feito no filó, que foi bordado com organza por cima. E foi tudo no bastidor. Isso é ponto cheio e o cordão. As amostras eram tudo era igual, a Irmã já vinha com tudo rascunhado e o material eles davam também e a gente só executava. Agora ela cobrava e avaliava, dando tempo para gente fazer. Mas ela ensinava também. Como se você fizesse um trabalho de qualquer disciplina e você tinha que entregar para professora fazer a avaliação, né? E com prazo e tudo. Tudo isso era feito desfiado e isso aqui era cortado também! Olha aqui a sobra do tecido, olha: cortava e desfiava! Fazia o trançado, conferia fio. Hoje em dia meus olhos não dão mais para conferir fio, mas eu conferia porque a gente não desfiava isso aqui, aplicava em cima do filó.

10. ZENEIDE ALVES DE SOUZA

Além das notas escolares havia um conceito que variava de ‘Péssimo a Excelente’, incluíam-se: organização, comportamento, religião, onde eu me saía muito bem, rezava todas as orações em Latim e aceitava todas as perguntas da prova escrita, compensando assim as péssimas notas de Comportamento e Organização, uma vez que era média aritmética. Eu deixava todas dormirem e de madrugada levantava fingindo ir ao banheiro, o caderno estava escondido embaixo do travesseiro, e estudava bastante. Havia prova mensal e na sala uma freira circulava atenta para evitar cola. Eu quebrava o silêncio e dizia: ‘Vinde o Lúcifer’, rei dos Demônios! Ajuda a tua serva!’ Isto porque quando eu aprontava, elas me chamavam de Filha do Demônio. A coitada da Irmã se benzia a toda hora e dizia que ia jogar água benta em mim. E eu retrucava: ‘Não jogue que ele pode sair de mim e entrar na senhora.’ As beatas se benziavam e pediam para eu me calar. Quando era dia de leitura das notas eu dizia: tá vendo como é bom ser filha de Satanás! Tinha as melhores notas. Todas acreditavam piamente que era o Demônio que me ajudava. De manhã, após a prova, na hora da missa, a Irmã fazia sinal, que eu não deveria comungar, tinha que esperar o domingo depois da missa para me confessar, e eu cinicamente dizia: não se preocupe, Irmã, Deus vai se entender com Diabo, também através de sinais. Guardei esse segredo por 50 anos; no dia do Cinquentenário da escola, convidei algumas ex-alunas e organizamos uma festa para homenagear aquelas missionárias que tinham deixado suas famílias, sua pátria e dedicado toda vida na educação de crianças órfãs no extremo norte do Brasil. [...] Eu usei o microfone em público e agradeci toda educação que me proporcionaram e pedi perdão a elas contando que tudo não passava de encenação; eu tinha boas notas porque estudava. As duas bem velhinhas me abraçaram dizendo: ‘Foi bom, porque nós rezamos tanto para tirar o Demônio de você, por isso se tornou a pessoa maravilhosa que é.’ E abraçadas juntas, choramos. (SOUZA, 2013, p. 75-76).

Como descrito no Quadro 7, o currículo da Escola Doméstica contemplava disciplinas formais como Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Canto Orfeônico, Desenho, Religião e Educação Física, as quais foram agrupadas pela autora em áreas análogas à estrutura curricular de outros Cursos de Línguas: Ciências, Artes, Prática Educativa e Formação Moral. Havia, mormente, as disciplinas ligadas a Prendas Domésticas, como Corte e Costura, Bordado à mão, Bordado à máquina, Tricô e Crochê, Tecelagem, Culinária, que foram agrupadas em área específica.

Com esses fundamentos, analisar-se-á os relatos sistematizados no Quadro 9 a respeito da questão curricular. Uma matéria específica, que não consta em nenhum documento escrito, só foi lembrada por Nadir, dentre as entrevistadas, que consistia em aulas de Italiano, justamente porque ela foi da primeira turma da Escola Doméstica em 1951, ano em que as Irmãs chegaram ao Amapá e que, por serem estrangeiras, não sabiam a Língua Portuguesa. A comunicação parece ter sido difícil no início, sendo imprescindível a intervenção da professora Odila, que conforme Nadir, chegou até a improvisar um dicionário bilíngue e a ensinar algumas expressões na Língua natal das irmãs.

A maioria das entrevistadas recordou de sua rotina de estudos, com a jornada das disciplinas formais, pela manhã, e as de Prendas, à tarde. O que ficou mais cristalizado na memória das egressas da escola foi definitivamente a aprendizagem de Prendas Domésticas, tanto que duas entrevistadas, Antonia e Maria Yolanda, só se lembraram delas, afirmando não ter havido outro tipo de ensino. Hercília e Benedita afirmavam que, por já possuírem a 5ª série do Primário, correspondente ao Primário Complementar, estavam bem adiantada em relação às outras alunas que, segundo elas, entravam cursando a partir da 4ª série do Primário. Hercília afirmou que esse adiantamento fez com que ela não frequentasse as aulas das disciplinas formais, indo pelas manhãs para a lavanderia, a não ser a de Educação Física porque era ministrada à tarde. Benedita, que ingressou anos depois de Hercília, por sua vez, frequentava normalmente todas as aulas do currículo.

Já Semina afirmava que as meninas vinham cursar o Primário Complementar. Inclusive foi essa entrevistada quem mais identificou as finalidades das disciplinas de Prendas Domésticas à incorporação de *habitus*, quando destacou que além das disciplinas formais, as alunas estudavam também um outro componente curricular – Artes do Lar – explicando que:

Naquela época mulher era preparada para quê? Para ser mãe, dona de casa e esposa. Hoje em dia, não. Mas naquela época era mais restrito e era o que os pais buscavam para os filhos, né? Principalmente mulher. Aí então, o que nós aprendíamos: as disciplinas normais de uma 5ª série

e as aulas de Arte Culinária, Bordado a mão, Tricô, Crochê, Economia Doméstica. Na Economia Doméstica englobava: alimentação, nutrição, vestuário, porque nós tínhamos que aprender a costurar, saúde, higiene e habitação. Como lidar com a casa e noções de etiqueta [...]

A relevância da História Oral, como já foi escrito, está em ir a lugares em que os documentos omitem ou pouco informam. Como não foi encontrado nenhum plano de aula ou plano de curso das disciplinas, discriminando as matérias lecionadas, se não fossem as entrevistas ficar-se-ia sem saber o que de fato era ensinado às alunas sob a denominação das disciplinas, como no caso de Economia Doméstica, na qual as internas aprendiam noções de alimentação, nutrição, saúde e higiene, que iriam aplicar na preparação das refeições de suas futuras família e na organização do seu lar, cuidando da saúde dos filhos e do marido. Não escaparam as aulas de etiqueta, orientando as alunas a adquirir costumes civilizados. Essas aulas de etiqueta, mudavam o jeito das meninas e as distinguiam das que não eram do corpo discente da escola, como afirmou Benedita:

Tinha que falar baixo, não tinha nada que ficar falando alto porque quem fala alto é mesmo mal educado. Então lá a gente tinha que ter aquele padrão de educação fino para transmitir para as pessoas lá fora. O cuidado que as Irmãs transmitiam para gente, era para aprender a ter aquela educação para depois transmitir para a sociedade. [...] Tinha que se comportar, ter um padrão de comportamento exemplar, né? Realmente, as moças que saíam de lá eram moças diferenciadas, no comportamento, diferente daquelas mulheres que são assanhadinhas, né? que não podem ver um homem. Aí fica dando risadinha, toda ouriçadinha. Não!

Esse comportamento era aprendido na escola e assimilado de diversas maneiras, não só em uma matéria específica. A avaliação vinha em forma de notas em Comportamento, subdivida em Disciplina e Ordem, que às vezes não aparecem em alguns documentos, como nas *Atas dos exames finais*, mas que estão bem registrados nos [*Cadernos de*] *notas e frequências* das turmas e constam nos *Históricos das ex-alunas*. No caso, Ordem e Comportamento não tinham um conteúdo específico e sua avaliação partia de critérios subjetivos que as Irmãs elaboravam por conta própria e empregavam, como será analisado na próxima seção. Na fala das entrevistadas, nota-se a exigências que as freiras faziam. Benedita lembrava que quanto mais aplicada a aluna fosse, mais suas notas melhoravam, aplicando-se o mesmo para comportamento. As alunas não podiam “*ficar badernando, não! Ficar falando, não*”, pois sempre havia o risco de reprovação e a aluna era desligada da escola, como afirmou ter acontecido com muitas moças.

As Irmãs exigiam a perfeição nas tarefas, como afirmava Maria de Lourdes, em relação aos trabalhos de prendas, que acabavam sendo expostos para venda ao final de ano:

(...) Trabalhos muito bem feitos. As Irmãs não suportavam serviço mal feito. Você olhava o interior dos bordados: era como se fosse a parte de cima não tinha um nó, não tinha um fiapinho, tudo tinha que ser feito com perfeição, que elas mandavam desmanchar e fazer de novo. Então elas eram muito rigorosas, sim!

A exigência com a perfeição não era apenas com os trabalhos de Prendas Domésticas, mas também na execução do serviço de limpeza. A cada equipe de alunas era designada uma tarefa, como lembraram as ex-alunas, e todo o tempo para essa execução era cronometrado. Conforme Semina: “*não reclamávamos, fazíamos, aprendíamos, fazíamos nossas tarefas, assistíamos à nossa missa, aprendíamos a nos comportar à mesa.*” Hercília lembrou que até nas aulas de Educação Física, mesmo sendo ministradas por outras professoras, as Irmãs as supervisionavam e exigiam que todos acertassem a execução dos exercícios.

Ao final das aulas de cada ano letivo, realizava-se exposição de trabalhos, após a cerimônia de encerramento. Essa exposição servia para que as alunas se esmerassem na confecção de trabalhos manuais de Prendas Domésticas. Para as Irmãs, esse empenho tornava-se “prova de que as alunas [estavam tomando] interesse e [sentiam] a necessidade de aprimorar esses conhecimentos, para bem contribuir à formação eficaz de lares sadios, com o preparo profissional e artístico a que se dedicaram.” Desse modo, as meninas estariam capacitadas a “desempenhar bem a missão para com a Pátria, com a sociedade, quer moral ou espiritualmente.” (AMAPÁ/EDM, *Relatório de atividades...*, 1958). O perfeccionismo exigido não era, portanto, mera obsessão, mas sim relacionava-se a uma estratégia da cultura escolar para a reprodução de *habitus*.

Embora na aparência fosse assim, havia aquelas que se recusavam a se amoldar aos padrões de comportamentos, como Zeneide Souza (2013), mas tinha toda a consciência de como isso poderia prejudicá-la com um conceito que poderia ser considerado péssimo. Por isso, usava então de subterfúgios, como estudar escondida à noite no banheiro, para conseguir boas notas nas provas escritas, que eram aplicadas mensalmente, e nas aulas de Religião recitava todas as orações em Latim. A facilidade que tinha em aprender dava-lhe coragem de enfrentar as Irmãs, revertendo contra elas os insultos que recebia, quando infringia as regras de comportamento, lançando mão justamente do que era mais caro a elas: a Religião. Pode-se observar que não se comportar como o esperado recaía em sanções de caráter religioso, como ter que se confessar antes de comungar nas missas que eram rezadas na capela da escola.

A Religião foi evocada também como parte importante do currículo. Maria de Lourdes afirmou que a cada ano cursado as alunas tinham que aprender um volume do Catecismo da Doutrina Cristã e na 3ª série tinham que demonstrar tê-lo apreendido por inteiro.

As orações e canções que aprendiam ainda eram em Latim.²⁹ Esse aspecto é recordado por Maria Yolanda da seguinte forma: “*a gente rezava muito. Com freira já sabe como é: é muita reza. Mas tinha o seu valor.*”

Do levantar da cama ao deitar-se à noite, a vida era permeada de ritos religiosos e rezas. Maria de Lourdes se recorda que como eram acordadas:

De manhã, pensa que alguém ia lá, ‘fulano, acorda’? ‘Louvado seja o nosso Senhor Jesus Cristo!’ Todo mundo sentava. Eu lembro de uma vez que eu não consegui acordar e todo mundo [faz gesto de ser cutucada]. Acorda! Nunca mais! Mas era assim! Era uma freira que dormia lá, mas tinha um biombo que ficava lá para tomar conta das alunas; cada dormitório tinha uma freira e ela se recolhia para lá, ninguém via nada. Era como se fosse uma cela dentro do dormitório. Ela acordava com essa jaculatória de ‘Louvado seja o nosso Senhor Jesus Cristo!’ E falava a pronunciava durante o trabalho da tarde todinha e rezava terço e falava a jaculatória. De vez em quando uma menina falava uma oração, todos partilhavam.

Essa jaculatória também foi lembrada por Semina: “*acordávamos com ‘Louvado seja o nosso Senhor Jesus Cristo.’ Era assim que elas chamavam. E todo mundo se levantava e respondia*”. Observe-se que as Irmãs usavam o recurso religioso de jaculatória não só para acordá-las, mas também para manter a disciplina nas aulas, com as alunas concentradas nas tarefas e, ao mesmo tempo, fazendo-as incorporar práticas religiosas.

Não parava por aí. Foi apontado por todas as entrevistadas que havia uma capela na escola da qual encontraram-se registros fotográficos, ora exposta na Foto 11. Observe-se que a capela apresenta no alto do altar a imagem de Nossa Senhora Maria Menina, a padroeira do Instituto das Irmãs Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, desde quando receberam uma imagem igual em sua sede na Itália, no século XIX.

²⁹As missas e orações eram rezadas em Latim até a aplicação das disposições do Concílio Vaticano II (1962-1965), que só então permitiu que fossem feitas na língua vernácula de cada país (BEOZZO, 1986). Por isso, a importância de as alunas aprenderem as orações e cantos em Latim à época, para poderem se integrar aos rituais religiosos do Catolicismo.

Foto 11 - A capela da Escola Doméstica de Macapá



Fonte: Arquivos da E. E. Irmã Santina Rioli.

Nessa capela aconteciam missas a que as alunas assistiam todos os dias pela manhã, na qual as alunas tinham que estar a postos depois do asseio matinal, conforme o apontado por Nadir, Maria Yolanda, Joana d'Arc, Hercília e Antonia. Depois as alunas tomavam o café da manhã e seguiam para as aulas das disciplinas formais. Benedita apontou que o café era servido antes da missa.

O outro conjunto de entrevistadas, Maria de Lourdes, Maria Raimunda e Semina afirmou que antes da missa as alunas tinham que dar conta da limpeza e arrumação da escola. Isso também foi apontado na autobiografia de Zeneide (SOUZA, 2013). Maria de Lourdes foi a única a recordar que havia ainda a execução do Hino Nacional com hasteamento da Bandeira, feita após a limpeza e antes das missas.

Durante o dia, rezavam o rosário durante a execução das atividades de Prendas do Lar. Às 18 h, segundo Maria de Lourdes, Semina e Maria Raimunda, havia o momento de rezar o terço, em geral na capela. Mas Maria Raimunda indicou que as Irmãs podiam usar uma outra estratégia:

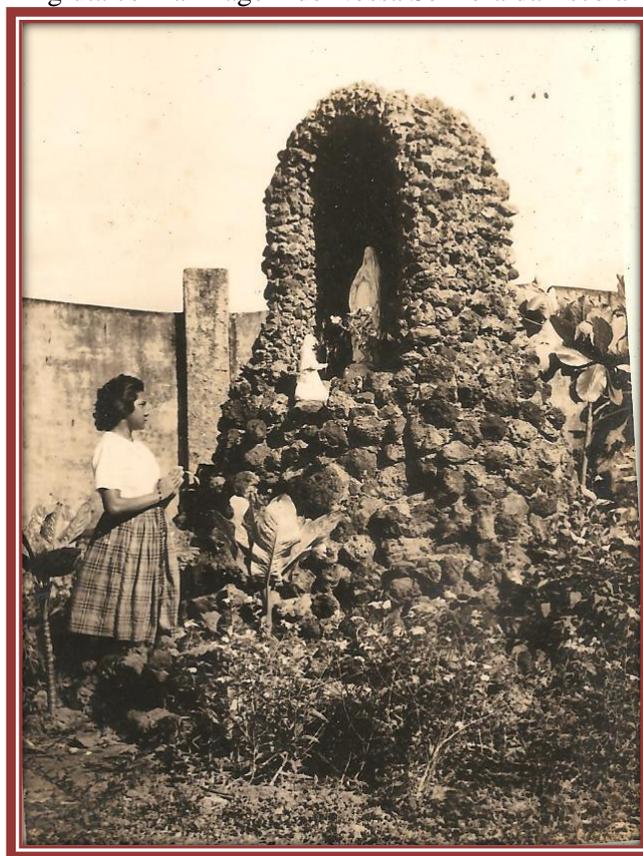
Lá atrás no Santina Rioli, que era a Escola Doméstica, tinha uma gruta que tinha Nossa Senhora. Lá à tarde nós íamos com a Irmã, passeando e rezando o terço até chegar lá. Terminávamos já perto da imagem da Nossa Senhora. Em outros momentos a gente

também rezava. Nós rezávamos o terço na capela, aonde era celebrada a missa, onde tinha a prece. Tanto as irmãs como nós! Porque elas também tinham aquele horário delas de oração. E às vezes a gente saía para o recreio. Era aquele pátio grande que tinha. A gente passava e via que elas estavam lá orando, meditando...

As Irmãs eram ciosas não só de seu trabalho como professoras, mas também como religiosas e evangelizadoras. Imprimiam uma profunda religiosidade na cultura escolar da Escola Doméstica, permitindo a internalização de *habitus*. Muitas alunas, como será exposto mais adiante, eram estimuladas pelo exemplo de fé das Irmãs e acabavam sendo influenciadas a seguir a vida religiosa.

A gruta a que Maria Raimunda se refere foi retratada na Foto 12. Observe-se como ressalta a devoção religiosa na aluna da foto, que com o terço na mão e as mãos unidas, observa a imagem de Nossa Senhora dentro da gruta, como se estivesse fazendo preces:

Foto 12 – A gruta com a imagem de Nossa Senhora da Escola Doméstica de Macapá



Fonte: Arquivos da E. E. Irmã Santina Rioli.

Antonia e Joana ressaltaram que antes de dormir, todas as alunas tinham que passar pela capela para rezar. Um dado importante foi revelado por Maria Yolanda, acerca do momento do almoço:

Meio dia antes de nós almoçarmos, a gente lia a vida de um santo ou a liturgia do dia. Nossa Senhora de Fátima, então, começamos do início ao fim a ler o livro dela, enorme. Eu me lembro do tamanho do livro, dessa altura [faz gestos com a mão para demonstrar a grandeza física do livro], minha irmã! Aí a Irmã ia explicar tudo. Aí almoçava!

Esse dado também foi apontado por Zeneide Souza (2013, p. 70): “na hora do almoço, uma aluna era designada para, em pé no espaço entre as mesas, fazer uma leitura, normalmente sobre a vida de um santo ou sobre a História de Roma.” Aproveitava-se, portanto, de todos os momentos para fazer as alunas integrarem-se ao processo educativo. Retorna-se à definição de Julia (2001) de que a cultura escolar articula um conjunto de normas e um conjunto de práticas, de modo a interiorizar comportamentos e conhecimentos, para atingir uma determinada finalidade.

Pelo exposto, constata-se que a aprendizagem das meninas não se restringia às disciplinas do programa currículo. Colocá-las em aulas prática foi um emprego bem sucedido pelas Irmãs. Essas aulas informais correspondiam ainda, além do aspecto religioso, a aprender a limpar a escola, limpando cada ambiente escolar conforme sua escala, indo para a cozinha para aprender Culinária, a lavar roupas na lavanderia da escola, treinando nas roupas dos padres e nos hábitos das freiras, como narraram Nadir, Semina, Hercília e outras alunas, como se verá mais adiante. No *Relatório de atividades...* de 1952, informava-se que as aulas prática iriam incluir cuidados da criação de aves domésticas e cultivo da horta, “que tanta importância teve na economia e no bem-estar do lar.” (AMAPÁ/EDM, 1952, f. 1). De fato, parece que esses intentos foram implementados, pois três anos após, relatava-se que “além dos trabalhos manuais, as alunas empregam suas atividades também na limpeza da Escola, terreno que a cerca, cuidado das aves e das plantas, aprendendo a interessar-se pela ordem e amor a tudo que nos é útil.” (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1955, f. 3).

Alguns dos achados da cultura escolar preciosos para a pesquisa foram os [Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas], que foi todo fotografado e mostrado a 4 das entrevistadas,³⁰ que reconheceram como fruto dos trabalhos de uma das alunas da escola, pois elas mesmas confeccionavam os seus (AMAPÁ/EDM. [Álbuns-Mostruário...], [entre 1951 e 1964a e b]). Conforme as entrevistadas, cada uma tinha que fazer seu álbum, que servia como referência para a confecção de futuros trabalhos de Prendas Domésticas que fariam, ao se formarem na Escola Doméstica. Serviu como uma ótima

³⁰Como eram realizadas concomitantemente os trabalhos de pesquisa nos Arquivos e de entrevista, algumas entrevistas já haviam sido feitas no momento em que dos referidos álbuns foram encontrados.

estimulação da memória, pois explicaram como faziam cada trabalho de tricô e crochê, Corte e Costura, pontos de bordados, aplicações etc., conforme a Foto 13 a seguir:

Foto 13 – Detalhe de crochê e tricô ([Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas])



Fonte: Arquivos da E. E. Santina Rioli. (AMAPÁ/EDM. [Álbum-Mostruário...], [entre 1951 e 1964a]).

Observou-se também que a aprendizagem dessas prendas seguiam um grau de dificuldade conforme iam avançando nas séries, tal como explicou Benedita e Maria Raimunda. Nem todas conseguiam desenvolver a contento as habilidades práticas requeridas, como revelaram Joana d'Arc e Maria Yolanda, não por rebeldia, mas por não ter gostado da atividade, como foi o caso da primeira, e por não conseguir fazer do jeito que as Irmãs ensinavam, no caso da segunda, recebendo batidinhas no braço, para que executasse os movimentos corretamente. Essa foi a única punição física que Maria Yolanda se recorda de ter sofrido e visto acontecer, fazendo-a desistir deste aprendizado.

Foto 14 – Detalhe de crochê e tricô [Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas])



Fonte: Arquivos da E. E. Santina Rioli. (AMAPÁ/EDM. [Álbum-Mostruário...], [entre 1951 e 1964b]).

Benedita e Maria Raimunda sugeriram que o aprendizado das Prendas Domésticas ocorria por sucessivas etapas. Em função disso, procurou-se averiguar nos documentos escolares, como *Resultados dos exames finais*, *Avaliações de rendimento escolar*, *Históricos de alunas e [Cadernos de] Notas e Frequência* das turmas entre os anos de 1951 a 1964, a maneira segundo a qual as disciplinas eram distribuídas nas seriações, para avaliar a completude da formação em Artes Domésticas. Por conseguinte, com o propósito de evitar repetições, os dados foram sintetizados no Quadro 10, no qual se decidiu pela inserção apenas das disciplinas cujas notas não constavam nas fontes documentais e que, portanto, as alunas não haviam cursado naquele momento de sua vida escolar:

Quadro 10 – Disciplinas não constantes nas 1ª, 2ª e 3ª séries da Escola Doméstica (1951 e 1964)

SÉRIE ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
1951	Não constam: Culinária, Desenho, Economia Doméstica.	-	-
1952	Não consta: Culinária.	Não consta: Culinária.	-
1953	Não consta: Culinária.	Não consta: Culinária.	Não consta: Culinária.
1954	Não consta: Culinária.	Constam todas as 16 disciplinas.	Constam todas as 16 disciplinas.
1955	Não consta: Culinária.	Não consta: Bordado à máquina.	Não consta: Tecelagem.
1956	Não constam: Culinária e Tecelagem. Obs.: Tecelagem foi substituída por Prática à máquina.	Não consta: Tecelagem.	Não consta: Tecelagem.
1957	Não constam: Culinária e Tecelagem. Obs.: Tecelagem foi substituída por Prática à máquina.	Não consta: Tecelagem.	Não consta: Tecelagem.
1958	Não constam: Culinária e Tecelagem. Obs.: Tecelagem foi substituída por Prática à máquina.	Não consta: Tecelagem.	Não consta: Tecelagem.
1959	Não constam: Culinária e Tecelagem.	Não constam: Tecelagem e Bordado à máquina.	Não consta: Tecelagem.
1960	Não constam: Culinária e Tecelagem	Não constam: Tecelagem e Bordado à máquina.	Não constam: Tecelagem e Bordado à máquina.
1961	Não constam: Culinária e Tecelagem	Não constam: Tecelagem e Bordado à máquina.	Não constam: Tecelagem e Bordado à máquina.
1962	Não constam: Culinária e Tecelagem	Não consta: Tecelagem.	Não consta: Tecelagem.
1963	Não constam: Tecelagem, Culinária e Bordado à máquina	Não constam: Tecelagem e Bordado à máquina.	Não consta: Tecelagem.
1964	Não constam: Tecelagem, Culinária e Bordado à máquina	Não constam: Tecelagem e Bordado à máquina.	Não constam: Tecelagem e Bordado à máquina.

Fonte: elaborado pela autora, com base em documentos produzidos entre 1951 e 1964: *Resultados dos exames finais, Avaliações de rendimento escolar, Históricos de alunas e [Cadernos de] notas e frequência das turmas.*

Constatou-se que as disciplinas formais, que eram Português, Matemática, Religião, Geografia, História, Ciências, Desenho, Canto orfeônico, Educação Física, não sofriam variação de frequência durante o período pesquisado, sendo portanto obrigatórias em todas as séries do currículo escolar. Entretanto, a disciplina de Ciências foi alterada para Civismo na 1ª série em 1953 e 1956 e na 2ª série em 1963, de acordo com as modificações feitas nos Cadernos de Notas e Frequência; e a disciplina de História foi alterada para Civismo em pelo menos uma ocorrência na 3ª série em 1953, identificada nas *Avaliações de rendimento escolar* desta turma. Porém essas alterações não foram consideradas nos *Resultados dos exames finais*, mantendo-se o nome original sem as alterações. Um dado interessante a esses últimos documentos é apresentar as notas das alunas da 1ª série de 1953 em Economia Doméstica e Desenho, quando nas *Avaliações de rendimento...* só aparecem lacunas a esse respeito no mesmo período.

As disciplinas de Prendas Domésticas (Economia Doméstica, Corte e Costura, Bordado à mão, Bordado à máquina, Tricô e Crochê, Culinária, Tecelagem) podiam sofrer variações de oferta por série e também no ano do estudo. Como por exemplo, Bordado à máquina passou a não ser mais ofertado a partir de 1963 para as turmas de 1ª série. As turmas de 2ª série foram as mais afetadas com a recorrência de sua falta nos anos de 1955, 1959 a 1961, 1963 e 1964. Já as turmas de 3ª série deixaram de aprender a disciplina nos períodos de 1960-1961 e no ano de 1964.

Foto 15 – Detalhe do [Álbum-Mostruário de pontos e trabalhos de Prendas Domésticas] de Joana d’Arc



Fonte: Arquivos pessoal de Joana d’Arc, com a devida autorização da entrevistada.

Tecelagem também foi outra das disciplinas mais variantes, sendo que na 1ª série foi substituída por Prática à máquina entre 1956 e 1958³¹ e depois suprimida do programa daquela série, sem substituta. A mesma coisa aconteceu com o programa da 2ª série, pois foi

³¹No *corpus* documental em que se registravam as notas das alunas, é comum encontrar correções à caneta por cima das disciplinas impressas e também uso de rasuras para alterar notas das alunas que foram de alguma maneira lançadas erradas, bem poderá como algumas observações sobre a situação de determinadas alunas, como reprovações e abandonos, que será alvo de aprofundamento em futuras pesquisas.

sendo ofertada apenas entre 1952 (ano que começou a haver turma deste nível na escola) em 1955 e suprimida nos anos subsequentes. As turmas de 3ª série tiveram um contato menor ainda com Tecelagem, apenas constando no programa entre 1953 (ano que começou a haver turma deste nível na escola) e 1954, não voltando mais a ser ofertada após.

A disciplina de Culinária, por sua vez, não foi ofertada nenhuma única vez para as turmas de 1ª série. Também as turmas de 2ª série não foram contempladas no período de 1952-1953, abrangendo, portanto a primeira turma de 3ª série da Escola Doméstica. Nesse ínterim, foi justamente essa turma a mais prejudicada, pois as alunas ingressando em 1951 na 1ª série, em 1952 na 2ª série e, no referido ano, na 3ª série, ficaram com essa lacuna em sua formação. A explicação pode estar relacionada com o período inicial de constituição da escola, que passou a funcionar ainda em construção, como explicou a Superiora das Irmãs e diretora da escola nos primeiros *Relatórios de atividades...*

Outro razão alegada no *Relatório de atividade...* de 1952 foi a atribuição da tomada de boa parte do tempo pelas aulas de letras pela parte da manhã e o preenchimento do restante do tempo com outras atividades, acrescentando ainda: “é notável o gosto que as meninas manifestam pelos trabalhos doméstico e nas conversas expressam suas aspirações em relação ao futuro: conservar a própria casa como um espelho.”. (AMAPÁ/EDM, 1952, f. 1).

As disciplinas foram pensadas para despertar nas alunas os objetivos almejados pela escola. No *Relatório de atividades...* de 1953, relata-se que o ensino das aulas de Desenho e de Pintura “permitiram descobrir condições artísticas nas alunas e em todas aperfeiçoaram o gosto no arrumo e adorno do lar.” (AMAPÁ/ EDM, 1953, f. 5). Com muito orgulho do trabalho de suas subordinadas junto às alunas, tanto internas quanto externas, a Superiora arremata que “pode-se observar um melhoramento notável: aquisição de espírito de responsabilidade, aspiração a um nível de vida superior, gosto pelo trabalho, sentido da própria dignidade.” Dimensiona-se aqui a orientação que tinha a constituição do currículo e, conseqüentemente, da cultura escolar, impregnada de mecanismos geradores de *habitus* para que a partir das alunas formadas pela escola iniciasse-se a transformação social que o Governo planejara para o Território.

As turmas de 2ª e 3ª séries cursantes no ano de 1954 foram as que melhor se favoreceram do que a Escola Doméstica tinha a oferecer em relação a currículo, ministrado de forma integral com todas as 16 disciplinas. Atente-se que representaram exceções à regra.

Poder-se-ia conjecturar que a lacuna de alguma disciplina em determinado período ou série fosse compensada com a oferta na série seguinte ou já teria sido na série anterior, não prejudicando de nenhuma maneira a formação doméstica das alunas internas, que pelo

menos por um ano letivo, teriam tido a oportunidade de aprendizagem em todas as matérias. Para sanar tal dúvida, foi elaborado o Quadro 11. O Curso Doméstico durava 3 anos e, conforme apurou-se, não havia possibilidade de repetência, pois uma vez reprovada, a aluna era desligada da escola. As alunas tinham que passar por um percurso ascendente, caso quisessem concluí-lo. Assim, seguindo a linha de pensamento, identifica-se que as Irmãs conseguiram organizar 14 turmas, sendo que as duas últimas não chegaram ao fim do percurso, com a extinção do Curso Doméstico e a transformação da escola em Ginásio Feminino de Macapá, sob regime de externato apenas, a partir de 1965.

Comparou-se, assim, os dados do Quadro 10 e formulou-se o Quadro 11, preenchendo-se nele somente as disciplinas que apresentaram lacunas nos documentos já citados nos períodos expostos, como ver-se-á por consequência. Os espaços em branco do quadro representam a oferta de todas as disciplinas naquela série/ano:

Quadro 11 – Lacunas de disciplinas por Série e Turma (1951-1964)

1ª Turma			2ª Turma			3ª Turma		
1ª série de 1951	2ª série de 1952	3ª série de 1953	1ª série de 1952	2ª série de 1953	3ª série de 1954	1ª série de 1953	2ª série de 1954	3ª série de 1955
Culinária/Desenho/ Economia Doméstica			Culinária			Culinária		
	Culinária			Culinária				
		Culinária						Tecelagem
4ª Turma			5ª Turma			6ª Turma		
1ª série de 1954	2ª série de 1955	3ª série de 1956	1ª série de 1955	2ª série de 1956	3ª série de 1957	1ª série de 1956	2ª série de 1957	3ª série de 1958
Culinária			Culinária			Culinária/Tecelagem (substituída por Prática à máquina)		
	Bordado à máquina			Tecelagem			Tecelagem	
		Tecelagem			Tecelagem			Tecelagem
7ª Turma			8ª Turma			9ª Turma		
1ª série de 1957	2ª série de 1958	3ª série de 1959	1ª série de 1958	2ª série de 1959	3ª série de 1960	1ª série de 1959	2ª série de 1960	3ª série de 1961
Culinária/Tecelagem (substituída por Prática à máquina)			Culinária/ Tecelagem (substituída por Prática à máquina)			Culinária/Tecelagem		
	Tecelagem			Tecelagem/ Bordado à máquina			Tecelagem/ Bordado à máquina	
		Tecelagem/ Bordado à máquina			Tecelagem/Bordado à máquina			Tecelagem/Bordado à máquina
10ª Turma			11ª Turma			12ª Turma		
1ª série de 1960	2ª série de 1961	3ª série de 1962	1ª série de 1961	2ª série de 1962	3ª série de 1963	1ª série de 1962	2ª série de 1963	3ª série de 1964
Culinária/Tecelagem			Culinária/Tecelagem			Culinária/Tecelagem		
	Tecelagem/Bordado à máquina			Tecelagem			Tecelagem/Bordado à máquina	
		Tecelagem			Tecelagem			Tecelagem/Bordado à máquina
13ª Turma			14ª Turma					
1ª série de 1963	2ª série de 1964		1ª série de 1964					
Tecelagem/Culinária/ Bordado à máquina			Tecelagem/ Culinária/Bordado à máquina					
	Tecelagem/Bordado à máquina							

Fonte: elaborado pela autora, com base nos *Resultados dos exames finais, Avaliações de rendimento escolar, Históricos de alunas e [Cadernos de] notas e frequência das turmas (1951-1964)*.

Confirma-se nitidamente no Quadro 11 que a 1ª Turma ingressante na Escola Doméstica em 1951 apresentou lacuna na disciplina de Culinária e algumas possibilidades de explicar já foram enumeradas anteriormente. A 2ª Turma só passou a cursar Culinária na última série do Curso. Por seu turno, da 3ª Turma até a 12ª, todas as alunas passaram a ter Culinária contemplada na sua formação por dois anos seguidos, a partir da 2ª série, talvez por julgarem-nas mais amadurecidas em relação a responsabilidades e cuidados que se requer às atividades na cozinha. Ao que parece, as 13ª e 14ª Turma iam seguindo a mesma trajetória, mas o fim do Curso causou a interrupção do plano.

De forma inversa, Tecelagem foi matéria obrigatória de todas as séries, até quando a 3ª Turma passou a frequentar a 3ª série em 1955 e a 4ª Turma em 1956, apresentando lacuna. Daí em diante, ela passou a ser ofertada apenas para as 1ª séries, sendo que foi substituído por Prática à máquina, que não constava no currículo oficial da escola,³² em 3 ocasiões nas 6ª, 7ª e 8ª Turmas. A partir daí, não se tem mais a sua oferta no programa e não há nenhuma explicação nos Relatórios de Atividades para essa supressão.

O plano curricular da escola foi constituindo-se aos poucos e foi amadurecendo com o tempo. Por exemplo, no primeiro *Relatório de atividades...* de 1951 foi esboçado um plano geral assim reproduzido:

Quadro 12 – Plano Geral para a Escola Doméstica de Macapá (1951)

1º Curso de Corte e confecção com 3 anos.
2º Curso de bordado com 3 anos
3º Trabalhos manuais com 2 anos
4º Cursos de tricô e crochê com 3 anos
6º curso de economia doméstica com 2 anos
7º curso de cozinha (sem duração)
8º curso de lavanderia e engomar (sem duração)
9º Educação física (sem duração)

Fonte: *Relatório de atividades da diretoria da Escola Doméstica de 1951* (AMAPÁ/EDM, 1951a).

Alguns desses programas previstos como “lavanderia” e “engomar” não tinham avaliações específicas que fossem incluídas nos documentos escolares, mas perpassava no currículo de forma informal, quando as entrevistadas relatam suas rotinas de limpeza nos ambientes da escola, inclusive a cozinha, na lavagem de roupas. Verifica-se que não apresentava todas as disciplinas que foram trazidas à lume com a investigação, de maneira que tão-somente no *Relatório de atividades...* de 1955 o programa foi apresentado com a

³²Assinalada de forma manuscrita sobre os campos dedicados às notas de Tecelagem, nos períodos indicados.

nomeação das disciplinas arroladas no Quadro 7. A previsão do Curso de Passamanaria não se constituiu em disciplina avaliativa. Há dados indicativos também do currículo implementado para o curso de externato que a Escola Doméstica oferecia, que merecerá um outro estudo posterior a esta pesquisa.

Conseguiu-se entrevistar uma ex-aluna egressa da escola que vivenciou o período de transição entre a Escola Doméstica e o Ginásio Feminino – Joana d’Arc – e ela revelou que com o fim do Curso Doméstico a escola acabou sendo descaracterizada do que era, passando a ser mais uma entre outras escolas que ministravam o Ensino Ginásial, no Território Federal do Amapá. Muitas alunas que eram do interior do Território tiveram que retornar ao seus lugares de origem e o currículo, devido à limitação do tempo de estudo para um só turno, de manhã ou a tarde, condensando as disciplinas ligadas a Prendas Domésticas para a nomenclatura de Educação para o Lar, na qual se aprendia somente Crochê e Corte e Costura, dividindo a atenção das meninas com Técnicas Agrícolas. Assim, nas suas palavras “*limitou bastante o aprendizado.*”

4.1.4 Corpo Docente e Práticas Educativas: Relações Interpessoais entre Irmãs, Professores Leigos e Alunas

O corpo docente da Escola Doméstica não era constituído apenas pelas freiras, como já se pode ter notado. Havia professores leigos do quadro do Governo do Território do Amapá colaborando com elas na aplicação do currículo escolar. Inclusive, estava a cargo do corpo docente a elaboração dos programas e sua aplicação. Em um dos *Relatórios de atividades...* de 1951, constata-se que eram as Irmãs quem estabeleciam os horários e a divisão de tarefas “sob a direção da Irmã Santina Rioli, cujas atividades eram devidamente controladas, seguindo a orientação da professora Maria Lúcia Sampaio Brasil.” (AMAPÁ/EDM, 1951a, f. 3-4). Não há nenhuma informação a mais sobre quem era essa professora, tanto nos *Relatórios de atividades...* quanto em outros documentos dos Arquivos da escola, tampouco em qualquer relação de funcionários da escola, o que faz supor se tratar de uma funcionária da Divisão de Educação do GTFA, que só poderá ser esclarecido com uma nova pesquisa, que englobe os Arquivos da administração pública do ex-Território Federal do Amapá, a ser realizada pela autora em projetos futuros.

Uma das primeiras alunas da escola, Nadir, recordou-se do importante papel que a professora Odila desempenhava. Essa professora não só arregimentava alunas para a escola,

como também servia-lhes como ponte de comunicação com as Irmãs, que por serem estrangeiras, não dominavam a Língua Portuguesa. Nos próprios termos da entrevistada:

Ela era muito católica e no quarto ano de fundação da Escola Doméstica ela foi embora para Brasília ser freira, pois era viúva. Uma pessoa muito bacana, muito dedicada, muito distinta. [...] Quem ensinou as freiras a falarem tudo fomos todos nós, porque elas só falavam Italiano. A professora Odila, que foi justamente essa que fez o recadastramento das meninas para colocar lá, ensinava Português para nós. E orientava também as freiras até que elas passaram a falar um pouquinho mais solto e, na convivência, elas iam aprendendo a falar conosco. E aí a professora Odila tinha um caderno escrito todas as palavras nele, tipo dicionário Italiano-Português. E aí elas iam ensinando. A professora explicava para a gente: quando freira falasse isso, era isso...

Como já foi mencionado anteriormente, Odila, embora fosse professora, assumia o cargo de secretária escolar na Escola Doméstica e desempenhava um papel que extrapolava suas atribuições, servindo como um elo de comunicação entre alunas e Irmãs. Outra pessoa citada por Nadir foi a professora de Educação Física, Vanda, que também lecionava no Ginásio Industrial.

Essa relação de aprendizagem recíproca entre alunas e Irmãs também foi evidenciada por Maria Yolanda, que entrou no ano seguinte ao ingresso de Nadir, em 1952. As Irmãs teriam o “domínio mais ou menos do Português, falando arrastado [e foram] aprendendo com a convivência” com as alunas. Ainda tinham aulas à noite, de Língua Portuguesa, com uma professora específica. A aprendizagem da nova Língua dependia do progresso de cada aluna, como a entrevistada notou: “a Irmã Elvira foi a que mais custou a falar, a Irmã Santana falava mais.”

A respeito da discriminação do corpo docente da Escola Doméstica, foram encontrados poucos documentos, sendo que na maioria das vezes refere-se de forma mais genérica a “professoras,” “Irmãs” e “docentes,” do que propriamente mencionar o nome de cada componente. Foi possível localizar duas *Relações de funcionários da escola*, diferentes em seu formato, sendo uma manuscrita e outra datilografada, que apresentam as mesmas informações, com dados do nome completo, data de ingresso e de saída, estando alguns marcados com seus respectivos cargos à época, cobrindo um período de 1951 a 1999. Convém salientar que as informações foram sistematizadas e devidamente reproduzidas no Quadro 13, contudo foram selecionados apenas os funcionários assinalados dentro do recorte cronológico do período estudado (1951-1964):

Quadro 13 – Relação de funcionários da Escola Doméstica (1951 a 1964)

N.	FUNCIONÁRIO	CARGO	DATA DE ENTRADA	DATA DE SAÍDA
1	Irmã Elvira Buyatti	Diretora	06/08/1951	-
2	José Matos Fernandes	Servente	14/04/1952	-
3	José Cruz de Oliveira		27/06/1952	06/04/1966
4	Benedita Quintela Miranda		02/01/1952	29/04/1965
5	Maria de Jesus da Silva		14/04/1958	02/01/1959
6	Latife Salles	Professora	14/04/1958	17/11/1960
7	Edmunda Brazão Viegas	Professora	14/04/1958	03/11/1960
8	America Mendonça Gomes		14/04/1958	24/02/1962
9	Maria Raimunda Aragão Pessoa		14/04/1958	15/05/1971
10	Aracy Miranda D'Antona	Professora	02/03/1959	23/01/1963
11	Maria Risalva Freitas do Amaral	Prof. de Português	07/03/1961	14/11/1964
12	Benedita Torrinha Ataíde	Professora	07/03/1961	06/11/1964
13	Adília Maria Dias de Castro		26/03/1962	23/11/1963
14	Maria Isaias de Castro Araujo		26/03/1962	21/11/1963
15	Amelia Alves Palheta		02/01/1963	02/09/1963
16	Nazaré Caldeiras Chagas	Agente Administrativo	08/02/1963	-
17	Maria Romana G. dos Santos	Prof. de Matemática	04/03/1963	30/01/1982
18	Lindanora Gaspen B. Moreira		12/03/1964	27/06/1964

Fonte: AMAPÁ. E. E. Irmã Santina Rioli. **Relação de funcionários (1951 a 1999)**.

A confecção da relação apresentada no Quadro 13 provavelmente começou a ser feita a partir 1967, quando a Irmã Elvira Buyatti assumiu a direção da escola (BARBOSA, 1998). Por isso, foi assinalada como o cargo de diretora, e foi utilizada até o ano de 1999, quando finda a inscrição do nome dos funcionários. Dentre o total de 18 funcionários arrolados, em 9 não se encontra identificação do cargo que ocupavam. Estudos futuros correlacionando os listados e os documentos burocráticos do Governo do extinto Território Federal do Amapá poderão enriquecer a análise aqui traçada. Por ora, as fontes limitaram-se aos Arquivos da escola e às entrevistas realizadas, buscando-se não apenas a identificação, mas investigar como a forma de trabalho dos docentes da escola estava articulada como parte integrante da cultura escolar e da formação de *habitus*.

Percebe-se que apenas uma das 14 Irmãs que passaram pela Comunidade da Escola Doméstica apareceu na Relação (ver o Quadro 1 – Irmãs da Comunidade N. Sra. Menina da Escola Doméstica à E. E. Irmã Santina Rioli). Talvez se quisesse somente registrar os funcionários leigos da escola e inclusão de Elvira Buyatti fora devido à importância de seu cargo. Vê-se que estão grafados 6 professoras, mas apenas duas foram identificadas com os componentes curriculares que lecionavam – Língua Portuguesa e Matemática. Os demais funcionários, trata-se de um servente e um agente administrativo, sendo que os demais estão sem identificação do cargo ocupado.

Na investigação sobre o corpo docente, podem-se arrolar mais duas listagens com a inclusão somente de quem era professor, ambas constantes nos Relatórios de 1963 e 1964, respectivamente, conforme se observa no Quadro 14:

Quadro 14 – Relação de corpo docente da Escola Doméstica (1963 e 1964)

CORPO DOCENTE EM 1963		CORPO DOCENTE EM 1964	
CARGO	NOME	CARGO	NOME
Diretora	Irmã Batistina Gritti	Diretora	Irmã Maria Batistina Gritti
Prof. de Religião	Pe. Caetano Maiello	Profa. de Religião	Irmã Maria Batistina Gritti e Irmã Maria Nazarena Leal
Prof. de Religião da 1ª, 2ª e 3ª séries	Irmã Maria Nazarena Leal	Profa. de Tricô e Crochê	Irmã Maria Angélica Colombo
Profa. de Trabalhos Manuais da 1ª série	Irmã Amalia Schiavolim	Profa. de Trabalhos Manuais e Corte e Costura	Irmã Maria e Angélica Colombo
Profa. de Trabalhos Manuais da 2ª e 3ª séries	Irmã Elvira	Profa. de Trabalhos Manuais e de Corte e Costura	Irmã Maria Carmen Belo
Profa. de Corte e Costura	Benedita Tourinho	Profa. de Canto Orfeônico e de Ed. Física	Irmã Maria Elvira Buyatti
Profa. de Desenho e Canto Orfeônico para todas as séries	Irmã Maria Elvira Buyatti	Profa. de Desenho	Irmã Maria Elvira Buyatti
Profa. de Matemática, Ciências e de História do Brasil para as todas séries	Maria Romana Gomes dos Santos	Profa. de Matemática, Ciências e de História do Brasil	Maria Romana Gomes dos Santos
Profa. de Português, Geografia e de Economia Doméstica para as todas séries	Risalva Freitas do Amaral	Profa. de Português, Geografia e de Economia Doméstica	Risalva Freitas do Amaral

Fonte: elaborado pela autora, com base nos *Relatórios de atividades...* de 1963 e de 1964.

Em análise ao Quadro 14, examina-se que o corpo docente da escola não era elevado, especialmente o de professores leigos, pois duas professoras, Risalva e Maria Romana, ministravam até três disciplinas distintas para todas as turmas e de todas as séries. Aponta-se ainda que em 1963, as alunas tiveram dois professores de Religião, sendo que um deles era padre, mas sem mencionar de que forma se dividia sua carga horária com a outra professora, que era uma das Irmãs. No entanto, o trabalho desse padre deve ter sido muito importante para as alunas, pois foi ele o convidado para paraninfo das formandas de 1963, conforme o Relatório de Atividade de 1963, embora que em 1964 o referido padre não tenha voltado a fazer parte da lente da escola, assumindo o seu lugar a Irmã Batistina, que acumulava com o cargo de diretora.

Em suas lembranças, as egressas entrevistadas falaram de momentos em missas e confissões, mas foi Hercília que evocou padre Antonio Cocco, que fazia mais do que isso: “*ele dava ainda palestra para todo mundo ficar fiel, e ‘não dar’ antes do tempo.*” Essa forma coloquial de linguagem empregada por Hercília referia-se à recomendação de que deveriam

manter a virgindade até o casamento, conforme os preceitos da Igreja Católica. Conforme Barbosa (1997), Antonio Cocco trabalhava na então capela Nossa Senhora da Conceição, localizada no bairro do Trem em Macapá, a poucos metros da Escola Doméstica, desde 5 de maio de 1949. No Livro [do] Tombo, há registros de que ele foi responsável pela transformação da capela em Igreja com a sua construção em alvenaria, da qual tornou-se pároco (AMAPÁ/Livro do Tombo, v. 1, p. 216). De acordo com as entrevistadas, as alunas frequentavam a paróquia, indo assistir às missas na Igreja até quando a escola ganhou uma capela. Também iam assistir às sessões de cinema que o padre exibia, a fim de levantar fundos para a construção – tratava-se do Cine Paroquial, integrante do complexo da então Paróquia de N. S. da Conceição.

Dentre as professoras leigas, Risalva Freitas do Amaral foi mencionada por três entrevistadas, duas delas associaram-na como professora de Português. Como já frisado, ela era uma das professoras que, entre 1963-1964, acumulava três disciplinas para lecionar. Consoante com Barbosa (1997), essa professora ingressou no quadro de docente do Território Federal do Amapá a convite de Governador Janary Nunes e teve uma longa carreira, trabalhando em diversas escolas no interior e na capital, sendo boa parte do tempo dedicado à Escola Doméstica, e ainda depois com a transformação em Ginásio Feminino e prosseguindo ainda no período de E. E. Irmã Santina Rioli.

Joana d’Arc nunca se esqueceu da persistência em ensinar da professora Risalva, fazendo-a fazer várias cópias em papel almaço da palavra necessidade, na qual Joana tinha dificuldades com a grafia, mas deixou transparecer na entrevista uma certa mágoa reprimida por de ter sido obrigada a fazer essa tarefa. Ela só recordou-se de a professora Risalva lecionar Português, afirmando que eram outras professoras que ministravam “*as aulas normais tipo História, Geografia, Matemática.*”

Benedita lembrou-se de Edmunda Brazão, como sendo a professora de Culinária, e de Latife Sales, generalizando sua disciplina como “Ensino Geral.” Além disso, afirmou que todas os docentes da escola eram todas do sexo feminino, pois “*lá era quase proibido entrar homem. Os únicos homens que entravam lá eram padres e isso para celebrar a missa; terminou, foi embora.*”

Algumas professoras não foram citadas pelas entrevistadas, mas compuseram o corpo docente, conforme se analisa na documentação da escola. Em 1957, a professora Latife Sales estava ausente da escola e a professora Iracema Araújo veio a substituí-la, desenvolvendo um trabalho que mereceu elogios da diretora no Relatório: “moça de caráter

reto, que deixou impresso a sua simplicidade de educadora ideal e a que devotam todo o reconhecimento.” (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1957, f. 3).

Notas de elogios foram feitas também à professora Benedita Torrinha, junto com professora Risalva, “pela dedicação e cumprimento de seus deveres” no *Relatório de atividades...* (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1961, f. 8). A professora Aracy Nascimento da Silva também foi parte integrante da estrutura docente da escola. Encontrou-se dois de seus Registros de Frequência Diária da turma do 4º ano de 1953 dos meses de fevereiro e março.

As professoras eram observadas não somente no desempenho de suas atividades de docentes. Mas também seu comportamento e conduta moral eram alvos de avaliação, precavendo-se de uma possível má influência sobre as internas.

Se as entrevistadas não lembraram de todas as professoras leigas, as lembranças sobre as Irmãs estão vívidas, justamente porque, trabalhando e morando no mesmo local, estavam em maior contato com elas. Devido à idade avançada das entrevistadas, diversos lapsos de memória registraram-se, cada uma evocando as Irmãs de acordo com o espaço temporal em que elas lá trabalharam. Retomando-se o Quadro 1, evidencia-se que havia uma mobilidade das freiras, fazendo com que a sua passagem pela escola fosse efêmera. No entanto, observa-se uma maior permanência de algumas delas, como as Irmãs Elvira, Batistina, Santina Rioli e Maria Rosa Agostini. Essas foram as mais citadas pelas entrevistadas, não sendo mencionada apenas a Irmã Santina por Maria de Lourdes e Joana d’Arc, talvez devido a um contato menos frequente, em função dos encargos da Irmã fora da escola, em fins dos anos de 1950, como analisado na subseção 2.1.2 deste trabalho. Também houve menção recorrente às Madres Superiores, que assumiam a direção da escola, embora as entrevistadas nem sempre identificassem o nome de quem ocupava o cargo. Quando conseguiam recordar o nome delas, apontavam as duas primeiras a ocupar o cargo de direção: Celina Guerini e Maria Rosa Coran.

Algumas características foram, espontaneamente, associadas às Irmãs, pelas entrevistadas. As Madres Superiores ficaram marcadas como “*muito brabas*”, por Maria de Lourdes, Joana d’Arc, Maria Yolanda. Esta última identificou Celina Guerini no cargo, e Maria Yolanda, identificou Maria Rosa Coran. Joana d’Arc ressaltou que a Superiora da sua época não lhe deu “*espírito do bem*,” talvez devido ao encargo da hierarquia, era exigido que mantivessem uma postura austera perante as alunas, para fazer adequarem-se aos padrões de comportamento. Semina guardou muito bem que era a Irmã Rosa Coran que “*gostava*” de

lhe “*botar de castigo*”, além de dar aulas de Ensino Religioso. Sobre a motivação dos castigos, Semina recorda que:

Levei um castigo da Superiora de ficar uma semana sem tomar banho e quem me ajudou foi a Irmã Batistina. Chamada à atenção a gente era, quando fazia alguma coisa errada. Tinha Irmã que pegava logo a queixa e chamava a atenção mesmo. Mas tinha outras situações que às vezes chegavam lá na superiora, ela mandava chamar a gente e conversava, como por exemplo, malcriação. Eu era malcriada. Aí um dia me chamaram a atenção: que eu respondia. Aí fui parar na Superiora. E justamente a freira que me botava de castigo. Aí, eu não gostava mesmo dela e ela não gostava de mim! Aí não dava certo, né? Outro exemplo era quando nós não cumpríamos as nossas tarefas direito, lá na cozinha, ou na copa. Se alguém reclamasse, como a cozinheira, a freira responsável chamava a gente à atenção. Ou então desentendimento entre colegas. Mas não tinha castigo físico. Não tinha história de deixar sem comer, nada disso. Porque era ali o grupo, tudo na sua hora e todos juntos.

Responsável por manter a ordem dentro da escola, a Superiora e diretora da escola era acionada se as alunas cometessem alguma insubordinação, indisciplina ou trabalho mal feito, coisa intolerável para as Irmãs. Por isso, Maria Yolanda lembra-se de que ela e suas colegas temiam muito a diretora. De acordo com cada característica das Irmãs, algumas procuravam contornar o caso ali mesmo, mas outras já remetiam o caso à hierarquia, como no caso de Semina, que por algumas vezes foi malcriada e respondona. Mesmo diante da diretora, Semina demonstrava não se submeter facilmente. Talvez isso tenha contribuído para levar o castigo de ser proibida de tomar banho por uma semana, por ter demorado demais no banheiro. Sem ter um contato amistoso com a diretora para explicar que ocorrera sua menarca naquele momento, calou-se diante da acusação de que estava pecando, mas sem resignar-se. Procurou a Irmã Batistina, sua professora de Corte e Costura, que a ajudou da seguinte forma:

Como ela ficava no refeitório na hora do lanche, ‘quando todas as outras tiverem saído para o refeitório, eu venho para o refeitório, você vai pro banheiro, toma um banho rápido sem lavar a cabeça e você venha para o refeitório para jantar junto com as outras.’ Porque quando eu saí a freira que tinha me posto de castigo ia voltar e ela não podia me ver de cabelo molhado, né? E assim eu passei uma semana. Aprendi a tomar banho, depressinha.

As alunas tinham um tempo curto para se banhar, não só por conta dos poucos banheiros, mas também para evitar ocasiões para pecar com a nudez do corpo. A Irmã Batistina entendeu que não foi isso que aconteceu e arranjou uma forma de ajudar Semina, sem precisar contrariar a ordem da diretora, pois podia também ser punida junto com a aluna.

Maria de Lourdes foi outra aluna que revelou também ter sido indisciplinada e respondona e que, uma das vezes em que ela foi insubordinada às normas, correndo pelos corredores especialmente num dia em que a escola recebia visita, a diretora ter-lhe-ia

reprendido, colocando em sua boca um doce “olho de sogra” que levava em uma bandeja para o visitante. Só que o efeito foi inverso ao esperado porque Maria de Lourdes se sentiu “*a pessoa mais feliz do mundo.*”

As tensões então não eram tão graves assim, havendo espaços para momentos de respeito espontâneo e consideração, como se verifica na continuidade de seu relato: “*Eu peguei da mão dela e pedi para levar e ela deixou. Também quando ela sentava, a gente corria para botar um banquinho debaixo do pé dela. Olha, isso é bom, respeitar o mais velho! É assim mesmo, tem que passar um pouco que a gente aprendeu! É uma satisfação!*” No caso, Maria de Lourdes se refere à educação recebida na escola, mormente no tocante ao aspecto religioso e de valores morais, que tentou transmitir aos seus filhos e que agora tenta fazer com os seus netos.

A Irmã Batistina foi evocada por duas alunas como um socorro na hora da aflição. Uma foi Semina, como analisado, e a outra foi Zeneide, a única egressa que afirmou ter sofrido castigos físicos, por conta de seu comportamento desviante das normas. Além do caso anteriormente narrado de ter levado um soco da diretora, que fez com que sua mãe fosse se queixar a Janary Nunes, Zeneide (SOUZA, 2013, p. 80) escreveu que:

Um dia a freira me pegou com os braços abertos atrás da beata que rezava na capela, eu queria dar um susto nela, resultado: fiquei de joelhos por mais de uma hora no pátio que era de cimento com os braços abertos, no Sol. Quando não aguentei mais, fiz um escândalo, dizendo que ia ficar aleijada, pois estava realmente travada. Havia a irmã Batistinha, essa era uma santa, tinha noções de Enfermagem e sempre cuidava de mim, colocando compressas na minha face, para tratar o edema, e fez massagem nos meus ombros após o castigo; todas as noites colocava Detefon na minha cabeça para matar os piolhos, que eram frequentes entre as alunas; não sei como não sofri uma intoxicação. Ela vivia me aconselhando e conversava muito comigo. Normalmente ouvia os conselhos e ficava um bom tempo sem aprontar.

Quanto mais castigos Zeneide recebia mais ficava revoltada. Ao que parece, a Irmã Batistina, por cuidar da enfermaria da escola e das alunas quando estavam doentes, sabia se aproximar dela e os conselhos se tornavam muito mais eficazes para fazê-la ajustar-se à normas da escola e assim incorporar o *habitus* esperado. Semina e Maria de Lourdes ainda a identificaram como a professora de Corte e Costura. Mas nem todas tinham essa visão de benevolência sobre a Irmã Batistina. Antonia, por exemplo, considerava-a bem séria e que chamava a atenção quando as alunas riam alto na hora das aulas de Prendas Domésticas. Por sua vez, Maria de Lourdes, mesmo considerando-a boazinha, entrou em atrito com ela por conta de uma ordem que considerava injusta:

Respondia mal criada, principalmente porque tinha uma que queria mandar lavar o sanitário com a mão. Eu achava nojento aquilo: botar a mão lá dentro do vaso para lavar. Esse era castigo eu acho, né? Ah, credo! Eu não esqueço disso. Não sei se era hábito de todas. Eu disse não vou lavar, não, e que ela não era a minha mãe. Parece que eu fiz outra malcriação. Coitadinha da Irmã Batistina! Principalmente para ele que eu respondi. Ela era boazinha! Ela me mandou varrer o pátio e eu respondi mal para ela. Mas ficava o remorso de ter feito isso, porque eu era malcriada mesmo.

Maria de Lourdes, mesmo tentando contrariar as normas da escola, sentia remorso por fazer isso. Pode-se atribuir a isso à gradual incorporação dos *habitus*, por meio da cultura escolar, pois demonstrava a consciência do que era considerado correto seguir, mesmo que por vezes tentasse resistir. Atualmente ela se arrepende e sente muito remorso de cada ato de indisciplina praticado.

Algumas das egressas entrevistadas afirmavam ter existido duas Irmãs chamadas Maria Rosa, uma sendo a Superiora (Maria Rosa Coran) e a outra a que cuidava da cozinha, a quem se reconhece como Maria Rosa Agostini. Em conformidade com Barbosa (1998),³³ ela era argentina e veio para Macapá, conforme os Livro de Apontamentos da Diocese, na primeira leva de Irmãs da Ordem. Neste segundo documento, não se tem a informação de até que data ela se manteve na Comunidade da Escola Doméstica, mas o autor citado apontou a informação de que ela só se afastou de lá em 1960, quando foi transferida para a comunidade do Hospital Geral de Macapá, onde permaneceu até 1966, quando foi deslocada para São Paulo.

As alunas que se recordaram dela, destacaram suas atribuições na cozinha, fazendo as refeições e dando aula de Culinária. Nadir, a egressa pioneira da Escola Doméstica, lembrou-se que ela tinha uma auxiliar, que a ensinava sobre as frutas e legumes do Brasil. Seu jeito também despertava o temor, segundo Maria Yolanda:

Quem tinha de servir, ia para limpeza de cozinha, lavar a louça, limpar o refeitório, ficava limpando. Uma vez eu com preguiça, de noite, enquanto as pequenas brincavam de roda, e eu fui passar o pano na cozinha e passei mal passado, né mana? Que quando a Irmã veio a uma hora, eu estava brincando e tudo. E ela: Yolanda, venha cá!’ Aí quando a Irmã Maria Rosa, a cozinheira, chamava, a gente ficava parecia uns cordeirinhos, porque ela era muito ruim com a

³³O autor Coaracy Barbosa escreveu dois volumes do livro “Personagens Ilustres do Amapá”, o primeiro lançado em 1997 e o segundo em 1998. Nesses volumes, ele selecionou várias personalidades históricas do Amapá, especialmente a partir da sua transformação em Território Federal, fazendo uma biografia de cada uma delas, algumas mais extensas e outras nem tanto. Por não ser um historiador profissional, não revela quais as suas fontes de pesquisa e nem o método utilizado na construção de sua pesquisa. Muitas vezes, recorre à sua própria memória para acrescentar informações sobre os biografados, uma vez que era contemporâneo de boa parte das pessoas elencadas, conhecendo boa parte ainda em vida. Embora se classifique como memorialista, sua obra é bastante relevante por se tornar referência para pesquisas históricas na Academia, diante das limitações da bibliografia. Torna-se ainda um estímulo para que outras pesquisas possam continuar e aprofundar seus estudos.

gente. Ela disse assim: ‘você passou o pano na cozinha?’ Eu disse: ‘passei, Irmã!’ ‘Então você pensou em passar! Pegue a vassoura e passe tudinho e limpe tudo aqui! Quando acabar você vai brincar!’ Mana, também foi a primeira e a última vez que eu fiz o serviço mal feito. Procurava fazer direito.

Conhecendo o gênio da Irmã Rosa Agostini, as alunas tratavam de fazer o serviço à perfeição. A Irmã era muito observadora e controlava cada produto da dispensa. Por isso sentiu falta de uma lata de leite condensado, bem na escala da equipe de Maria de Lourdes limpar a cozinha:

[Naquela época,] a Quaresma era rigorosa. Tinha que fazer tudo certinho, aí sobrou uma lata de leite condensado e eu disse preciso de um doce! Comer um doce! Na Quaresma eu não ia poder ir para frente comungar. A Irmã brigou. Que nós tínhamos que confessar quem tinha roubado. E eu e todo o meu grupo tinha roubado a lata de leite condensado. Ela falou assim: ‘fizeram coisa errada, é?’ [...] Eu não sei se a gente falou. Só sei que ela chamou a atenção e brigou.

Além de consumirem escondido a lata de leite condensado, sabiam que caso se entregassem o castigo poderia abranger uma sanção religiosa, pois era o período da Quaresma para os cristãos, em que se exige jejum e abstinência de coisas prazerosas. Após dias de abstinência, as alunas estavam desejosas de doçura, o que revela que a sua alimentação seguia os preceitos religiosos do culto católico.

Nadir e Hercília foram as únicas que se recordaram da Irmã Francisca Viola, responsável pela Lavanderia. Ficou marcada na memória de Nadir a forma de chamar a atenção da Irmã:

A Irmã Francisca, que era da lavanderia, quando a gente demorava ela gritava: ‘ô suas fritolas!’ Fritolas, sabe, eram aquelas meninas danadas, barulhentas. Quando a gente esfregava roupa, rezávamos para não ficar conversando e fazendo barulho! A Irmã Santina Rioli, Deus o livre, fazia a gente rezar não sei quantos rosários por dia, que são três terços e daqueles terços grandes que elas tinham, quando a gente estava na aula de Prendas ou outra coisa que a gente tivesse fazendo. Ela ficava sentada com o rosário rezando de lá e a gente sentada, trabalhando e respondendo aqui.

Aqui se percebe a vigilância que as Irmãs tinham sobre as alunas, controlando não apenas a execução das atividades, mas também o comportamento entre elas. Conjugava-se essa vigilância com as práticas de rezar o rosário diversas vezes ao dia, incutindo uma prática eminentemente católica. Até hoje, todas as alunas entrevistadas são e católicas, à exceção de uma, Joana d’Arc, que é evangélica. São muito fervorosas na fé e comumente rezam o terço.

Semina afirmou que a Irmã Rosa se ocupava também do catecismo e era responsável por um grupo chamado de Cruzadinhas, que reunia as meninas da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição. Essa entrevistada também apontou como uma ação pedagógica comum da Irmã Santina Rioli de fazer as alunas recitarem as rezas e jaculatórias do terço enquanto realizavam as prendas domésticas. Não se conseguiu identificar a função específica

de docente da Irmã Santina Rioli, por meio das entrevistadas, mas apontaram que ela cumpria seu papel de dar plantão na sala das prendas com as alunas à tarde.

Em sua obra, Barbosa (1998) destacou que ela era de nacionalidade italiana e dava aulas de Português e de Trabalhos Manuais. Neste ponto, isso diverge dessa investigação, pois se apurou que as Irmãs estavam vinculadas às disciplinas de Prendas Domésticas, estando as outras disciplinas integrantes do currículo formal e comum sob responsabilidade de professoras leigas. Outro dado, ainda segundo o autor, que também efetuou entrevistas, era que a Irmã Santina daria aulas de Culinária, o que não foi aventado pelos nossos sujeitos.

Nos Arquivos da escola, constam dois documentos que versam diretamente sobre a Irmã Santina, produzidos em períodos posteriores à Escola Doméstica. O primeiro deles, remetido pela diretora do então Ginásio Feminino de Macapá, Amalia Buyatti, nome civil da Irmã Elvira, ao Secretário de Educação e Cultura do Amapá, trata-se do *Ofício n. 5.* (AMAPÁ/GFM, 1976). Este documento fazia a comunicação oficial de que foi unanimemente aprovada pelos professores a proposta de mudança de nome da escola para Escola de 1º Grau Irmã Santina Rioli, como homenagem póstuma a esta Irmã, falecida no mesmo ano, justificando da seguinte forma:

A homenageada em apreço foi uma das pioneiras religiosas missionárias, dedicada exclusivamente à formação da juventude amapaense e que desde 1951 até 7 (sete) anos foi uma das professoras cofundadoras da Escola Doméstica de Macapá, ali servindo com zelo e dedicação à causa da educação, e que a credencia como patrona da nossa escola.”

A escola demonstrou autonomia em relação ao órgão a que era subordinada, fazendo apenas um comunicado da adoção do novo nome, sem se remeter a um pedido de autorização para tal. Acresce-se que a diretora que assina o documento à época era a Irmã Elvira, que sua fora colega de trabalho da homenageada, na Escola Doméstica.

O segundo documento é a *Biografia da Irmã Santina Rioli* (AMAPÁ/GFM, [1976?]) feita pela escola, que se encontra parcialmente danificado pela ação de cupins e roedores. Sobre a sua vinda para o Amapá, versa o seguinte:

Chegou a essa terra bendita em 10 de maio de 1951, e colocou-se à disposição da vontade de Deus, onde dedicou-se durante os sete anos consecutivos, sem medir sacrifícios, privações que toda a obra exige em seu início. Seu caráter alegre, otimista, bondoso e prestativo faziam-na querida por todos. Foi grande a atividade durante os anos que trabalhou na Escola Doméstica. Lecionou por algum tempo, depois dedicou-se à Formação Religiosa das alunas e orientação dos trabalhos em geral. O pouco tempo que lhe restava dedicava-se à evangelização dos pobres, à serviço da Igreja.

Tornava-se assim evidente que a Irmã era animada não apenas por sua vocação pedagógica. Somava-se a ela o espírito missionário, na qual todas as suas ações são colocadas em favor da vontade divina. Romelli (2011, p. 92) argumenta que não se pode esquecer que as Irmãs eram mais do que professoras, sendo em primeiro lugar religiosas. Neste sentido, deve-se considerar que:

[...] O religioso é um especialista de Deus e da dimensão religiosa do homem. Quando engajado no trabalho e nas profissões, sempre será um religioso-professor, um religioso-enfermeiro, um religioso-orientador vocacional, um religioso-psicólogo e não um psicólogo-religioso, um orientador profissional-religioso, um enfermeiro-religioso, um professor-religioso.

Desse modo, a análise converge para além da identificação das disciplinas que eram ministradas pelas Irmãs e pelos professores leigos. Observa-se nas relações tecidas entre o corpo docente e as alunas a forma como o ensino confessional permeava a cultura escolar em uma escola pública como a Escola Doméstica, contribuindo para a formação de *habitus*.

Conforme as entrevistadas, a Irmã Santina tinha um temperamento muito sério e um jeito peculiar de chamar as alunas à atenção. Conforme Semina: “*Quando se fazia alguma coisa errada, a Irmã Santina não brigava contigo, ela fazia assim [faz gesto com a mão aberta de ida e vinda na posição lateral ao corpo] e tu já sabia o que seria. Bastava ela baixar aquele olho.*” Já Hercília recordou que ela, ao ficar com raiva por alguma travessura ou indisciplina, dizia: ‘*mas vai, mas vai, mas vai!*’ Tudo isso pode significar que não foi fácil conformar as alunas dentro da cultura escolar da escola.

Benedita era quem mais se ligava à Irmã Santina Rioli, a respeito de quem ela disse: “*a Irmã tinha uma amizade muito grande por mim, porque eu era uma pessoa muito pacata, vinda do interior, toda envergonhada. Ela ficou assim muito interessada por mim, de me ensinar alguma coisa. Então devido aquele jeitinho que ela tinha, eu fiquei com vontade de ser freira.*” Santina Rioli tornou-se mentora de Benedita, estimulando-a a entrar na vida religiosa, fazendo com que ela a acompanhasse em suas atividades fora da Escola Doméstica, visitando os doentes no Hospital Geral e ajudando na missa na Igreja Nossa Senhora da Conceição. Essas saídas acompanhadas fizeram Benedita acreditar que era uma privilegiada perante as colegas, que não podiam sair da escola, a não ser um domingo por mês.

As entrevistadas foram unânimes em afirmar que a Irmã Elvira era boa, amiga, paciente e querida por todas. Foi a consoladora de Semina na primeira noite que ela se internou na escola, por meio de seu pai, e não parava de chorar, dizendo-lhe afetuosamente “*não chora, Sementinha.*” Sementinha era um trocadilho com o nome de Semina, inventado

pela Irmã Elvira, para se referir a ela de forma carinhosa, por ser na época uma menina muito “*novinha*” e “*baixinha*”. Até Zeneide (SOUZA, 2013, p. 71-72) que em sua autobiografia criticava muito a postura das Irmãs, rendeu-se à Irmã Elvira:

A Irmã (assim eram chamadas as freiras) encarregada das artes chamava-se Elvira; aparentava ter uns 25 anos, era de estatura mediana, branca, de olhos castanhos, uma fisionomia de Santa; muito paciente, tinha uma voz baixa e sedosa, era um doce, tolerava minhas perguntas e na medida do possível respondia, mas vivia me pedindo para eu me comportar e permanecer calada. Eu adorava as aulas de prendas, mas acabou o curso e a Irmã não descobriu a minha verdadeira vocação: passei um ano inteiro para bordar uma toalha de mesa, que fiz questão de presentear a esposa do governador, no final de ano. Gratidão? (Um dos sentimentos mais raros do ser humano). Queria mesmo era costurar na máquina [...] mas como era baixinha, poucas vezes me deixaram costurar e também eram poucas máquinas... Acho que destrambelhada, a freira tinha medo que algo acontecesse [...]

Cinco das entrevistadas também indicaram a Irmã Elvira como a professora de Prendas Domésticas, ensinando pintura, bordado, Corte e Costura, tricô, crochê, trabalhos manuais, dando aula de canto, danças coreografadas com arcos com flores, acompanhadas por música clássica, como Danúbio Azul e outras, associada por Maria de Lourdes como “*músicas lindas, coisa linda, coisa de freira, mesmo.*” Também formava corais e encenava peças teatrais com as alunas.

Para Maria de Lourdes ela era uma era “*artista por causa do teatro e por causa dos presépios que ela fazia no final do ano. Às vezes ela pegava uma sala enorme, diagonal assim, e ela enfeitava, tinha luz elétrica, água corrente, tinha tudo, fazia tudo verdadeiro.*” Para Benedita, somava-se ao seu caráter ela não ser “*nem carne nem peixe. Todas as alunas eram iguais para ela, mas tinham umas Irmãs que tinham muito amizade, tinham as suas filhinhas,*” ou seja, Irmã Elvira tinha um senso de justiça neutro em não proteger ninguém em prejuízo de outrem, como insinuado por Benedita.

Dentre as Irmãs pioneiras da Escola Doméstica, a Irmã Elvira, que era argentina, foi a que mais se prolongou no estabelecimento de ensino. Segundo Barbosa (1998), ela chegou a assumir a direção da escola quando já na condição de Ginásio Feminino, ficando no cargo de 1967 a dezembro de 1983, sendo responsável pela mudança do tipo de ensino de ginásio acadêmico para Ginásio Orientado para o Trabalho, além da ampliação da infraestrutura e dos cursos oferecidos. Como se salientou mais anteriormente, na gestão da Irmã Elvira que se tomou a primeira iniciativa de se modificar o nome da escola para homenagear a falecida Irmã Santana Rioli, em 1976.

Analisaram-se as relações individuais estabelecidas com as Irmãs e professores que mais recorrentemente foram citados pelas entrevistadas, tratando de cada caso específico. Obtiveram-se também respostas que tratam de forma mais geral sobre aspectos desse relacionamento, em especial entre as Irmãs e as alunas da Escola Doméstica.

Quem evidenciou um choque cultural entre as Irmãs e as alunas foi Zeneide (SOUZA, 2013, p. 65-66), na Escola Doméstica: “administrada pelas freiras italianas, da companhia de Santa Bartolomea Capitanio. Mal falavam o Português, eram rígidas na educação europeia e preconceituosas, chamavam a gente de índias.” As entrevistadas nesta pesquisa não evidenciaram essa forma de tratamento a que se refere Zeneide, como se fosse algo corriqueiro, a não ser alguns momentos de impaciência e raiva, mas que não descambavam em depreciações desse tipo tão preconceituosas.

Percepção diferente tiveram Maria Yolanda e Semina. A primeira considerava que viver lá na escola era como “*viver num mosteiro*,” sendo tudo muito calmo e ótimo. Semina, por seu turno, conclui que, apesar de serem chamadas à atenção por malcriação ou por não cumprir direito suas tarefas, as internas e as Irmãs “*ao todo, a gente se dava bem. Elas tratavam bem a gente.*”

Para Benedita, o relacionamento com a Irmãs tinha que ser com muito respeito, pois “*ninguém podia responder para freira, que diminuía ponto de comportamento. Para cada coisa tinha um pontinho. Iam só anotando.*” Havia um item que era avaliado além das disciplinas formais e de Prendas Domésticas, identificado como “Comportamento” no [Cadernos de] *Notas e Frequência*. As notas desse item se subdividam em “conduta” e “ordem” e podiam influir numa reprovação.

Maria Raimunda afirmou que a forma de tratamento das Irmãs só mudava por conta de quando “*elas percebiam que a gente não estava correspondendo aos critérios, vamos dizer, da escola.*” Assim também Nadir percebia que as Irmãs “*eram rigorosas devido à obediência*”, mas que fora isso “*elas eram bacanas com a gente.*”

Além de conseguir manter a ordem dentro da Escola Doméstica tendo o comportamento como componente avaliativo, as Irmãs podiam usar outros recursos, como falou Maria de Lourdes: “*com as Irmãs tinha muita disciplina, sem nenhum tipo de castigo físico, mas com muita religiosidade, muita catequese mesmo. Elas não precisavam falar! Bastava elas arregalar o olho para gente que a gente já entendia.*” Lançar mão de discurso religioso e da catequese consistia, portanto, num sistema de disciplinarização muito eficaz. Já conheciam até os gestos de reprovação das Irmãs quando achavam alguma coisa fora da ordem. Por isso o uso de castigo físico seria dispensável.

Nenhuma das entrevistadas apontou a existência de castigos físicos por indisciplina, como revelou Zeneide na autobiografia analisada. Hercília recordou que as Irmãs usavam um pauzinho para dar pequenas batidinhas em quem se sentava indevidamente à mesa, mas para que corrigissem a postura e o modo de segurar os talheres. Maria Yolanda lembrou-se de receber pequenas batidas com esses pauzinhos nos braços quando segurava de forma incorreta as agulhas nas aulas de tricô, o que a fez desistir de aprender. Mas nenhuma das duas associou essas correções a castigos físicos. Porém, podia haver castigos de outra forma, como afirmou Hercília: “*castigo era não ir para casa no primeiro domingo do mês ou então não poder receber as frutas dos parentes.*”

Então, diante de cada situação, as Irmãs podiam agir de uma maneira ou de outra. Isso também dependia do temperamento de cada uma. Hercília notou que “*umas Irmãs eram mais próximas, outras eram mais caladas.*” Da mesma forma era a percepção de Joana d’Arc “*na relação com as alunas, havia algumas Irmãs que eram mais dóceis, outras não, sendo mais sérias e muito severas,*” citando como exemplo a Irmã Angélica, que apesar de bondosa, era impositiva e “*quando alguém falava e fazia as coisas erradas, ela dizia ‘sua polenta.’*” Sem saber muito bem o sentido da palavra empregada pela Irmã, conjecturando significar “*mole, sei lá, moleza*”, a entrevistada entendia que era uma forma usada pela referida Irmã de expressar sua reprovação às alunas.

Maria Raimunda acrescentou um novo aspecto a ser analisado em relação ao temperamento das Irmãs: “*elas pareciam assim sérias, mas no fundo tinham um grande coração, um carinho por nós, apesar de não demonstrarem para não darem privilégio a ninguém. Elas eram severas quando elas percebiam que a gente não estava correspondendo aos critérios da escola.*” Para a entrevistada, toda essa severidade servia para imprimir uma neutralidade no relacionamento entre alunas e Irmãs, de forma a não demonstrar preferências por ninguém e nem conceder privilégios.

No entanto, o convívio com as alunas acabou por despertar amizades quando encontravam algumas com as quais simpatizavam pelo seu jeito dócil, religioso ou acanhado. Isso aconteceu com Benedita e também com Maria Yolanda, que dizia ser “*a menina dos olhos*” da Irmãs, chegando também a ser sondada por elas se queria seguir a vida religiosa e se tornar freira, como acontecera com Benedita.

A percepção de Zeneide (SOUZA, 2013) sobre o temperamento da maioria das Irmãs e da forma ríspida com que a tratavam, pode ser explicada por ela ter despertado justamente o contrário nas Irmãs, devido ao seu comportamento indisciplinado e estripulias aprontadas na escola. Ao invés de simpatia, acabou gerando antipatia, ao invés de amizade,

‘desconfianças mútuas. E por isso mesmo, os piores castigos que não eram aplicadas a nenhuma outra aluna, nem a Hercília, que era uma de suas colegas mais próximas e participante de algumas travessuras.

Outra questão a ser analisada constitui-se das orientações que as Irmãs davam às alunas, influenciando na sua formação religiosa e moral, bem como nas suas escolhas para o futuro. Essas orientações classificava-se em três tipos que incidiam sobre os seguintes aspectos: comportamento exemplar, preparação para o casamento e constituição de família, além de obediência à religião.

Em relação ao comportamento, todas as entrevistadas apontaram com um dos conselhos principais das Irmãs. Antonia disse que era na hora de rezar e, especialmente às vésperas de saírem da escola, o que acontecia um domingo a cada mês, as Irmãs diziam: “*olha, amanhã é domingo de saída, mas vão se comportar direitinho, não vão apelar para vocês irem para o lado do mal, vocês têm sempre que ir pro lado do bem*” e recomendavam que não era para gente ter más companhias.” Benedita ressaltou as recomendações de que deviam “*ter postura, ter seu comportamento como mulher, como moça e jovem, com muita educação, saber tratar as pessoas, ter um padrão de comportamento exemplar para depois se manifestar na sociedade.*”

Dentro da escola, as alunas eram regidas pelas freiras e havia a preocupação relativa a sua reputação ao sair da escola, longe de sua tutela. Mais do que isso, também com a incorporação de *habitus* que as distinguissem das demais na sociedade, pela sua educação e bons modos, entrando assim em funcionamento um sistema de esquema classificatório, tal como definiu Bourdieu (2011).³⁴ Esse comportamento era aprendido na escola, possibilitado pela de cultura escolar e permaneceria impregnado nas alunas, sob a forma de *habitus*. Por isso, vários detalhes ficaram registrados por Hercília:

Eu aprendi assim: quando eu sento assim, eu sento assim ó [faz festo de sentar-se ereta na cadeira] e faço assim [faz gesto de segurar talheres]. Quem não fazia vinha a Irmã com um pauzinho dar na gente. Então a Irmã botava as menores numa mesa e as meninas maiores n'outra. Não se podia conversar alto à mesa; isso era ensinado para gente bem, bem, bem. Não podia chamar nome [pornofonia].

³⁴Pierre Bourdieu entende que a Escola tem um papel significativo nos esquemas de distinção, gerando dentre outras possibilidades, a classificação escolar, definida como “um ato de *ordenação*, no duplo sentido da palavra. Ela institui uma diferença social de estatuto, uma *relação de ordem definitiva*: os eleitos são marcados, por toda a vida, por sua pertinência (antigo aluno de...)” (BOURDIEU, 2011, p. 38 grifo do autor).

Maria de Lourdes ressaltou que as Irmãs “*ensinavam a gente a ser gentil [...] e é bom respeitar o mais velho!*” Aproveitavam-se de situações dentro da escola, como da descoberta de mal feitos, como expôs Maria Yolanda:

Quando uma aluna delatava outra, a Irmã esperava reunir, aí ela conversava muito com a gente. Nós estávamos nos preparando para o nosso futuro, não é? Ser umas dignas moças, respeitosas. A gente deveria tratar todo mundo igual. Não podia ser um superior ao outro. A igualdade era o principal que ela ensinava para gente. Muita humildade, porque quem se humilha será exaltada. Quem se exalta será humilhado!

Observa-se que até recitar trechos da Bíblia na hora desses sermões era eficaz, ficando cristalizado na memória de Maria de Lourdes. Reunir todas para aconselhar as alunas era uma tática comum e a Irmã Elvira tinha o dom de tocá-las fundo na consciência, como explicou Maria Raimunda:

Quando a gente errava, aí a Irmã colocava todas em uma sala e aí ela fazia uma reunião conosco e procurava os assuntos até entrar naquele problema. Aquela que realmente não estava de acordo com as regras da escola, se tocava, pois se sabia que era para gente e o que a gente fazia procura se corrigir. [...] A Irmã Elvira fazia um trabalho maravilhoso que a pessoa se identificava estar naquilo que ela se referia. E se aquilo não era aplicado a você, servia para o seu crescimento. Mas aquela [aluna] que sabia que estava sendo para ela e procurava se ajeitar, se comportar. Geralmente ela chamava a atenção por comportamento.

Maria Raimunda foi quem melhor explicitou a associação entre as orientações sobre comportamento e o casamento:

As Irmãs ensinavam que nós deveríamos nos preparar para saber se comportar na sociedade. É tanto que as pessoas até já passavam pro matrimônio quando saíam da Escola Doméstica, pela nossa postura, pela nossa maneira de agir, pela nossa maneira de falar. Não que as Irmãs impusessem isso, mas devido à nossa educação lá dentro. Lá fora nós mostrávamos o nosso comportamento.

O casamento acabava se tornando, assim, uma estratégia de reprodução do *habitus*, adquirido através da cultura escolar. Moças formadas pela Escola Doméstica eram as ideais para constituir matrimônio. Dessa forma, a escola cumpria seu principal objetivo, que foi bem detectado por Semina: “*porque naquela época mulher era preparada para quê? Para ser mãe e para ser dona de casa. Hoje em dia não, mas naquela época era mais restrito e era o que os pais buscavam para os filhos, principalmente mulher.*”

A constituição do matrimônio era o ponto nevrálgico da interpenetração do público e do confessional, pois não era qualquer tipo de família a ser formada. Era uma família cristã, com base sólida no Catolicismo, como bem demonstrou Joana d’Arc em sua fala:

As freiras orientavam para o casamento igual como os nossos pais: mostravam o positivo e o negativo. Por isso a gente estava lá, para aprender antes de casar. Ter todas as orientações que a gente aprendia lá para um futuro e passar para os seus familiares, para os filhos a parte espiritual. Por exemplo católico. Lá tudo era católico. Os conselhos, ter uma vida frequente de orações, uma comunhão com a Igreja, comunhão com Deus. Tudo isso elas falavam para gente. Eu pego a Bíblia e leio, sabe? Hoje a minha Bíblia é diferente [porque é evangélica]. Do que eu aprendi, eu passava para eles como mãe. A gente ia só nessas maiores: festa de Natal, Corpus Christi, só nessas daí!

Como já fora aludido, Joana d’Arc foi a única dentre as entrevistadas que se tornou evangélica, mas isso depois de muitos anos. Enquanto era católica, levava sua família a participar dos ritos na Igreja, embora em ocasiões especiais, e tentava repassar aos seus filhos os ensinamentos aprendidos na Escola Doméstica, como bem orientavam as Irmãs. Nadir também revelou o *habitus* implícito nos ensinamentos ministrados pelas Irmãs quanto aos deveres da mulher: “*cuidar da casa, do seu esposo, dos seus filhos e conduzir seus filhos para o Cristianismo, acostumar os meninos desde de pequenos a levar para Igreja para ver aquela cerimônia para aprender. Fazer o que for possível para eles viverem lá.*” Nadir prossegue, mencionado que:

Tudo ali elas explicavam: quando se casassem, escolhesse um homem para ficar com ele direitinha, honesta, sem fazer safadeza. Isso tudo explicavam para gente, davam orientação. Porque assim elas nunca tinham casado, elas não sabiam. Mas aí a professora Odila dava um escrito para elas assim e, daquele escrito, elas passavam para gente: que a gente tinha que ser honesta e tudo, uma pessoa limpa. Tudo elas falavam lá. Era bom!

A escolha do cônjuge era importante, de acordo com as orientações das Irmãs. Maria Raimunda lembrou também que era aconselhado a ela e a suas colegas que: “*quando começasse a namorar, que procurasse um rapaz que fosse respeitoso, que fosse te respeitar, que fosse formar uma família com você.*”

A sólida formação religiosa e moral recebida na escola fez com que Maria de Lourdes voltasse para o seio da Igreja, a qual representa um “*farol para toda a sua vida,*” mesmo quando se afastou:

Quando jovem, eu me afastei por um tempo, bem preguiçosa. Eu ainda chegava a dizer ‘gosto muito de freira, mas ela longe de mim’. [Dirigindo-se à entrevistadora, verbaliza: você há de indagar] ‘O que essas freiras lhe fizeram de mal?’. Era que nessa época eu pensava assim. Antes de voltar [a congregar na Igreja Católica], quando eu passava na rua e via a freira, aquilo ali já era um questionamento na minha cabeça: ‘o que eu fazia da minha vida? Por que eu estou afastada?’ E aí passou essa fase. Eu voltei para Igreja e tudo.

Essa influência era tão forte que Maria de Lourdes revelou ter vivido por muito tempo um dilema existencial entre querer ser freira e querer se casar, que a acompanhou por anos, após se formar na Escola Doméstica. E ela não foi a única, como já se viu no caso de

Benedita, que queria seguir o exemplo das Irmãs, chegando a entrar na fase inicial de preparação na sede do Instituto das Irmãs em São Paulo e desistindo depois, vindo a constituir família em Macapá. Outros casos semelhantes aconteceram, pois conforme Antonia, algumas alunas: “*viam os exemplos das Irmãs lá dentro e diziam que iam ser freiras depois que terminassem o Curso, mas era espontâneo. Teve umas que seguiram para ser freiras, teve outras que não.*”

Zeneide (SOUZA, 2013, p. 75) chamava essas meninas de beatas e não gostava delas, porque ao se espelharem nas Irmãs, procuravam se aproximar delas contando cada ato de indisciplina cometida pelas colegas. De vez em quando, pregava uma peça nas colegas como revanche ou desforra. Essas alunas eram, segundo ela, privilegiadas e comportadas e por isso “eram autorizadas a ficar uma ou duas horas estudando, antes da hora de dormir, principalmente as beatas.” Considerando-se que alunas reprovadas não continuavam o Curso Doméstico e eram desligadas da escola, pode-se concluir que eram as que tinham melhores chances de permanecer na escola, obrigando meninas que resistiam a se enquadrar nos mesmos padrões, como a própria Zeneide à época, a buscar subterfúgios, como estudar escondida no banheiro de madrugada.

Talvez a escolha dessas alunas não fosse tão espontânea como Antonia se referiu. Maria Raimunda identificou como um dos objetivos das Irmãs: “*elas preparavam aquelas moças que sentiam o desejo da vida religiosa; essas iam embora para São Paulo. Colocavam que nós tínhamos, vamos dizer, duas opções, não que elas falassem assim.*” Não precisava falar abertamente, pois toda a cultura escolar da Escola Doméstica incutia esse sentido à vida das moças: casar e constituir família, com alicerces no Catolicismo, ou seguir uma vida respeitável, tornando-se freira.

O GTFA tinha pleno conhecimento do teor das orientações que eram dadas pelas Irmãs, através dos *Relatórios de atividades...* enviados anualmente à Divisão de Educação. Nesses relatórios sempre se colocavam as finalidades da educação da escola, sem escamotear a influência do ensino confessional sobre essa educação, como se percebe no trecho referente às formandas do Curso Doméstico em 1957: “moças que levarão desta Casa aptidões para bem desempenhar suas responsabilidades, quer na parte espiritual quer na parte moral pelos conhecimentos ministrados pelas Mestres que lhe votaram toda a dedicação”. (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1957, f. 3). Consciente de seu papel, o corpo docente não se limitava ao estudo das disciplinas, normais ou de Prendas Domésticas, procurando “amoldar o caráter de suas educandas, fazendo-as aproveitar dos ensinamentos intelectuais, artísticos e espirituais.” (AMAPÁ/EDM. *Relatório de atividades...*, 1963, f. 3).

4.1.5 *Papel da Mulher e Profissionalização Feminina: Desdobramentos na Trajetória de Vida e Reminiscências*

A Escola Doméstica ministrou um tipo de educação que conciliava o ensino formal, o ensino profissionalizante e o ensino confessional. Investigou-se junto às entrevistadas de que forma essa educação recebida gerou ressonâncias nas suas vidas, influenciando nas suas escolhas e opções, de modo a perceber se o *habitus* foi incorporado através da cultura escolar conformada naquela instituição escolar em suas marcas e trajetórias de vida.

Dessa maneira, uma das ressonâncias identificadas foi a influência da cultura escolar sobre o papel social que as egressas assumiram ao sair da escola, conforme Antonia: *“Acho que assim na minha formação como mãe, como esposa, na minha vida religiosa, contribuiu muito. Principalmente na vida religiosa eu aprendi muita coisa lá e até hoje eu não me esqueço de tudo o que eu aprendi sobre religião. Eu me dedico mesmo muito à religião.”*

As egressas saíam da escola com a convicção de que estavam preparadas para a vida e seu futuro, como explicitou Joana d’Arc: *“preparar para vida, para o futuro porque nós como mulheres, devíamos ser domésticas mesmo, né? Aprender a fazer uma alimentação, aprender a costurar. Preparar para ser dona de casa, que hoje em dia as meninas não têm!”*

A Escola Doméstica trouxe para Benedita diversos tipos de aprendizagem, tanto no trato com as pessoas, quanto na conscientização de seus deveres como dona de casa, que conciliava com a profissão de professora: *Foi lá que eu aprendi a ter uma educação, saber tratar e respeitar as pessoas, [...]. Onde eu aprendi a ser mulher, gostar de trabalhar, não ter medo de trabalho, gostar de limpar.”*

O costume de gostar de trabalhar e de limpar era absorvido também pela cultura escolar da Escola Doméstica, que como apontaram as entrevistadas anteriormente, faziam o serviço de limpeza da escola por escala de 15 dias, começando as atividades desde o amanhecer, conciliadas com os momentos de estudo e dos cultos religiosos. Para Nadir, todas as regras e normas dentro da escola foram importantes porque complementavam a aprendizagem materna: *“eu já era colocada dentro do esquema por causa da minha mãe de criação. E aquilo foi melhor por que dominou mais. Me incentivou! Valeu! Pena que eu não tenha conseguido terminar, mas Deus sabe o porquê.”*

Esse aspecto ficou bem marcado em Semina, incorporando especialmente o tempo para tomar banho por conta do castigo que levou nesse sentindo, já referido nesta pesquisa: *“Mas olha, serviu! Serviu! Até hoje eu não demoro no banho e todo mundo em casa sabe que eu não demoro. Quando alguém demora muito eu digo para pessoa: eu dou para você*

o castigo que eu levei.” Essa marca poderia ter gerado em Semina algum tipo de trauma ou aversão à Escola Doméstica, mas para ela a aprendizagem teve aspectos positivos *“pela lição de vida que tive aqui, pelo coleguismo, pela orientação para vida, assim. Tanto é que eu fiz questão de terminar aqui minha carreira, [referindo-se a estar trabalhando justamente na atual E. E. Irmã Santina Rioli]. E eu estou aqui desde 1992, há 23 anos.”*

Semina é professora e desempenha suas funções no local que um dia foi a Escola Doméstica, com atividades na coordenação escolar. O seu vínculo com a escola foi tão forte que ela preferiu, dentre todas as outras, trabalhar no mesmo lugar em que passou parte da sua juventude. No entanto, ela foi a única dentre as entrevistadas que evidenciou ter levado um choque de realidade após ter-se formado, deixando a emoção aflorar ao revelar que: *“teve coisas que aconteceram na minha vida, que quando eu me lembro que as feiras me diziam que era isso, isso e isso! Teve um dia que eu estava tão revoltada que eu queria achar aquelas freiras na minha frente que eu ia dizer para elas...”* Nem todas as orientações que as Irmãs davam às alunas podiam corresponder aos desafios que teriam a enfrentar fora da escola, podendo-se correlacionar com as transformações da sociedade e as novas exigências ao papel feminino, com o transcorrer do tempo, ou com questões de ordem pessoal.

As entrevistadas, à medida do possível, procuraram constituir famílias sadias e cristãs, conforme o padrão moral da época e apreendido na escola. Apenas uma delas revelou não ter dado sorte na primeira vez que se casou, mas não por culpa dela. Também sempre estavam às voltas com questões da fé, sendo até hoje um componente importante no sentido que deram às suas vidas. Benedita tentou seguir a vida religiosa e Maria de Lourdes passou anos indecisa se deveria ou não tornar-se freira. Por sua vez, Maria Raimunda correlacionou da seguinte forma a influência que o ensino confessional teve sobre ela:

Olha, foi uma benção de Deus! Porque eu creio, como te disse, nós estávamos num pedacinho de Céu! Nós tínhamos aulas de Religião, também. Naquele tempo tínhamos que fazer até prova. Prova de Religião, sim, senhora! Que também reprovava, naquele tempo. E foi assim porque nós tínhamos missa todos os dias. [...] Então nós tínhamos aquela comunhão com Deus: aprendemos a amar a Deus sobre todas as coisas. Foram esses ensinamentos que as Irmãs nos passaram. E se hoje o meu encontro com Deus está da forma que está foi por causa disso. Hoje eu sou ministra da Eucaristia na minha Igreja, aqui na Santa Inês.

Maria Raimunda possui um altar na sua residência contendo imagens de diversas santas, especialmente da Virgem Maria. Com muito orgulho, explicou como adquiriu cada uma em suas viagens e sobre as novenas que acontecem em sua casa. Uma em especial chamou a atenção, conforme a Foto 11, na qual se identifica ao centro a imagem de Nossa Senhora Maria Menina, a padroeira da Irmãs do Instituto de Caridade das Santas Capitanio

e Gerosa, o que fez associar a devoção à continuação de uma prática religiosa da Escola Doméstica, quando todos os anos havia a festa da padroeira na escola, conforme os *Relatórios de atividades...*

Foto 16 – Altar na casa de Maria Raimunda Ramos, com destaque à imagem de N. S. Menina (2015)



Fonte: acervo pessoal da autora, com a devida autorização da entrevistada.

A prática religiosa de rezar o terço ficou como uma marca para Maria Yolanda, que até hoje cumpre todos os dias às madrugadas: “*O costume veio de lá. A gente rezava o terço. Rezava o rosário, né? Só não me lembro muito bem os horários. Parece que era de manhã, antes da missa, seis horas da tarde. Foi muito bom! Bom, bom mesmo.*”

Para Antonia a aprendizagem na Escola Doméstica associava a preparação para o casamento à formação religiosa. Esta é uma marca que lhe dá bastante orgulho ao comentar que: “*até hoje eu estou com 73 anos, mas ainda não expulsei minha religião. Deus o livre! A semana que eu não vou a todas minhas novenas, minha missa dia de domingo, parece que não é legal. Minha formação religiosa foi muito boa.*”

Em relação à profissionalização feminina, que era um dos objetivos da Escola Doméstica, as entrevistadas apontaram três opções tomadas em suas vidas, mas sem que uma excluísse a outra necessariamente: uma foi a escolha pela vida profissional como artesãs de Artes Domésticas, outra foi a dedicação de seus dons artísticos ao lar, e a terceira foi via procurar continuar seus estudos para a docência. Sobre a primeira opção, observe-se o depoimento de Joana d’Arc:

Era esse o futuro: aprender e também no futuro ter uma vida profissional, para aprender a fazer e vender para ganhar um tostão para o sustento. Foi o que aconteceu comigo. Quando eu casei, eu fiz muita coisa de crochê. Até hoje ainda faço. Não me esqueci! Eu fiz muita meinha para criança, sapatinhos, agasalhos...logo quando eu casei. Porque eu não tinha renda!

Após seu casamento, Joana d’Arc viu que as habilidades adquiridas na Escola Doméstica e, depois, no Ginásio Feminino serviam muito bem para complementar a renda

familiar, uma vez que não trabalhava fora, dedicando-se a ser dona de casa. Somente depois de algum tempo que ela procurou dar continuidade aos seus estudos e seguir a carreira de professora. Mas até hoje ela procura ainda, na medida do possível, fazer encomendas de crochê, conforme se vê na Foto 17, atividade que mais gostava na sua época de estudante.

Foto 17 – Toalha de mão bordada e ornamentada com crochê, por Joana d’Arc (2015)



Fonte: acervo pessoal da autora, com a devida autorização da entrevistada.

Maria Yolanda também disse que se dedicou durante muito tempo às encomendas de Prendas Domésticas, especialmente usando o ponto cruz, aplicação e o crochê:

Ponto de cruz a Irmã batalhou, mas eu aprendi. Aplicar, eu gostava muito de fazer trabalho aplicado. Demais mesmo! Eu fazia, eu vendia, sabe, lençóis de cama! Eu fazia aqueles lençóis enormes, tudo bordado, cortinas de berço, enxoval para bebê, eu fazia tudinho. Não tinha nesse tempo para vender aqui, né? E eu fazia de cambraiazinha, pregava renda, tudo na mão, fechava tudinho fazendo ponto atrás. [...] Eu aprendi a bordar lá. Depois de casada, eu fazia camisinha para recém-nascido, mana, eu ganhava meu dinheiro. Fazia enxoval tudo à mão! Fazia ponto Paris, ponto não sei o quê, aqueles bordados Riachuelo, né? Agora não, que eu não enxergo direito. Eu quero fazer, mas não posso mais! Ganhei muito dinheiro, mana!

As entrevistadas revelaram até hoje gostar de fazer as atividades de Artes Domésticas que aprenderam na escola e também de estar trabalhando ativamente na limpeza e cuidados com o lar, mas devido aos problemas de saúde e de visão advindos com o avanço da idade são tolhidas de continuar, o que deixa-as um pouco frustradas.

Esse é o caso também de Hercília, que preferiu fazer trabalhos de prendas para o usufruto seu e de sua família, tentando passar o conhecimento aprendido para a sua filha: “*não fiz trabalho para vender. Só para mim! Eu aprendi o crochê, depois um pouquinho. Tudo que ela [refere-se à sua filha] sabe eu que ensinei para ela: o ponto cruz, o ponto sombra, o ponto cheio, entendeu. Tudo! [...] Me meti a fazer crochê, a agulha cai dos dedos.*”

Igual foi a situação de Maria Raimunda, que optou por não aceitar encomenda de trabalhos, usando as habilidades adquiridas em proveito próprio, até o presente momento: *“eu gosto sempre de fazer minha roupa mesmo porque não gosto das roupas que estão no comércio [...]. Até as meninas [suas filhas] brigam comigo: olha mamãe, a sua vista já não dá. Realmente, eu fico com a vista muito cansada!”*

O terceiro leque de opção seguido foi o da docência. Verifica-se que 6 dentre as 10 egressas tornaram-se professoras em algum período de suas vidas. Mas somente três entrevistadas, Joana d’Arc, Antonia e Semina, apontaram a necessidade de continuar os estudos e fazer o curso de férias do Curso Normal Regional, que habilitava regentes do Ensino Primário a lecionarem no interior do Território Federal do Amapá.

Joana d’Arc passou algum tempo se dedicando à família e fazendo encomendas de Prendas Doméstica antes de seguir os estudos no magistério. Antonia considera que a sua formação na Escola Doméstica serviu para o casamento, mas não para conseguir um emprego, coisa que só buscou depois de alguns anos:

Eu me formei no pedagógico em 1975. Eu saí da Escola Doméstica em 1960. Já trabalhava e era casada quando comecei estudar o pedagógico. E aí estava todo mundo apelando para fazer o pedagógico porque o nosso curso ficou sem, assim, uma validade de emprego. Não teve para nada que a gente levou até pro curriculum. Não constava! Eles não aceitavam.”

Semina também apontou que muitas ex-alunas procuraram depois seguir o caminho do magistério. Neste caso, a formação na Escola Doméstica serviu bastante, pois: *“tempos depois, tinha Educação para o Lar e a gente era aproveitada como professora desta matéria, que saiu do currículo, pela outra nova Lei foi extinta.”*

Analisar-se-á agora a autobiografia de Zeneide (SOUZA, 2013), procurando as principais marcas que a Escola Doméstica deixou em sua vida. Destaca-se primeiramente que Zeneide é atualmente médica aposentada, mas que em sua trajetória, seguiu logo no início a mesma opção de Semina, participando dos cursos de férias e conseguindo emprego como professora regente do Ensino Primário no interior do Território do Amapá.

Zeneide (SOUZA, 2013), conforme relata em sua obra, foi uma aluna indisciplinada e questionadora das regras e normas da escola, por muitas vezes quebrando a ordem e sendo castigada por isso. É a única dentre as ex-alunas aqui mencionadas que revelou ter sofrido castigos físicos, que a deixavam mais revoltada. Também deixa transparecer que todo aquele sistema a oprimia, sentindo-se como um pássaro em uma gaiola, sendo libertada no dia da sua formatura. O trauma teria sido tão grande que ela passou anos sem passar sequer na frente da Escola Doméstica.

Diante desse quadro, verifica-se que por mais que resistisse à cultura escolar, acabou adquirindo *habitus* e, por incrível que pareça, reproduzindo-o em sua prática docente quando, em sua primeira turma, admitiu adotar “os mesmos métodos da Escola Doméstica, com sucesso” (SOUZA, p. 90). Infelizmente, ela não esclareceu na sua autobiografia que métodos foram estes. O sucesso a que ela se referiu foi a aprovação de todos os seus alunos nos exames finais.

A aprendizagem na Escola Doméstica também foi-lhe útil para progredir na carreira do Magistério. Aproveitou-se da oportunidade de prestar um processo seletivo para estudar Cursos de Artes Industriais fora do Amapá. Nesta seleção, conseguiu aplicar suas habilidades em pintura e artes manuais que adquiriu na escola e obter aprovação para uma das vagas requeridas.

Algumas marcas negativas foram atribuídas por Zeneide aos castigos que recebera na Escola. Uma delas foi à sensibilidade no couro cabeludo em virtude dos puxões de cabelo que levava das Irmãs por se despir e gargalhar, afrontando as normas de pudor em que não se podia mostrar nudez, coisa que ela diz não haver sentido, por ter corpo de criança, à época. Outras consequências de outro castigo, encontrar sua mãe hospitalizada sem aviso prévio por parte das Irmãs no dia em que fez 15 anos de idade, foi aventado por Zeneide como a influência na escolha da sua especialização médica em cirurgia plástica e a mania de dar presentes de aniversário, já que ficou com trauma do seu ‘presente’ de 15 anos.

Mas nem tudo parece ter deixado marcas tão negativas. Na festa de comemoração do Cinquentenário da escola, da qual Zeneide ajudou a organizar, estavam presentes duas Irmãs que lecionaram na Escola Doméstica. A autora pediu perdão ao microfone de suas estripulias e confessou suas estratégias para tirar boas notas e continuar na escola. Foi um momento de confraternização entre ela e as Irmãs.

A investigação sobre a cultura escolar da Escola Doméstica de Macapá envolveu cinco categorias analíticas que renderam bons frutos para a análise da interpenetração entre o público e o confessional. A escola conseguiu gerar a incorporação de *habitus* no seu período de vigência e permitiu a sua reprodução, contribuindo desse modo para a realização dos desígnios do projeto governamental de conjugação do desenvolvimento socioeconômico e cultural do Território Federal do Amapá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Doméstica de Macapá foi a responsável pela formação de uma parte da população feminina no Amapá, e tinha grande prestígio na política educacional do Governo do Território Federal do Amapá, entre os anos de 1950 e 1960. Esse prestígio era atribuído à administração eficaz empreendida, na escola, pelo Instituto das Irmãs de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa.

Procurou-se refletir nessa pesquisa qual a razão da eficácia da administração dessa Ordem religiosa, na política de integração socioeconômico-cultural do então Território Federal do Amapá, à Nação brasileira. Como fruto dessa reflexão, pode-se apontar que a interpenetração público/confessional na Escola Doméstica de Macapá conformou uma cultura escolar que possibilitou a internalização de *habitus*, por parte das então alunas do Regime de internato.

O Estado e a Igreja Católica estavam em um processo de mútua colaboração no setor de educação, reservando à mulher um ensino diferenciado do que era o destinado ao gênero masculino. Deste modo, a perspectiva era a de que as mulheres assumissem um papel predestinado de dona de casa exemplar e mãe de família, com padrões morais e religiosos sólidos, de forma a reproduzir nos filhos os *habitus* adquiridos. A Escola Doméstica foi concebida dentro desse processo, que estava atrelado à política nacional de educação, deixado de herança pelo Estado Novo, sob os auspícios do Governo Vargas.

Assim, a pesquisa desdobrou-se em cinco categorias de análise, que possibilitaram chegar a algumas afirmações. Na primeira categoria, *Ingresso e Permanência: Procedência Familiar, Formas de Seleção e Faixa Etária*, discutiu-se acerca do tipo de discente selecionado para ingressar na Escola Doméstica, permitindo identificar, tanto nas fontes escritas quanto orais, que as aspirantes a alunas tinham que, além de prestar exames admissionais, submeter-se a alguns critérios, sendo um deles a orfandade, mesmo que não completa, pois podiam ter ainda um dos pais vivos.

Poderiam, ainda, ingressar estudantes advindas de famílias constituídas ou de pais separados, desde que apresentassem vulnerabilidade financeira ou residissem no interior do Amapá. As órfãs também não eram tão desamparadas como se levantou, contando com uma rede de amparo solidário de pessoas com laço de parentesco ou de sacramento religioso. Ainda havia um componente externo na seleção: a indicação de alunas vinda de pessoas influentes da sociedade e até do próprio Governador, revelando a interpenetração entre o público e o confessional, desde o processo seletivo das candidatas a alunas.

Verificou-se que a escolha do regime de internato estava relacionado à tentativa de criar condições homogêneas de existência para as alunas, a fim de se conseguir a incorporação de um sistema de disposições, o *habitus*, que as tornaria no futuro boas esposas cristãs e mães dedicadas. Assim, os objetivos da Escola Doméstica ultrapassavam o da filantropia, visando a um aprimoramento moral da sociedade e à qualificação profissional feminina no âmbito doméstico, ou então, para complementação de renda do marido. Para o Governo do Território Federal do Amapá, isso fazia parte do projeto de superação das condições de miserabilidade moral e financeira do povo e de integração do Amapá ao País.

Na segunda categoria analítica, *Interação com o Mundo Externo: Fiscalizadores e Visitas de Autoridades e da Família*, avaliou-se o quanto a administração pública estava inteirada do que acontecia na escola e da sua condução pelas Irmãs do Instituto de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, seja por meio dos Relatórios de Atividades enviados à Divisão de Educação anualmente, ou até mesmo por visitas à escola de autoridades, jornalistas, dentre outros. Da mesma forma, pode-se avaliar o quanto as Irmãs tinham consciência do papel que tinham que cumprir na direção e no corpo docente da escola, ressaltando que planos curriculares elaborados e a práticas de ensino eram aprovadas pelo Governo do Território Federal do Amapá.

O Governo podia lançar mão de agentes para fiscalizar a escola. Acredita-se que esses fiscalizadores não tinham muito a reprovar, se é que encontravam alguma coisa, haja vista que a Escola Doméstica estava sempre sendo usada como uma vitrine do sucesso do programa educacional do Governo, recebendo constantes visitas de jornalistas, estudiosos e comitivas de autoridades de todo o Brasil. As entrevistas foram importantes para verificar a presença desses agentes, das autoridades e da relação do educandário com a família.

Em *Currículo: Prendas Domésticas e outras Matérias/Disciplinas*, a terceira categoria de análise, examinou-se que o currículo da escola extrapolava as finalidades de adquirir conhecimento e capacitar as alunas para se tornarem boas donas de casa e artesãs domésticas, por meio do estudo das disciplinas formais e de formação profissional. A incorporação de *habitus* estava estritamente atrelada à sua reprodução, por intermédio da constituição de futuras famílias. Muito mais do que identificar as disciplinas do currículo e enquadrar o Curso Doméstico na legislação vigente, as entrevistas permitiram adentrar no universo da escola, conhecendo sua organização; a rotina de aulas e tarefas das alunas; o estímulo aos valores nacionalistas; a forma como eram ensinadas as Prendas Domésticas e outros aprendizados pelas Irmãs. Salienta-se aqui a relação que a Escola mantinha com a Igreja Católica, viabilizada pela presença de padres com realização de missas e confissões,

a interiorização de ritos religiosos pelas alunas, a função da capela e de uma gruta com imagem no contexto da escola, ilustradas na Dissertação pelas Fotos 11 e 12, respectivamente, elementos de impregnação da cultura escolar, consoantes aos interesses advindos da relação entre o público e o confessional.

A exigência da perfeição não apenas nas disciplinas, mas em todas as atividades realizadas pelas alunas, imprimia um caráter disciplinador ao ensino e se estendia para avaliação do comportamento. Assim como o Ensino Religioso e prática de ritos católicos assimilava o Catolicismo na sua dimensão de religiosidade, foi possível também entrever algumas estratégias das alunas resistentes a essa disciplinarização, de permanecerem na escola e, por vezes, escaparem de algum castigo, nem sempre com sucesso.

Também se analisou o vínculo que foi construído entre o Curso Doméstico e o Curso Normal Regional, entre a formação em Artes Domésticas e a de professoras. As cerimônias de formatura estimulavam as alunas a adequar-se às normas da escola, caso quisessem continuar ali e se aplicar, ao máximo, para receber as premiações, da qual a mais importante era um cargo como professora na rede de ensino, lembrando-se que este era um tipo de profissão aceitável para a mulher, à época, além de dona de casa. Houve a facilitação da transmigração de um Curso a outro, possibilitando às diplomadas em Artes Domésticas entrarem na metade do Curso de formação de professores primários.

Na quarta categoria analítica, *Corpo docente e Práticas Educativas: Relações Interpessoais entre Irmãs, professores leigos e Alunas*, diante da parca documentação a respeito, o emprego da metodologia da História Oral descortinou não apenas a constituição do corpo docente, como também as práticas educativas que as Irmãs e os professores leigos utilizaram para a assimilação dos saberes e das habilidades que as alunas tinham que adquirir. O comportamento e a exigência na perfeição da execução de seus deveres era também exigido para os docentes que não eram religiosos.

Verificou-se, ainda, que no trato individual de cada Irmã para com as alunas, deixava registrado seu temperamento, o que influía no relacionamento interpessoal. Havia uma vigilância estrita sobre as internas, tanto em suas atividades escolares, quanto na observância das normas da escola. Não seguir as normas resultava para as alunas em castigos, como a interdição de sair, que era de seu direito, uma vez por mês. Variava também com a gravidade da indisciplina ou da insubordinação, que era aplicado proporcionalmente. Por outro lado, a pacificidade de algumas alunas gerava uma maior aproximação e até mesmo amizade.

Nas relações interpessoais entre Irmãs e alunas constituídas na Escola Domestica, pode-se descortinar que havia outros tipos de ensinamento não revelados no Currículo

formal. Esses ensinamentos eram ministrados sob forma de orientações e gravitavam em torno do comportamento das alunas, da religião e da constituição de famílias, incidindo assim diretamente na incorporação de *habitus*. As estudantes passavam por um refinamento social que as distinguiam das demais, entrando em funcionamento um sistema classificatório. Ao mesmo tempo, as práticas religiosas que as Irmãs plasmavam na cultura escolar, contribuía para que nas alunas fossem despertadas uma religiosidade profunda difícil de ser esquecida, pois era internalizado como *habitus*. Dessa forma, a constituição de famílias cristãs era o resultado da reprodução dessa internalização. As entrevistadas evidenciaram que tentaram integrar seus filhos no Catolicismo, mesmo que fosse nos rituais mais tradicionais do calendário litúrgico.

Para a elucidação das práticas educativas, as entrevistas foram mais uma vez de fundamental importância, pois não foi encontrado nenhum vestígio escrito sobre tal. Essas práticas, conforme apurou-se, ultrapassavam o ensino das Prendas Domésticas, empregando outros recursos educativos, que transpiravam a influência do ensino confessional na escola, como discursos ou sermões, rezas, recitações da Bíblia etc., para poderem disciplinar as alunas e assim amoldá-las à cultura escolar. Procuravam sempre orientar as alunas sobre seu comportamento na sociedade, para a constituição de boas famílias, na escolha de seu o cônjuge. Ademais, orientavam aquelas alunas que demonstravam uma forte devoção cristã a seguir a vida religiosa, como outro caminho para uma vida honesta e pacata.

Como forma de coroamento da análise, possibilitada pelas entrevistas, na quinta categoria analítica, intitulada *Papel da Mulher e Profissionalização Feminina: Desdobramentos na Trajetória de Vida e Reminiscências*, observou-se de que forma as entrevistadas internalizaram, ao menos em parte, a aprendizagem proporcionada pela cultura escolar da Escola Doméstica, por meio da incorporação *habitus*, encontrando ressonâncias nas suas vidas e também influenciando nas suas escolhas e opções e trajetória de vida. As egressas saíam da instituição escolar com a convicção de que estavam preparadas para a vida e seu futuro, na conscientização de seus deveres como dona de casa, no gosto pelo trabalho e pela limpeza e, à medida do possível, procurando constituir famílias sadias e cristãs, conforme o padrão moral da época e apreendido na escola.

As egressas tornaram-se pessoas que têm a fé como um componente importante no sentido que deram às suas vidas. De tal forma que pelo menos uma entrevistada tentou seguir a vida religiosa. Nos relatos colhidos, há menção de outras alunas que fizeram a mesma opção, com algumas tendo consumado o intento, tornando-se integrantes do próprio Instituto... responsável por sua formação educacional e religiosa.

Três opções foram dadas à vida profissional: dedicar-se como artesãs de Artes Domésticas para o lar ou então buscar a comercialização dos produtos, e a terceira consistia em prosseguir continuar seus estudos para a docência, carreira na qual saberiam utilizar as habilidades adquiridas na escola – o capital escolar. Observou-se que as entrevistadas escolheram um dos três caminhos apontados, que não necessariamente excluía o outro. Como as atividades de Prendas Domésticas podia ser realizada em momentos de folga, tanto do cuidado com a casa, quanto do trabalho fora do lar, gostavam de realizá-las seja pra o usufruto da família, seja para conseguir uma renda extra. Também aquelas que seguiram carreira no magistério aproveitaram-se de alguma forma das habilidades adquiridas, fosse copiando os métodos a escola, fosse ministrando Artes Domésticas.

Escreveu-se sobre a riqueza que a História Oral traz ao trabalho do pesquisador, proporcionando analisar dados que não podem ser encontrados nos documentos escritos ou que pouco revelam sobre o objeto de estudo. Recorrer a fontes orais proporcionou não apenas lançar luz sobre esses aspectos, mas também trazer à tona a voz das testemunhas, especialmente das mulheres, mostrando que também foram agentes da História. Da mesma forma, tal metodologia engradece o próprio pesquisador não apenas de dados, mas também de crescimento profissional e pessoal, desenvolvendo uma sensibilidade que não se aprende em manuais metodológicos.

Afinal, a presente Dissertação problematizou de que forma a cultura escolar da Escola Doméstica envolveu os interesses do público e do confessional na educação feminina, visando contribuir para o desenvolvimento de uma política de integração socioeconômico-cultural do Amapá ao contexto nacional, no período de 1951 a 1964. De fato, a colaboração entre Igreja Católica e Estado, cuja expressão mais axiomática foi a administração da Escola Doméstica, estabelecimento de ensino público, gerido por uma Ordem religiosa feminina católica, o que articulou os interesses de ambas as instituições na mesma finalidade de gerar *habitus*, atribuindo o papel de boa esposa e mãe de família à juventude feminina e capacitando-a para o exercício de profissões que não comprometessem a sua natureza precípua. Ao mesmo tempo, era alcançada a dimensão religiosa com o pleno exercício do ensino confessional, possibilitando que as famílias seguissem o Catolicismo, por meio da influência religiosa das jovens formadas na escola. Garantia-se, assim, a hegemonia da Igreja Católica e reforça sua aliança com o Estado.

REFERÊNCIAS

❖ Fontes documentais primárias e secundárias

AMAPÁ. “A realidade educacional do Amapá.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 287, 13 set. 1950. Seção 3, p. 1.

_____. “Escola Doméstica de Macapá: o solene batimento da cumieira.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 290, p. 6, 30 set. 1950.

_____. “Retornou a Macapá Monsenhor Aristides Pirovano – acompanhou-o a Superiora Provincial da Argentina e duas Irmãs.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 300, p. 1, 9 dez. 1950.

_____. “Ampliando o saber – as escolas – Cursos Secundários.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 339, 13 set. 1951. Seção 3, p. 1-2.

_____. “Religiosas para a Escola Doméstica.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 322, p. 1, 12 maio 1951.

_____. “Escola Doméstica de Macapá: aprimorando a mulher amapaense para a nobre direção do lar.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 358, 25 jan. 1952. Seção 3, p. 4-5.

_____. “Edifícios, portos, rodovias e hidrelétricas.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 468, 13 set. 1953. Caderno 1, p. 6.

_____. “Escola Doméstica.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 433, p. 2, 26 abr. 1953. (Artigo assinado por um jornalista com o pseudônimo de *Alom*).

_____. [“A Escola Doméstica...”]. [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 508, p. 1, 7 fev. 1954.

_____. “A visita da Escola Superior de Guerra ao Amapá: viagem de estudos – merecidas homenagens aos ilustres cavalheiros – dois dias em terras da Guiana Brasileira.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 645, p. 1 e 4, 23 jun. 1955.

_____. “Ilustre Comitiva da Escola Superior de Guerra chegará hoje a esta capital.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 644 de 19 jun. 1955.

_____. “Em Macapá os alunos do curso de Planejamento Regional: os membros da Comitiva; O programa que vem sendo cumprido.” [Jornal] **Amapá**, Macapá, n. 700, p. 1, 8 jan. 1956.

_____. Diocese de Macapá. **Livro de apontamentos históricos sobre a Diocese de Macapá, suas igrejas e os agentes de pastoral consagrados**. 2. ed. Macapá, dez. 1985.

_____. Diocese de Macapá. **O Ponteiro**: Boletim da Diocese de Macapá. Edição Especial: 50 anos do PIME no Brasil. mar./abr. 1996.

_____. Escola Doméstica de Macapá. [Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de **Prendas Domésticas**]. Macapá, [entre 1951 e 1964a].

AMAPÁ. Escola Doméstica de Macapá. [**Álbum-Mostruário de trabalhos manuais de Prendas Domésticas**]. Macapá, [entre 1951 e 1964b].

_____. _____. **Ata dos resultados finais dos exames de admissão ao Curso Doméstico da 1ª série de 1951**. Macapá, 1951a.

_____. _____. **Ata dos resultados finais dos exames de admissão ao Curso Doméstico da 1ª série de 1952**. Macapá, 1952c.

_____. _____. **Ata dos resultados finais dos exames de admissão ao Curso Doméstico, no ano letivo de 1956 – 1ª série**. Macapá, 1956a.

_____. _____. **Atas dos resultados finais dos exames de admissão ao Curso Doméstico da 1ª série de 1958– 1ª série**. Macapá, 1958a.

_____. _____. **Ata dos resultados finais dos exames de admissão ao Curso Doméstico da 1ª série de 1958**. Macapá, 1958d.

_____. _____. **Ata dos resultados finais dos exames de admissão ao Curso Doméstico, no ano letivo de 1959 – 1ª série**. Macapá, 1959b.

_____. _____. **Ata dos resultados finais dos exames de admissão ao Curso Doméstico, no ano letivo de 1960 – 1ª série**. Macapá, 1960b.

_____. _____. **Ata dos resultados finais dos exames de admissão ao Curso Doméstico, no ano letivo de 1964 – 1ª série**. Macapá, 1964a.

_____. _____. **Atas de resultados dos exames finais do Curso Doméstico**. Macapá, 1951 a 1964.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1951**. Macapá, 1951b.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1952 – 2ª série**. Macapá, 1952a.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1952 – 1ª série**. Macapá, 1952d.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1953**. Macapá, 1953a.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1953 – 2ª série**. Macapá, 1953c.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1954 – 3ª série**. Macapá, 1954.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1956 – 1ª série**. Macapá, 1956b.

AMAPÁ. Escola Doméstica. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano de 1957** – 2ª série. Macapá, 1957a.

_____. _____. **Ata de resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1958** – 1ª série. Macapá, 1958b.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano de 1958** – 3ª série. Macapá, 1958c.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1958** – 1ª série. Macapá, 1958e.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1959** – 2ª série. Macapá, 1959a.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano de 1959** – 1ª série. Macapá, 1959c.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1959** – 2ª série. Macapá, 1959d.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1960** – 3ª série. Macapá, 1960a.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1960** – 1ª série. Macapá, 1960c.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1960** – 3ª série. Macapá, 1960e.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano de 1960** – 2ª série. Macapá, 1960d.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1961** – 2ª série. Macapá, 1961a.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano de 1961** – 3ª série. Macapá, 1961b.

_____. _____. **Ata dos resultados dos exames finais do Curso Doméstico, no ano letivo de 1964** – 1ª série. Macapá, 1964b.

_____. _____. **Avaliação do rendimento escolar** – 2ª série. Macapá, 1957b.

_____. _____. **[Cadernos de] Notas e Frequência 1ª a 3ª série**. Macapá, 1958-1959.

_____. _____. **Ficha individual de avaliação do rendimento escolar de 1ª época de Nadir Almeida de Barros** – 1ª série. Macapá, 1951c.

AMAPÁ. Escola Doméstica. **Ficha individual de avaliação do rendimento escolar de 1ª época de Nadir Almeida de Barros – 2ª série.** Macapá, 1952b.

_____. _____. **Ficha individual de avaliação do rendimento escolar de 1ª época de Nadir Almeida de Barros – 3ª série.** Macapá, 1953b.

_____. _____. **Ficha individual de avaliação do rendimento escolar de 1ª época de Zeneide Alves de Souza – 1ª série.** Macapá, 1952e.

_____. _____. **[Registro do] exame de admissão de Maria Gercina Monteiro.** Macapá, 1958.

_____. _____. **Registro Escolar.** Macapá, 1951.

_____. _____. **Relatórios de Atividades da Escola Doméstica.** Macapá, 1951.

_____. _____. **Relatório de atividades da diretoria da Escola Doméstica de Macapá,** 1951a.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1951b.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1951c.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1952.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1953.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1954.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1955.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1956.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1957.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1958.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1959.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1960.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1961.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1962.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1963.

_____. _____. **Relatório de atividades da Escola Doméstica de Macapá,** 1964.

AMAPÁ. Escola Estadual Irmã Santina Rioli. **Histórico escolar do Curso Doméstico de Maria Raimunda Ramos**. Macapá, [entre 1978 e 1988].

_____. _____. **Relação de funcionários (1951-1999)**. Macapá, 1951-1999.

_____. Ginásio Feminino de Macapá. **Biografia da Irmã Santina Rioli**. Macapá, [1976?].

_____. _____. **Currículo Pleno de 1978**. Macapá, 1978.

_____. _____. **Ofício n. 5**. Macapá, 13 maio 1976.

_____. _____. **Regimento [Escolar]**. Macapá, 1977.

_____. Prelazia de Macapá. [Jornal] **A Voz Católica**, Macapá, 1959-1964.

_____. _____. **Livro [do] Tombo**. Macapá, [197-]. v. 1.

_____. _____. **Livro [do] Tombo**. Relatório quinzenal da Prelazia de Macapá (1950-1954). Macapá, [197-], p. 171-181. v. 1.

_____. _____. **Livro [do] Tombo**. Macapá, [197-]. v. 2.

_____. _____. **Livro [do] Tombo**. Relatório das atividades das várias paróquias da prelazia enviado por dom Aristides Pirovano, bispo-prelado de Macapá à Pontifícia Geral da Santa Infância (1960). Macapá, [197-], p. 353. v. 2.

_____. _____. **Livro [do] Tombo**. Relatório da situação escolar no TFA (1961). Macapá, [197-], p.391-verso. v. 2.

_____. Secretaria de Estado da Educação [AP]. **Síntese histórica da Escola Estadual Irmã Santina Rioli**. Macapá, 2011.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Seção 1, publicado em 9 fev. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Seção 1, publicado em 10 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Seção 1, publicado em 4 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

BRASIL. Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Seção 1, publicado em 4 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Seção 1, publicado em 23 ago. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

❖ Fontes Teóricas e Metodológicas

ALBERTI, Verena. **História Oral na Alemanha**: semelhanças e dessemelhanças na constituição de um mesmo campo. Rio de Janeiro: CPDOC, 1996. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6811/866.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 31 out. 2014.

_____. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

ALVES, Manoel. A escola católica, uma história de serviço ao povo e à nação brasileira. **Revista diálogo educacional**: revista do Programa de Pós-Graduação de Educação/PUC-PR, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 1-26, set./dez. 2002.

AZZI, Riolando. **A Igreja Católica na formação da sociedade brasileira**. Aparecida: Santuário, 2008.

BARBOSA, Coaracy Sobreira. **Personagens ilustres do Amapá**. Macapá: Imprensa Oficial, 1997. 1 v.

_____. **Personagens ilustres do Amapá**. Macapá: Imprensa Oficial, 1998. 2 v.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar e cultura de escola. **Princípios gerais da administração escolar online**, v. 1, 2012, p. 181-199. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em: 4 maio 2015.

BENCOSTTA, Marcos Levi Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil (século XX)**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 3 v.

BENTO, Franciele; MEN, Liliana. Minuciando conceitos sobre educação e cultura escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9. e 3., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: EDUCERE/PUCPR, p. 2138-2151, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2804_1265.pdf>. Acesso em: 6 maio 2015.

BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In: FAUSTO, Boris (Diretor). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1986.

BEZERRA, Maria José. Luzes na “selva”: um jeito cultural de olhar a cidade de Rio Branco dos anos 40. In: _____; NASCIMENTO, Luciana Marino (Org.). **Cartografias urbanas**: olhares, narrativas e representações. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 166-180.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício do historiador**. Rio Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Tradução Guilherme João de F. Teixeira, com colaboração de Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Côrrea. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. 7. ed., 1ª. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Ken e Guilherme J. P. Teixeira. 2. ed. 2ª. reimp. Porto Alegre: Zouk, 2015a.

_____. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATTANI, Afrânio (Org.). Petrópolis: Vozes, 2015b.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS Revista Científica online**: revista da Universidade Nove de Julho, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570207>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

_____; _____. Instituições Escolares: por que e como pesquisar. **Cadernos de Pesquisa**; Pensamento Educacional: revista da Universidade Tuiuti, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 13-31, 2008. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/sumario5.html>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil (século XX)**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 3 v.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. A imprensa periódica como fonte para a História do Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA: Portos, rotas e comércio, 5., 1969, Campinas. **Anais...** São Paulo: FFLCH/USP, 1971. v. 2, p. 225-239.

CANCIAN, Renato. **Igreja Católica e Ditadura Militar no Brasil**. São Paulo: Claridade, 2011. (Coleção Saber de Tudo).

CAPELLE, Mônica C. Alves; MELO, Marlene Catariana de O. L.; GONÇALVES, Carlos Alberto. Análise de conteúdo e análise de discurso nas Ciências Sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/43563/2/revista_v5_n1_jan-jun_2003_6.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2015.

CAPELLE, Rosana Vidigal S. Grupos escolares, pesquisa histórica, questões teórico-metodológicas: a história oral em destaque. **Educação em Foco online**: revista da Faculdade de Educação da UFJF, Juiz de Fora, n. Especial, p. 131-143, mar./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/10.pdf>>. Acesso: 22 jun. 2015.

CARVALHO, João W S.; INÁCIO FILHO, Geraldo. História do Instituto de Educação do Território Federal do Amapá (IETA) – 1949 a 2005. In: FERREIRA, Norma-Iracema de B. (Org.). **Interfaces da educação**: história, política, saberes e práticas para além da fronteira amazônica. Macapá: EdUNIFAP; Rio de Janeiro: Autografia, 2015, p. 157-187.

CATAPAN, Araci Hack. Conteúdos escolares: simplificações ou construção do conceito. **Perspectiva online**: revista de educação da UFSC, Florianópolis, v. 12, n. 21, p. 119-141, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10079/10295>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. As escolas católicas de prestígio no Rio de Janeiro: as raízes da distinção. In: _____; LOPES, Sonia de Castro (Org.). **A história da educação em debate**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Meneses. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COLOMBO, Mauro. **Aristides Pirovano**: o bispo de dois mundos. Trad. José Afonso Beraldin. Porto Alegre: Centro de Espiritualidade e Cultura Calabriana, 2008.

CUNHA, Washington Dener dos S.; SILVA, Rosemaria J. Vieira. A educação feminina do século XIX: entre a Escola e a literatura. **Gênero online**: revista do Programa de Estudos Pós Graduated em Política Social/ UFF, Niterói, v. 11, n. 1, p. 97-106, 2. sem. 2010. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/62>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

DALLABRIDA, Noberto. Das escolas paroquiais às PUC's: república, recatolicização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil (século XX)**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 3 v.

DEL PRIORE, Mary. **Conversas e histórias de mulher**. São Paulo: Planeta, 2013.

DIAS, Ana Olga da Silva; CARVALHO, Carlos Henrique de. O Território Federal do Amapá e a organização da educação pública (1943-1958) In: FERREIRA, Norma-Iracema de B. (Org.). **Interfaces da educação**: história, política, saberes e práticas para além da fronteira amazônica. Macapá: EdUNIFAP; Rio de Janeiro: Autografia, 2015, p. 67-109.

DIAS, Romualdo. **Imagens de ordem**: a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933). São Paulo: UNESP, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado em educação. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **Política e gestão da educação (1991-1997) online**, Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001. n. 5, cap. 4, p. 53-62. (Série Estado do Conhecimento). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/203>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

DRUMMOND, José Augusto; PEREIRA, Mariângela de A. Póvoas. **O Amapá nos tempos do manganês**: um estudo sobre o desenvolvimento de um estado amazônico (1943-2000). Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

FIANI, Ronaldo. **Cooperação e conflito**: instituições e desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

GHEDDO, Piero. **PIME**: 150 *anni di missione* (1850-2000). Bologna: EMI, 2000.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Candido Alberto da C.; CAPANEMA, Cléia de F.; CÂMARA, Jacira da S. Perspectiva na educação católica no Brasil. In: GARCIA, Irmã Jacinta; CAPDEVILLE, Guy. **Educação católica**. Bauru: EDUSC; Brasília: UNIVERSA, 2001. p. 17-55.

GOMES, Marco Antônio de O. Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL DA REGIÃO SUDESTE: educação: direito ou serviço?, 7., 2005, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: ANPED, 2005. 23 p. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marco_Antonio_artigo.pdf>. Acesso em: 6 set. 2015.

INACIO FILHO, Geraldo; SILVA, Michelle Pereira da. Mulher e educação católica no Brasil (1889-1930): do lar para a escola ou a escola do lar? **Revista HISTEDBR online**: revista do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/UNICAMP, Campinas, v. 15, p. 1-15, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art14_15.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.

JANOTTI, Maria de Lourdes M. O coronelismo: política de compromissos. São Paulo: Brasiliense, 1981.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação online**: revista da Sociedade Brasileira de História da Educação/UEM, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

LEITE, Miriam L. Moreira. O periódico: variedade e transformação. In: ANAIS DO MUSEU PAULISTA, 1977, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: USP, 1978. tomo XXVIII, p. 137-151.

LENHARO, Alcir. **A sacralização da política**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1986.

LINK, Rogério Sávio. Entre Teologia e História. **Protestantismo em revista online**: revista eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo da Escola Superior de Teologia, n. 21, p. 7-11, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.est.edu.br/periodicos/index.php/nepp>>. Acesso em: 11 set. 2016.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização**: a política educacional no Amapá. Belém: Paka-Tatu, 2009.

_____. A cidade dos trabalhadores: insegurança estrutural e táticas de sobrevivência em Macapá (1944-1964). 2013. 239 f. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de

São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-02102013-131130/pt-br.php>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. Federalização da fronteira: a criação e o primeiro Governo do Amapá (1930-1956). **Revista Territórios & Fronteiras online**: revista eletrônica do Programa de Pós-graduação em História da UFMT, Cuiabá, v. 7, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/210/pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2014.

LUBICH, Gino; LAZZARIN, Piero. **Vincenza Gerosa**: o retrato da caridade. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1984.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In: ROSSI, Edneia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil online**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: EdUEM, 2009. p. 103-119. Disponível em: <<https://peduniespsoro.files.wordpress.com/2012/10/82432072-livro-fundamentos-historicos-da-educacao-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e política no Brasil (1916-1985)**. Tradução Heloísa Braz de O. Prieto. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919)**: uma face do conservadorismo. São Paulo: UNESP, 1996.

MARAFON, Danielle. Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas, 8., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2009. 22 p. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: 5 ago. 2016.

MARCONDES, Lea Rocha L. *et al.* Educação profissional no Brasil: uma perspectiva ética. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: saberes docentes, 7., 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: EDUCERE/PUCPR, p. 616-628, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/comunicacoes3.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa História**: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2011a. tomo 1.

_____. **Nossa História**: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011b. tomo 3.

MENEZES, Maria Lucia Pires. Trabalho e território: as missões católicas no interior do estado do Amazonas-Brasil. **Scripta Nova online**: revista de Geografia e Ciências Sociais da Universidade de Barcelona, Barcelona, ano 11, v. 7, n. 119, 1 ago. 2002. 16 p. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-11.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

- MINOZZI JR., Essio. A educação brasileira na Era Vargas: as reformas e os grupos escolares paulistanos. *In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES: as instituições escolares da metrópole*, 4., 28 a 30 ago. 2007. São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: UNINOVE. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_IV_coloquio/COMUNICA%C3%87%C3%83O%2017.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.
- MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na história da educação brasileira: entaves e avanços de uma época. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: história, sociedade e educação no Brasil*, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- MOSCA, Vincenza. **Vincenza Gerosa: humilde no servir**. São Paulo: Irmãs de Maria Menina, 2000.
- MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Loyola/ANAMEC, 2000.
- NEGRI, Teodoro. **Dom Aristides: uma aventura humana e missionária**. São Paulo: Mundo e Visão, [19--].
- OLIVEIRA, Tatiana Pantoja. A voz de Deus no lar amapaense: potencialidades de pesquisa no jornal A Voz Católica. *In: AMARAL, Alexandre et al. Do lado de cá: fragmentos de História do Amapá*. Belém: Açáí, 2011. p. 219-237.
- _____; FERREIRA, Norma-Iracema de B. Onde se reza e também se estuda: Estado, Igreja Católica e a escolarização no ex-Território Federal do Amapá (1948-1964). **Tempo Amazônico online**: revista eletrônica da ANPUH – Seção Amapá, v. 2, n. 2, jan./ jun. 2015, p. 74-93. Disponível em: <<http://www.ap.anpuh.org/tempoamazonico>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- PACHECO, Alexandre. As implicações do conceito de representação em Roger Chartier com as noções de *habitus* e campo em Pierre Bourdieu. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH*, 23., 2005, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH>>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. *In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação online: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 71-85. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/171/1/Caderno_mod2_voll.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.
- PAZ, Adalberto. **Os mineiros da Floresta: modernização, sociabilidade e a formação do caboclo-operário no início da mineração industrial amazônica**. Belém: Paka-Tatu, 2014.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral online**: revista da Associação Brasileira de História Oral, v. 3, n. 3, jun. 2000, p. 117-27. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=26>>. Acesso em: 10 set. 2015.

PORTO, Jadson Luís R. Os territórios federais e a sua evolução no Brasil. **Presença online**: revista de educação, cultura e meio ambiente/UFRO, v. 3, n. 15, p. 46-52, mar. 1999. Disponível em: <http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/presenca15completa.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2014.

_____. **Amapá**: principais transformações econômicas e institucionais (1943-2000). 2. ed. Macapá: Edição do Autor, 2007.

REIS, Elisa P. O Estado Nacional como ideologia. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 187-203, 1988. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2166/1305>. Acesso em: 22 mar. 2015.

RODRIGUES, Joice Meire; MARQUES, Eliza Cristiane de R. O civilizar da mulher na história da educação. In: CONGRESSO DE LETRAS, 4., 2007, Caratinga. **Anais eletrônicos...** Caratinga: UNEC, 2007. 7 p. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/viewFile/310/386>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

ROMANO, Roberto. **Brasil**: Igreja contra o Estado; crítica ao Populismo Católico. São Paulo: Kairós, 1979.

ROMELLI, Giovanni. **50 Anos educando para a vida**: uma proposta diferente [1961-2011]. Macapá: [s.n.], 2011.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR online**: revista do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/UNICAMP, Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art13_35.pdf>. Acesso em: 16 maio 2015.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá**: da autonomia territorial ao fim do jananismo (1943-1970). Belém: Grafimorte, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. A política da Igreja e a educação: o sentido de um pacto. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 13/1, mar. 1986. Disponível em: <https://ia600806.us.archive.org/24/items/APoliticaDaIgrejaEAEducacaoOSentidoDeUmPacto1986_859/1986alceu.pdf>. Acesso: 14 jul. 2015.

_____; BOMENYV, Helena Maria B.; COSTA, Vanda Maria R. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra; São Paulo: FVG, 2000.

SERBIN, Kenneth. A voz dos que não têm voz. **História Viva**: temas brasileiros, São Paulo, n. 2, p. 16-23, 2005. (Ed. Especial Temática).

SILVA, Francisco Bento da. Representações do urbanos e do rural no Território Federal do Acre (1904/1920). *In*: _____; NASCIMENTO, Luciana M. (Org.). **Cartografias urbanas: olhares, narrativas e representações**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013, p. 166-180.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **Métis online: história & cultura: revista de História da Universidade de Caxias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewArticle/1037>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SILVA, Katiane Martins B. da. Do Ensino Religioso às aulas régias: a transição de uma educação religiosa para um ensino laico. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL, 2., 2008, Caicó. **Anais...** Caicó: Revista de Humanidades do Departamento de História da UFRN, v. 9. n. 24, set./out. 2008. 8 p. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/380>>. Acesso em: 12 set. 2015.

SILVA, Maura Leal da. Integração, nacionalização e povoamento nas margens do território nacional. *In*: AMARAL, Alexandre *et al.* (Org.). **Do lado de cá: fragmentos de História do Amapá**. Belém: Açai, 2011. p. 95-113.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na História: a mulher na Escola (1549-1910). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: história e memória da educação brasileira, 2., 2002, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: UFRN, 2002. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>. Acesso em: 4 set. 2015.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil (século XIX)**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 78-90. 2 v.

VILHENA, Cynthia Pereira de Sousa. A família na Doutrina Social da Igreja e na política social do Estado Novo. **Psicologia-USP**, São Paulo, v. 1/2, n. 3, p. 45-57, 1992. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1678-51771992000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jan. 2015.

WERLE, Flávia Obino C.; BRITTO, Lenir Marina T. de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e História das Instituições. **Diálogo educacional: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-PR**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1579&dd99=pdf>. Acesso em: 3 maio 2015.

APÊNDICE A- Termo de cessão gratuita de direitos de depoimento oral

Pelo presente documento, **eu**

Entrevistado(a): _____,
 RG: _____ emitido por: _____ UF _____, domiciliado/residente em
 (Av./Rua/n./complemento/Cidade/Estado/CEP): _____,
declaro ceder à pesquisadora Tatiana Pantoja Oliveira, CPF: 613.751.872-87;
 RG: 240.938, emitido pela: POLITEC-AP, domiciliado/residente na Rua Goiás, n. 550,
 bairro Pacoval, nesta cidade; **sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos
 patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento
 de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora aqui referida**, na cidade
 de Macapá, Estado do Amapá, em ____/____/____, **como subsídio à construção de sua
 dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Estadual do
 Amapá e de outras pesquisas com produção de vários trabalhos científicos.** A
 pesquisadora acima citada fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e
 publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte,
 editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com
 a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

Local e Data:

_____, _____ de _____ de _____

 (Assinatura do entrevistado)

APÊNDICE B-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, estou sendo convidada a participar, como colaboradora, do Projeto de Pesquisa intitulado “Relação público/confessional na Escola Doméstica em Macapá/AP: a política de integração do Estado e a orientação da Igreja Católica (1951-1964)” cujo objetivo é Investigar a forma pela qual Igreja Católica e Estado, aliados à imprensa escrita, articularam o ensino na Escola Doméstica com o atendimento da política de integração socioeconômica e cultural do Território Federal do Amapá, ao contexto nacional.

A minha participação no referido estudo será a concessão de entrevista de História Oral à pesquisadora Tatiana Pantoja Oliveira, CPF: 613.751.872-87; RG: 240.938, emitido pela POLITEC-AP, domiciliado/residente na Rua Goiás, nº 550; sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, concedendo ainda a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisadora aqui referida, na cidade de Macapá, Estado do Amapá, em ____/____/____, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá e e de outros trabalhos científicos, como artigos e relatórios de pesquisa, podendo ser publicados a qualquer tempo.

Recebi os esclarecimentos necessários de que não existem riscos biológicos e riscos sociais da minha participação nesta pesquisa, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos.

Estou ciente de que minha identidade poderá ser revelada, sendo garantido a guarda e confidencialidade da minha entrevista à pesquisadora, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) recebi uma cópia. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Tatiana Pantoja Oliveira (pesquisadora), Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira (orientadora) e Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

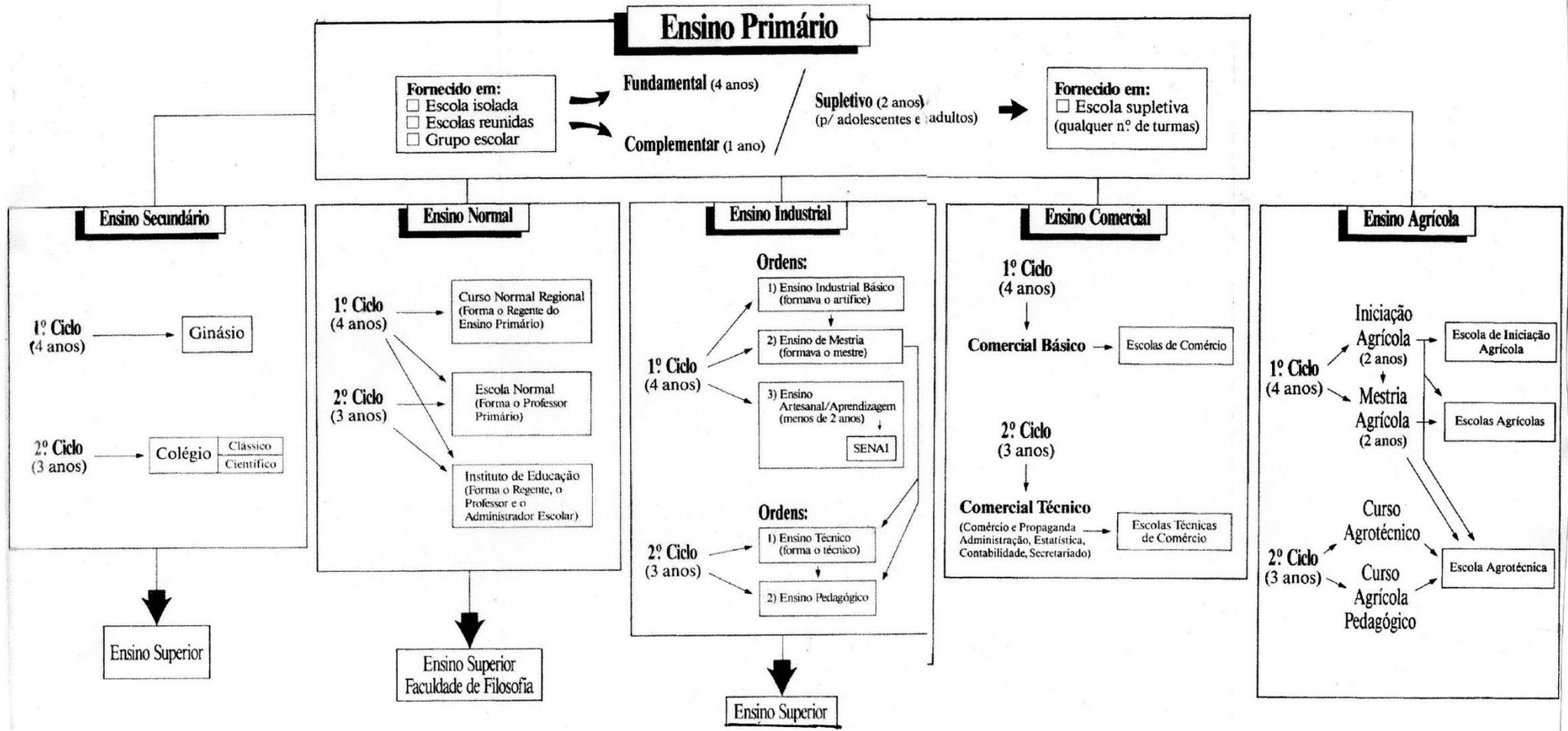
APÊNDICE C-Roteiro de entrevista com ex-alunas da Escola Doméstica de Macapá

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA Entrevistadas: ex-alunas da Escola Doméstica de Macapá
<i>1. Ingresso e Permanência: Procedência Familiar, Formas de Seleção e Faixa Etária</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual era a sua procedência? E de suas colegas de turma? 2. Como foi o seu ingresso na Escola Doméstica como aluna (espontânea vontade, escolha dos pais)? 3. A sra. era órfã? Morava com que membros familiares? 4. Ocorria alguma espécie de seleção entre os tipos de alunas que poderiam ingressar na Escola Doméstica? 5. Qual a idade em que a sra. ingressou na Escola Doméstica? Suas colegas tinha a mesma faixa etária? 6. Qual foi o seu período de aluna da Escola Doméstica?
<i>2. Interação com o Mundo Externo: Fiscalizadores e Visitas de Autoridades e da Família</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Outras pessoas que não fossem alunas tinham acesso às dependências da escola, em especial do sexo masculino? 2. Você conseguia perceber se havia algum tipo de fiscalização das atividades da escola por parte das autoridades do Governo Territorial? 3. Como eram programadas as visitas de autoridades à escola? E as da sua família?
<i>3. Currículo: Prendas Domésticas e outras Matérias/ Disciplinas</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. De alguma forma, além de aulas de corte e costura, de bordados etc. (Prendas Domésticas), ensinava-se alguma matéria/disciplina – aulas de etiquetas ou de aulas de catecismo católico?
<i>4. Corpo Docente e Práticas Educativas: Relações Interpessoais entre Irmãs, Professores Leigos e Alunas</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como era o relacionamento das irmãs de caridade com as alunas? 2. Qual era o clima do relacionamento entre docentes (religiosos e leigos) e alunas internas? 3. O que as freiras orientavam em relação a homens, namoro e a casamento?
<i>5. Papel da Mulher e Profissionalização Feminina: Desdobramentos na Trajetória de Vida e Reminiscências</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que se ensinava a respeito do papel a ser desempenhado pela mulher na sociedade? 2. O se ensinava na Escola Doméstica era o que você considerava, na época, como necessário para sua vida ou para desempenhar as funções que escolheu exercer? 3. De que forma a escola doméstica marcou a sua vida pessoal e profissional?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com a Irmã Clara, diretora da E.E. Ir. Santana Rioli**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****Entrevistada: Irmã Clara, diretora da E.E. Irmã Santana Rioli**

1. Relate um pouco sobre o histórico e a missão evangelizadora Instituto de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, mais conhecida como Irmãs de Nossa Senhora Menina, e sua atuação, em especial no campo educacional.
2. Quanto tempo a sra. administra a Escola Santana Rioli?
3. Qual a importância a sra. atribui ao fato de ser a diretora da Escola Santana Rioli e ao mesmo tempo uma freira pertencente ao Instituto de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa, que gerenciou por tantos anos a antiga Escola Doméstica.
4. O que a sra. conhece a respeito da vinda das Irmãs do Instituto de Caridade das Santas Capitanio e Gerosa para o Amapá? Foram convidadas por quem e com que objetivo?
5. Como foi a recepção do Governo Territorial e do povo às irmãs no Amapá?
6. A sra. Considera que o catolicismo é uma marca da identidade histórica da escola? E os outros credos religiosos têm espaço dentro da escola?

APÊNDICE E – Organograma da estrutura de ensino conforme a Reforma Capanema



Fonte: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992. Encarte.