



# MEMÓRIAS DO PROCESSO FORMATIVO DE ALUNAS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA EM IMPERATRIZ/MA: CULTURAS E PRÁTICAS ESCOLARES (1960-1964)

CHRISTIANO ROBERTO  
LIMA DE AGUIAR



SÃO LEOPOLDO  
2023



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**CHRISTIANO ROBERTO LIMA DE AGUIAR**

**MEMÓRIAS DO PROCESSO FORMATIVO DE ALUNAS DA ESCOLA NORMAL  
REGIONAL SANTA TERESINHA EM IMPERATRIZ/MA: Culturas e Práticas  
Escolares (1960-1964)**

**São Leopoldo  
2023**

CHRISTIANO ROBERTO LIMA DE AGUIAR

**MEMÓRIAS DO PROCESSO FORMATIVO DE ALUNAS NA ESCOLA NORMAL  
REGIONAL SANTA TERESINHA EM IMPERATRIZ/MA: Culturas e Práticas Escolares  
(1960-1964)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa I: Educação, História e Políticas.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

São Leopoldo

2023



A283m

Aguiar, Christiano Roberto Lima de.

Memórias do processo formativo de alunas da Escola Normal Regional Santa Teresinha em Imperatriz/MA: culturas e práticas escolares (1960-1964) / por Christiano Roberto Lima de Aguiar. – 2023.

194 f. : il.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2023.

“Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Luciane Sgarbi Santos Grazziotin”.

1. História da educação. 2. Escola normal. 3. Práticas cotidianas. 4. Cultura escolar. I. Título.

CDU: 37.01(091)(812.1A/Z)

Catálogo na Publicação (CIP):

Bibliotecária Clemilda Izaias Santos – CRB-13/626

CHRISTIANO ROBERTO LIMA DE AGUIAR

**MEMÓRIAS DO PROCESSO FORMATIVO DE ALUNAS NA ESCOLA NORMAL  
REGIONAL SANTA TERESINHA EM IMPERATRIZ/MA: Culturas e Práticas Escolares  
(1960-1964)**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação, pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
UNISINOS.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Edimar de Souza – Universidade de Caxias do Sul (UCS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilma Maria de Oliveira Silva – Universidade da Região Tocantina do  
Maranhão (UEMASUL)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva - Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
(UNISINOS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Aparecida Bilhao - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Sgarbi S. Grazziotin – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
(Orientadora)

## AGRADECIMENTOS

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), ao seu Corpo Docente, Direção e Administração, que oportunizaram a janela pela qual, hoje, vislumbro novos horizontes.

À Uemasul, pela bolsa de estudos, sem a qual este trabalho, dificilmente, encontraria condições de acontecer.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Luciane Sgarbi S. Grazziotin, pelo suporte, pelas suas correções, pelo olhar crítico e sensível, pelo incentivo e pelo apoio na construção do trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa EBRAMIC: Ariane, Deise, Eduardo, Estela, Juliana, Luciane, Mara, Marcos, Paulo, Rosane e Tainá. Agradeço pelas tardes em que juntos construímos conhecimento, pelas discussões, pelo olhar amigo, pelas críticas e pelas sugestões ao meu trabalho.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicionais, pois não mediram esforços para ajudar a alcançar mais uma etapa importante na minha vida.

À minha esposa, Gilvânia Aguiar, pelo incentivo, pelo amor e, principalmente, pela paciência.

Aos meus lindos filhos, Laysa, Lucas e Laura Aguiar, pela paciência e carinho com o papai.

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha caminhada neste projeto.



Do lado daquela cidade existe um rio  
De eternidade, amores e barcaças e barrancas e capins  
Tucunaré, piau e o matagal que é sem igual  
Riacho do cacau, a desaguar no Tocantins  
Toca essa água, toca essa mágoa  
Toca e deságua, Tocantins  
Toca essa água, toca essa mágoa  
Toca e deságua, Tocantins  
E quando é noite enluarada  
A água toda prateada traz a menina para o Tocantins  
E tudo então se faz canção as cordas de um violão  
Nas mãos de um poeta lá no Tocantins  
Toca essa água, toca essa mágoa  
Toca e deságua, Tocantins  
Toca essa água, toca essa mágoa  
Toca e deságua, Tocantins  
E os nobres filhos da princesa  
Frutos da mãe natureza cheios de beleza vão pro Tocantins  
A tarde cai e o sol se vai, ó deus do céu abençoi  
O imperador da imperatriz do Tocantins

(Carlinhos Veloz. Imperador Tocantins. Álbum Ilha Bela, 1992).

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o processo formativo e as práticas cotidianas das normalistas, bem como a cultura escolar produzida na Escola Normal Regional Santa Teresinha localizada no município de Imperatriz/MA, no período compreendido entre os anos de 1960 e 1964. O recorte temporal desta investigação recai sobre seu período de instalação por uma necessidade de formação profissional para o município, até o ano de finalização das turmas Normais Regionais. Defendo a tese de que as práticas cotidianas e a cultura escolar produzida na Escola Normal Regional Santa Teresinha, influenciaram, em alguma medida, no desenvolvimento educacional da região e nas formas do exercício da docência dos professores que atuam na Educação Básica de Imperatriz. Para atingir os objetivos propostos, a metodologia centra-se na História Oral, cujos documentos foram produzidos a partir das narrativas de memórias de sete normalistas egressas da Escola Normal Regional Santa Teresinha. Também, foram utilizadas fontes institucionais, articuladas às narrativas. Por meio das memórias mobilizadas foi possível entender as representações de um tempo e espaço relativos a uma instituição confessional católica, voltada especificamente à formação da mulher-professora. As práticas cotidianas lembradas revelaram atribuições que envolviam corpo, mente, arte e fé. O currículo tinha por objetivo formar a professora-esposa-mãe de tal modo que além da formação pedagógica se contemplavam também disciplinas voltadas ao cuidado com o lar. Além do aprendizado, evidencia-se os vínculos de amizade que se formaram na escola e que, em determinados casos as mantêm ainda próximas. Assim, a Escola Normal Regional Santa Teresinha se constituiu em um espaço de conquista pessoal e profissional, ampliou o universo cultural das jovens que desempenharam, após a formação como normalistas, ações que ultrapassaram o cuidado com o lar e contribuíram com a educação do município de Imperatriz/MA e de seu entorno.

**Palavras-chave:** História da Educação. Escola Normal. Práticas Cotidianas. Cultura Escolar.



## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the formative process and daily practices of normalists, as well as the school culture produced at Escola Normal Regional Santa Teresinha located in the municipality of Imperatriz/MA, in the period between 1960 and 1964. This investigation falls on its installation period due to a need for professional training for the municipality, until the end of the Regional Normal classes. I defend the thesis that the daily practices and school culture produced at the Escola Normal Regional Santa Teresinha influenced, to some extent, the educational development of the region and the ways in which teachers who work in Basic Education in Imperatriz teach. To achieve the proposed objectives, the methodology is centered on Oral History, whose documents were produced from the narratives of memories of seven normal students who graduated from Escola Normal Regional Santa Teresinha. Also, institutional sources were used, articulated to the narratives. Through the mobilized memories, it was possible to understand the representations of a time and space related to a Catholic confessional institution, specifically aimed at the training of female teachers. The daily practices remembered revealed attributions that involved body, mind, art and faith. The objective of the curriculum was to train the teacher-wife-mother in such a way that, in addition to pedagogical training, subjects related to home care were also covered. In addition to learning, the bonds of friendship formed at school are evident and which, in certain cases, keep them close. Thus, the Escola Normal Regional Santa Teresinha became a space for personal and professional achievement, expanding the cultural universe of young people who performed, after training as normalists, actions that went beyond home care and contributed to the education of the municipality of Imperatriz/MA and its surroundings.

**Keywords:** History of Education. Normal School. Everyday Practices. School Culture.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização geográfica atual da Escola Santa Teresinha, na cidade de Imperatriz/MA.....	21
Figura 2: Livros-tombo encontrados no arquivo da escola .....	58
Figura 3: Primeiro grupo de Capuchinhos Lombardos que veio para o norte do Brasil no final do século XIX. ....	70
Figura 4: Capuchinhos no Convento do Carmo em São Luís/MA .....	73
Figura 5: Primeira missão das Irmãs após a criação da Ordem das Irmãs Missionárias capuchinhas (IMC) em 1904: Frei João Pedro Sexto São João (à esquerda) e as Irmãs cofundadoras (à direita) .....	75
Figura 6: Trecho escaneado da folha de n. 02 do 1º livro-tombo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus .....	78
Figura 7: Trecho da folha de n. 02 do início das matrículas da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus .....	79
Figura 8: Trecho da folha de n. 02 do 1º livro-tombo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus.....	79
Figura 9: Secretaria da Escola Santa Teresinha (1924) .....	81
Figura 10: Anexo da igreja: ao fundo, o convento e a escola das Irmãs Capuchinhas, em 1937.....	85
Figura 11: Página do Livro de visitas da Escola Santa Teresinha, de 1937 a 1984..	86
Figura 12: Prédio situado no Campo da Aclamação .....	89
Figura 13: Regulamento da Escola Normal.....	98
Figura 14: Primeira turma de normalistas da Escola Normal Regional Santa Teresinha (1960) .....	104
Figura 15: Página do Livro Ata do primeiro Exame de Admissão de 1960 .....	106
Figura 16: Páginas do caderno de Economia Doméstica .....	125
Figura 17: Irmã Glória e normalistas recebendo o Presidente JK.....	127
Figura 18: Diploma Curso Normal Regional, aluna Evane Reis Santos .....	137
Figura 19: Livros utilizados para a formação das normalistas .....	141
Figura 20: Alunas normalistas no desfile de 07 de setembro de 1962.....	159
Figura 21: Alunas no desfile para a comunidade, 07 de setembro de 1962 .....	160
Figura 22: Fanfarra da Escola Normal Regional Santa Teresinha, 1962 .....	161
Figura 23: Alunas em visita à construção da nova escola em 1962 .....	163

Figura 24: Alunas da 3ª série do Normal Regional .....	164
Figura 25: Preparação para a data cívica.....	165

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Arquivo da Escola e da paróquia.....	56
Fotografia 2: Capa e página do caderno de desenho.....	122
Fotografia 3: Vestido uniforme normalistas .....	149

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Entrevistadas da pesquisa: entrevista cedida no período de julho a outubro de 2020 .....	42
Quadro 2: Inventário de documentos identificados na escola.....	44
Quadro 3: Documentos pessoais que foram mobilizados durante as visitas .....	54
Quadro 4: Levantamento das fontes identificadas no arquivo da Escola e Paróquia de Santa Teresa .....	60
Quadro 5: Resultado da pesquisa em base de dados (2000-2020).....	63
Quadro 6: Dissertações e Teses com abordagem sobre prática e cultura escolar ...	65
Quadro 7: Escolas criadas pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas no Estado do Maranhão entre 1910 a 1960 .....	76
Quadro 8: Estrutura organizacional dos níveis de ensino, de 1930 a 1971 .....	82
Quadro 9: Modalidade de Escola Normal Regional, segundo cada decreto estadual .....	102
Quadro 10: Curso Normal na Escola Santa Teresinha .....	107
Quadro 11: Estrutura Curricular do Curso Normal Regional .....	108
Quadro 12: Resultado dos Exames de Admissão (1960 a 1964) .....	131

## LISTA DE SIGLAS

APAC	Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CHESF	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
EBRAMIC	Educação no Brasil: Memórias, Instituições e Cultura Escolar
ENRST	Escola Normal Regional Santa Teresinha
ENRIC	Escola Normal Regional Imaculada Conceição
ELETRONORTE	Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A
FRECM	Fundação Rural Educacional Cristã Rachel Mello
FURNAS	Centrais Elétricas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMC	Irmãs Missionárias Capuchinhas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEMED	Secretária de Educação Municipal
PIB	Produto Interno Bruto
PQD	Programa de Qualificação Docente
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
RBE	Revista Brasileira de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIALFA	Universidade Alves Faria



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCRITA: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	<b>27</b>
2.1 Primeiros Contatos: Encontros e Entrevistas .....	38
2.2 Chegada ao arquivo .....	54
<b>3 DAS MISSÕES DE CATEQUIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b> .....	<b>68</b>
3.1 Os desdobramentos da Ordem Capuchinha no Interior do Maranhão .....	69
<b>4 A HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL: BRASIL E MARANHÃO</b> .....	<b>89</b>
4.1 Escola Normal Regional em Imperatriz 1960 .....	101
<b>5 AS PRÁTICAS E CULTURA ESCOLAR NO COTIDIANO DA ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA</b> .....	<b>116</b>
5.1 Formação Pedagógica, práticas e cultura material.....	116
5.2 Formação e as maneiras de participação escolar .....	144
5.3 Direitos, deveres e festividades cívicas no espaço escolar .....	151
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>175</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS EX-ALUNAS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA</b> .....	<b>186</b>
<b>APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSETIMENTO</b> .....	<b>188</b>
<b>APÊNDICE C – REQUERIMENTO PARA PESQUISA NA ESCOLA</b> .....	<b>189</b>
.....	189
<b>ANEXO A – BROCHE USADO PELAS NORMALISTAS</b> .....	<b>190</b>
<b>ANEXO B – RELATÓRIO QUE CONTÉM O REGISTRO DE FUNDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL REGIONAL</b> .....	<b>191</b>
<b>ANEXO C - Atestado de regularização de funcionamento da Escola normal REGIONAL SANTA TERESINHA</b> .....	<b>192</b>
<b>ANEXO C – DIARIO OFICIAL DO ESTADO SOBRE A RESOLUÇÃO Nº 5/72 DO CEE/MA. PAGINA 2 DE 29 DE MARÇO DE 1972</b> .....	<b>193</b>
<b>ANEXO D – ATA DE RESULTADOS FINAIS DA 1ª SÉRIE REFERENTE AO ANO DE 1961</b> .....	<b>194</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Percorrer os trilhos da história, tendo acesso a documentos e memórias na pesquisa em instituições escolares, geralmente emerge de uma inquietação. Como pesquisador, neste trabalho dentro da História da Educação, proponho-me a investigar uma instituição escolar religiosa e o processo formativo das normalistas de 1960 a 1964.

Magalhães (2004) afirma que o cotidiano é repleto de acontecimentos que nem sempre são documentados, registrados e revelados pelo tempo. No entanto, tudo pode ser apreendido por meio da memória preservada nos indivíduos que presenciam os acontecimentos e dos documentos que sobreviveram ao tempo, que oportunizam refletir sobre esses lugares em um momento determinado.

Dessa forma, este estudo tem como proposta analisar o processo formativo e as práticas cotidianas das normalistas bem como a cultura escolar produzida na Escola Normal Regional Santa Teresinha a partir de suas memórias e das experiências compreendidas entre os anos de 1960 a 1964. Por conseguinte, esse estudo como o enfoque historiográfico visa contribuir com estudos relacionados à história das instituições escolares no Brasil.

A disciplina História da Educação surge no final do século XIX no Brasil, sendo as Escolas Normais e, posteriormente, os Cursos de Pedagogia e Faculdades de Filosofia as responsáveis por seu desenvolvimento. Segundo Galvão e Lopes (2010, p. 11), “[...] a história da educação não se desenvolveu como uma área da história, embora seu objeto seja relevante no campo da História da Educação para compreender o passado das sociedades”. Nesse sentido, a disciplina trouxe em sua trajetória consequências importantes para pesquisas e modos de ensino. Existe, na Educação, uma preocupação com os conhecimentos no que tange à prática pedagógica relacionada aos problemas surgidos no cotidiano da ação educativa, demandando, assim, uma resposta do sistema educacional, bem como de professores, alunos e escolas.

Dessa maneira, a História da Educação como disciplina e campo de pesquisa cumpre um papel importante na formação de professores. Segundo Galvão e Lopes (2010, p. 22), “[...] estudar a história da educação serviria para compreender o presente e intervir no futuro por meio do estudo do passado, não repetindo os erros já cometidos.” Ou seja, acredita-se que, por meio da pesquisa em História da Educação,

seja possível, em certa medida, compreender as práticas educativas do passado e, desta forma, contribuir para o futuro.

Por meio das memórias das normalistas e dos documentos analisados nesse estudo, com perspectiva historiográfica, proponho-me analisar o processo formativo e as práticas cotidianas das normalistas bem como a cultura escolar produzida na Escola Normal Regional Santa Teresinha a partir de suas memórias e das experiências compreendidas entre os anos de 1960 a 1964. Contudo este período representou, para a história do município, um ponto de partida na formação de professores. Dessa forma, com o intuito de explicar as razões que justificam este trabalho de pesquisa, esse partiu de minha relação com o próprio objeto de estudo, assim também está relacionado com minha trajetória pessoal e profissional.

A Escola Santa Teresinha faz parte da história de muitas famílias imperatrizenses e, por muitos anos, foi considerada a mais tradicional da cidade, tendo sido formadas na escola várias autoridades: professores, deputados, prefeitos, vereadores, empresários e escritores. Sua história é descrita por meio de documentos materiais e imateriais apresentando a sua importância social, sempre foi algo que instigou-me a pesquisá-la. Segundo Magalhães (2004, p. 133-134), “[...] compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição é integrá-la de forma interativa [...] à evolução de uma comunidade e de uma região.”

Destarte, durante alguns anos, acompanhei o trabalho que minha esposa desenvolveu nessa escola e, posteriormente, estive mais próximo de todo o processo pedagógico por meio da escolaridade dos meus filhos. Nesse contexto, fui percebendo as modificações, as quais são inevitáveis, em face das mudanças políticas, sociais e econômicas. Diante dessas constatações, inquietou-me pensar sobre a trajetória dessa escola ao longo do tempo, promovendo a formação de grande parte da população e das primeiras professoras normalistas que atuaram no Ensino Primário do município e da região. Assim, busquei compreender o percurso e como ocorreu a construção da história desta escola no processo de formação das professoras normalistas, sendo esse o meu objeto de estudo. Destaco que esse tema, não foi pesquisado, correndo o risco de cair no esquecimento.

Toda essa aproximação se deu com os estudos em torno da História da Educação, e tendo como ponto de partida a História Cultural, acontecendo no período em que ingressei no doutorado e passei a direcionar minhas leituras ao tema. Até então, meu olhar restringia-se à formação docente, considerando minha graduação

em Pedagogia, todavia desconhecia alguns aspectos primordiais do campo historiográfico. Ainda que na graduação, tenha sido orientado por uma historiadora e socióloga, e pesquisado sobre a educação feminina, pois para a conclusão do Curso de Pedagogia<sup>1</sup>, apresentei o trabalho intitulado *A educação feminina em Belém/PA de 1980 a 1990*.

Ao concluir a graduação, em 2001, retornei ao estado do Maranhão e ingressei em um processo seletivo do Programa de Qualificação Docente (PQD<sup>2</sup>/UEMA). Esse programa era voltado para a formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica, com o objetivo de qualificar os professores dos municípios de norte a sul do Maranhão. Dessa forma, conheci e me aproximei, em certa medida, da formação inicial dos professores, e creio que a experiência contribuiu para entender as políticas de formação de professores no estado do Maranhão.

Em 2004, ingressei como professor efetivo no Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, na cidade de Imperatriz, atuando no Curso de Pedagogia, onde tive a oportunidade de ministrar várias disciplinas e, dentre elas, a disciplina de História da Educação. Entre as leituras sobre a história das Escolas Normais, uma instituição sempre vinha ao meu pensamento: a Escola Normal Regional Santa Teresinha. Também possuía perguntas iniciais como: Qual é a origem da escola, quem a fundou e qual propósito? Por quê Escola Normal Regional, especificamente? A escola normal regional era formada somente por mulheres? Quem foram as primeiras normalistas? Como se deu o percurso formativo das normalistas na prática e cultura escolar no interior da instituição?

Dando continuidade às minhas inquietações, descobri que a primeira escola normalista de Imperatriz/MA era privada, de acordo com o que acontecia na época no território nacional. Destarte, elaborei uma proposta de pesquisa para a seleção de Mestrado, a fim de tentar compreender determinados aspectos da formação de professores, com foco na historiografia de uma instituição.

Assim, com o objetivo de qualificar-me e continuar o processo de formação, fui levado a fazer o Mestrado em Desenvolvimento Regional<sup>3</sup> na área de Administração e

---

<sup>1</sup> Concluí o Curso de Pedagogia em 2001 pela Universidade da Amazônia – UNAMA, em Belém/PA.

<sup>2</sup> Desde 1992, a UEMA atua no desenvolvimento de uma política de formação de professores, por meio dos Programas de Formação de Docentes. O pioneiro foi o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD); posteriormente, ganhou nova ordenação com o Programa de Qualificação Docente (PQD); e, atualmente, desde 2010, está em atuação o Programa Darcy Ribeiro.

<sup>3</sup> Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do UNIALFA, reconhecido institucionalmente pelo Ministro de Estado da Educação através da Portaria nº 550, de 4 de junho de 2007. Permite o

Economia, na modalidade Minter, com aulas presenciais realizadas na cidade de Imperatriz e, no período de recesso (janeiro e julho), em Goiânia/GO, pois não me ausentaria de minhas atribuições como professor. Não posso negar que essa experiência foi de grande relevância, porque foi um esforço intelectual, e sob a orientação do professor Dr. Alzino Furtado, creio que aproximei a problemática às questões da Educação Ambiental.

Assim, diante de meus anseios e da possibilidade de fazer o Doutorado em Educação, inscrevi-me e fui aprovado para o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo/RS. Esperançoso, saí do Maranhão para o doutoramento, com esposa e filhos, sendo pai de duas meninas e de um menino.

Ao integrar no grupo de pesquisa Educação no Brasil: Memórias, Instituições e Cultura Escolar- EBRAMIC- sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, com o objetivo de estudar a História da Educação e pesquisar instituições escolares, entendi que este era o momento ideal de concretizar aquilo que tanto desejava e que sempre esteve em meus planos: conhecer, por meio da pesquisa, o processo de formação de professoras da Escola Normal Regional Santa Teresinha (ENRST).

A referida Escola, localiza-se em Imperatriz, segunda cidade do Maranhão, estado cuja capital é São Luís, já foi conhecido como Vila dos Palácios de Porcelana. A capital São Luís possui o maior conjunto arquitetônico de origem portuguesa da América Latina. Em 1997, o mundo passa a reconhecer a capital São Luís, precisamente o Centro Histórico da cidade, concedendo-lhe o título de patrimônio da humanidade pela UNESCO. Trata-se do reconhecimento da história e cultura de um povo miscigenado e forte, com o brilho dos azulejos banhados pelo pôr do sol da cidade. Por conta dos azulejos, possivelmente o maior símbolo de São Luís, a capital fica reconhecida como a cidade dos azulejos ou dos “pequenos palácios de porcelana”, como mencionavam os franceses. Onde fica o Maranhão? E o município de Imperatriz? E a Escola Normal Regional Santa Teresinha?

Os questionamentos feitos inicialmente têm por objetivo introduzir o panorama

---

desenvolvimento de pesquisas de graduados em diferentes áreas do conhecimento, desde que estes desenvolvam projetos que estejam voltados à busca por soluções aplicáveis em âmbito público ou privado, para apoiar o crescimento econômico, o desenvolvimento socioeconômico, e, por conseguinte, regional.

desta pesquisa. Assim, pode-se dizer que: “Mais que das intenções, eu gostaria de apresentar a paisagem de uma pesquisa e, por esta composição de lugar, indicar os pontos de referência entre os quais se desenrola uma ação” (CERTEAU, 2011, p. 35). Dessa forma, qual é a associação desses locais ao objeto de pesquisa? Sob essa ótica, não é necessário apresentar toda a historiografia do estado do Maranhão ou de Imperatriz. Apresento uma pequena contextualização no intuito de compreender o processo de constituição dos locais relacionados.

O estado do Maranhão foi criado em 13 de junho de 1621, sendo também conhecido por vários outros nomes: *terra dos carnaíbas*, *terra do rio Amazonas*, *terra dos tupinambás*, *terra dos caraíbas* e *Marañon*. O nome *Marañon* foi utilizado para estabelecer o limite das terras luso-brasileiras, nomear o rio que fazia essa divisão na bacia do Vice-Reinado do Peru com o rio Amazonas, às vezes, chamado de Mar Dulce.

Localizado a oeste do Nordeste, o estado do Maranhão é o único da região que possui parte do território coberta pela Floresta Amazônica. Com extensão territorial de 329.642,182 km<sup>2</sup>, divididos em 217 municípios, possui 7.114.598 habitantes. Faz limite com Piauí, Tocantins, Pará e com o Oceano Atlântico, possuindo a segunda maior costa litorânea brasileira, com extensão de 640 km, de acordo com dados do censo demográfico de 2020, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Inicialmente, a economia do estado do Maranhão girou em torno da produção de cana-de-açúcar, do algodão e do babaçu, atividades ligadas ao seu povoamento. Nos anos de 1960 a 1970, foram desenvolvidos projetos de infraestrutura, sendo construídas linhas férreas e rodovias. O estado foi interligado a outras regiões do Brasil, fato que proporcionou o escoamento da produção. Hoje, as atividades econômicas diversificam-se em metalúrgicas, madeireiras, de extrativismo, alimentícias e químicas. Na agricultura, destacam-se os cultivos de cana-de-açúcar, mandioca, soja, arroz e milho. Com referência ao Produto Interno Bruto (PIB), a contribuição do Maranhão ainda é pequena com referência a outros estados do Brasil, sendo 1,3%. Outros setores da economia do estado são: 63,5%; agropecuária 18,6%; indústria 17,9% (IBGE, 2020).

Quanto à história da cidade de Imperatriz, iniciou-se em 16 de julho de 1852, pelo majestoso rio Tocantins, que banha a cidade. De acordo com Custódio (2017, p. 173), o rio é “[...] considerado um símbolo mítico-religioso relevante.” Por meio de suas



águas, foi conduzido para a fundação da cidade o então Frei Manoel Procópio do Coração de Maria, que tinha em suas mãos a imagem de Santa Tereza D'Ávila, aquela que seria a padroeira da cidade.

A letra da música do cantor e compositor Carlinhos Veloz (1992), que está na epígrafe desse trabalho, na primeira estrofe, contém os versos dessa chegada dos missionários: “[...] do lado daquela cidade existe um rio de eternidade, amores e barcas e barrancas e capins.” Ele canta sobre uma Imperatriz encantadora que poucos conheceram. Foi à margem que os nativos, índios timbiras, “[...] os nobres filhos da princesa frutos da mãe natureza cheios de beleza”, observaram curiosamente a chegada da embarcação, mas com certo receio daqueles que traziam a evangelização. O Carmelita desembarcou próximo à foz do Riacho Cacau, que “[...] deságua no Tocantins” e logo ganhou a confiança dos indígenas para, posteriormente, construir uma capela com o objetivo de catequizá-los.

Por conseguinte, iniciou-se a povoação de Santa Tereza<sup>4</sup>, de onde se via o belo entardecer: “A tarde cai e o sol se vai, ó deus do céu abençoai o imperador da Imperatriz do Tocantins”. Com o crescimento do povoado, dez anos depois, de acordo a Lei Provincial de nº 631, de 1862, passou a ser chamado Vila Nova da Imperatriz, homenagem à Teresa Cristina, esposa de D. Pedro II.

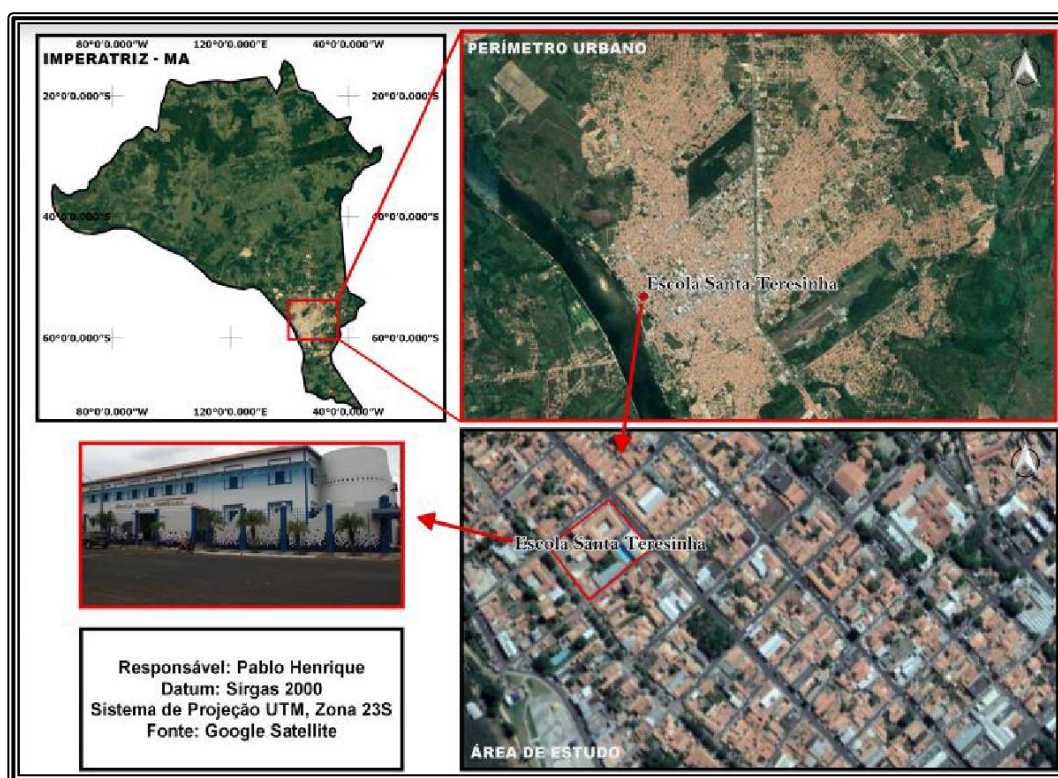
O município de Imperatriz/MA localiza-se na região metropolitana do sudoeste maranhense; e sua população, em 2020, era de 259.337.682 habitantes, o segundo mais populoso do estado, com área de 1.368,988 km<sup>2</sup>, dos quais 15,480km<sup>2</sup> estão em zona urbana. A cidade possui quatro municípios conurbados (Cidelândia, Governador Edison Lobão, João Lisboa, e Davinópolis). Além disso, estende-se pela margem direita do Rio Tocantins e é atravessada pela Rodovia Belém-Brasília, situando-se à divisa com o Estado do Tocantins. Cabe mencionar que Imperatriz apresenta distância de 629,5 quilômetros da capital do estado, São Luís, com altitude média de 92 metros acima do nível do mar, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Sobre a Escola Santa Teresinha, localiza-se nas proximidades do Rio Tocantins, de onde desembarcaram as missionárias para a construção desta que representa o símbolo de trajetória da educação do município.

---

<sup>4</sup> Primeiro nome dado ao povoado em 1852

Figura 1: Localização geográfica atual da Escola Santa Teresinha, na cidade de Imperatriz/MA



Fonte: Google (2020).

O interesse em pesquisar a cultura escolar e a prática cotidiana nessa instituição escolar surgiu a partir das histórias e contos narrados por antigos moradores sobre a Escola Santa Teresinha. A fundação da Escola era uma das histórias que minha avó narrava, por ter sido aluna da primeira turma do Ensino Primário, em 1924, e era uma das minhas histórias preferidas. Após tornar-me profissional, passei a conhecer melhor os problemas da formação docente em nosso município. E por meio de experiência acumulada ao longo da minha atividade profissional como professor do Curso de Pedagogia nas disciplinas de Didática, Políticas Educacionais e História da Educação, e das leituras de autores como Saviani (2007), Aranha (2006), Ribeiro (2010), Romanelli (2008) e outros que enfatizam a relevância da História da Educação na formação de professores. Dessa forma, busquei conhecer sobre a formação das primeiras professoras do nosso município.

Essa pesquisa trata de um estudo que tem por foco uma Escola Normal Regional, essas instituições foram criadas desde 1835, em cidades do interior do Brasil com o objetivo de ampliar o processo de formação de professores em lugares pequenos com características rurais, esses aspectos serão detalhados no capítulo 4.

Nesse sentido, esta análise se dará por meio de diferentes documentos disponíveis no arquivo da escola, da paróquia e das normalistas, tais como: livros atas, livros-tombo, cadernos de disciplinas, documentos oficiais da escola, diários de classe e fotos. Segundo Mogarro (2005, p. 91), “[...] a instituição escolar constitui o universo de uma cultura própria e sedimentada historicamente, sendo também a produtora dos traços/documentos dessa cultura.” Portanto, esses documentos possibilitaram conhecer os aspectos que registraram e acompanharam todo o processo histórico de formação das normalistas que perpassa a educação desta Escola Normal Regional.

Dessa forma, como agente pesquisador em busca de bons argumentos, mobilizome, nesse universo, para a construção do meu objeto de pesquisa, pelo qual busco compreender por meio das memórias, culturas e práticas cotidianas o processo formativo de normalistas na Escola Normal Regional Santa Teresinha.

Segundo Nossela e Buffa (2008, p. 24) mencionam, o objeto de pesquisa é “[...] um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe e desenvolve [...]”. Nesse sentido, o recorte temporal compreendido entre 1960 a 1964, se deu pelo fato de que foi nesse período que ocorreram a criação da Escola Normal Regional, a escolarização e a disseminação da formação escolar das primeiras normalistas. Tal espaço de tempo também se definiu em virtude das entrevistas realizadas com as normalistas que estudaram nesses anos na Escola Normal. Dessa forma, este período forneceu elementos para compreender e discutir as práticas cotidianas e a cultura escolar exercidas na formação e representação dessa educação, que possibilitou a formação pedagógica da instituição.

Dentre as escolas criadas e administradas no Maranhão, a Escola Normal Regional Santa Teresinha é católica, situada no município de Imperatriz e fundada em 1924 pela prelazia<sup>5</sup> de Grajaú, à qual a igreja da cidade, Santa Tereza D’Ávilla, era subordinada. Com a expansão e a instalação de casas e escolas das irmãs nas mesmas cidades em que já existiam residências dos Frades Capuchinhos, foram direcionadas missionárias ao município para atender à crescente demanda por educação. O objetivo era uma escola feminina com internato, externato e, posteriormente, uma Escola Normal, semelhante às demais cidades do estado.

---

<sup>5</sup> Prelazias são circunscrições eclesiais também conhecidas como áreas missionárias, criadas pela Santa Sé para atender às necessidades peculiares de um determinado lugar ou grupo de fiéis, conforme Azzi e Klaus (2008, p. 384).

Por tratar-se de uma escola confessional quase centenária, busco entender de forma mais detalhada os elementos, documentos orais e escritos, que fundamentam a origem e a criação desta que é considerada a primeira escola do município, que proporcionou a formação de alunos e alunas dos cursos primário, ginásial e normalista.

Foi no período de 1960 que esta escola deu um dos maiores passos de sua história, desejando manter-se e atender ao município e à região. Tal condição deu-se em virtude da falta de incentivos e assistência do governo da capital quanto a enviar recursos e professores para o interior do estado; além disso, muitos professores, segundo apontado por autores regionais em suas obras<sup>6</sup>, não tinham interesse em se deslocarem às regiões mais afastadas, alegando distanciamento e falta de estrutura.

Logo, com objetivo de firmar-se economicamente, a escola funda o Curso Normal em 1960 e busca atender ao problema da falta de professores qualificados; afinal, só havia professores leigos<sup>7</sup>, e esses não supriam a demanda da cidade. A instituição estava em pleno desenvolvimento, o que também ocorria em quase todo o país, que acompanhava a modernidade dos planos e metas desenvolvidos no período. Os conteúdos do moderno provocado pelo avanço da industrialização na década de 1960 no país, são lançados nos discursos do município que apontam o surgimento de uma cidade que se reinventa a partir de um conjunto de reformas urbanas motivadas nessa década.

Essas inquietações levantadas levaram à formulação do problema dessa investigação: Como se constituíram o processo formativo, as práticas cotidianas e a cultura escolar produzidas na Escola Normal Regional Santa Teresinha no período compreendido entre os anos de 1960 a 1964?

Partindo do problema, algumas indagações foram desenvolvidas: esse curso de formação era exclusivamente voltado ao público feminino? Como se organizava em termos de acesso? Qual a interação da escola com a comunidade? Quais práticas cotidianas escolares foram constituindo-se ao longo do tempo? Como ocorreu a formação das normalistas e sua inserção no cenário da educação regional? A partir

---

<sup>6</sup> “Imperatriz: Memórias e Registros” (BARROS, 1996); “O missionário capuchinho construiu sobre a rocha” (BENEDITINOS, 2006); “História da Educação de Imperatriz: textos e documentos” (CRUZ, 2012); “O papel da Congregação das Capuchinhas na formação de classes médias e elites regionais” (CUSTÓDIO, 2017) e “Escola Santa Teresinha 80 anos educando vidas” (SILVA; CASTRO, 2004).

<sup>7</sup> De modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério).

dos documentos de pesquisa, o que é possível inferir acerca da cultura escolar da instituição, considerando a educação destinada ao público feminino?

Essas são algumas das questões a serem discutidas ao longo do trabalho, partindo desse espaço educativo e das memórias evocadas pelas entrevistadas. Dessa forma, escolheu-se analisar a instituição a partir das memórias de um percurso formativo utilizando elementos da cultura e prática cotidiana escolar no processo de formação.

Igualmente, defendo a tese de que as práticas cotidianas e a cultura escolar produzida na Escola Normal Regional Santa Teresinha, influenciaram, em alguma medida, no desenvolvimento educacional da região e nas formas do exercício da docência dos professores que atuam na Educação Básica de Imperatriz.

Esse estudo utiliza narrativas de sete normalistas, por meio da metodologia de História Oral, e documentos escritos e iconográficos, em um processo que organiza um conjunto de fontes que possibilita a construção de uma história da formação possível da Escola Normal Regional Santa Teresinha (ENRST).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo formativo, as práticas cotidianas a cultura escolar produzidas na Escola Normal Regional Santa Teresinha um período compreendido entre os anos de 1960 a 1964.

São os objetivos específicos dessa investigação:

- a) Apresentar o contexto das escolas normais, tendo em vista o cenário educacional brasileiro e maranhense entre os anos de 1960 a 1964;
- b) Identificar e analisar elementos das práticas cotidianas e a cultura escolar produzidas na Escola Normal Regional Santa Teresinha.
- c) Problematizar a formação pedagógica produzida na Instituição

Como parte da produção historiográfica, destaco os caminhos percorridos por leituras que contribuíram para a construção desse estudo. E sublinho os seguintes teóricos: Justino Magalhães (2004), Escolano Benito (2017) e Viñao Frago (2000), que auxiliaram na compreensão do conceito de instituições educativas e cultura escolar, respectivamente; Peter Burke (2005), para entender a perspectiva teórica da História Cultural; Certeau (2002, 2011), ensinou que as práticas cotidianas são criadas e produzidas e associam-se aos modos de fazer; Le Goff (1996) e Cellard (2012),

possibilitaram a compreensão sobre documento histórico e sua análise; e Kauffmann (2013), uma referência para pensar metodologicamente o evento da entrevista.

Ainda, por meio das disciplinas cursadas nos anos iniciais do doutoramento, outros autores mostraram-se essenciais, como Chartier (1999a, 1999b) e Castillo Gómez (2012), no que concerne às reflexões em torno da cultura escrita. Para fundamentar os estudos sobre História Oral e memória utilizei-me de Verena Alberti (2010), Grazziotin e Almeida (2012) e Ecléa Bosi (1983), com vistas à destacar as reflexões em torno da memória, notadamente as memórias de velhos.

Além disso, a fim de compreender a historicidade regional e a Congregação Religiosa Capuchinha Lombarda para a formação e ação educativa da escola, utilizo como referências estudos acadêmicos produzidos sobre a Congregação e algumas obras regionais de autores como Barros (1996, 2012), Franklin (2005, 2016) e Sanches (2003), que auxiliaram a entender a origem e a história do município de Imperatriz; Custódio (2015, 2017), Cruz (2012), Castilho (2004) e o Livro da Congregação (1976), para analisar a história das instituições religiosas Capuchinhas; e Silva e Castro (2004), que foi importante para entender a origem da educação e criação da Escola Normal Regional Santa Teresinha

O trabalho está organizado em cinco capítulos a partir dos objetivos apresentados. O que não quer dizer que cada capítulo corresponda a um único objetivo especificamente, mas existe o predomínio de alguns deles. Neste primeiro, como mencionado, apresento aspectos introdutórios, minhas escolhas e intenções de pesquisa, trajetória profissional, o contexto histórico e político estado do Maranhão e do município de Imperatriz. Na sequência, apresento o objeto de pesquisa e os elementos essenciais do estudo, tais como: problema, justificativa, tese e objetivos.

No segundo capítulo, desenvolvo os caminhos percorridos e a base teórica para a construção da pesquisa, ressaltando o referencial teórico-metodológico, os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, encontros e entrevistas, até a chegada ao arquivo da escola e usos de fontes. Para uma melhor sustentação da pesquisa, busco estabelecer a relação entre as estratégias e apresento as pesquisas desenvolvidas nos últimos vinte anos, sobretudo pelas influências de autores que investigaram as temáticas que abrangem instituições educativas, a consolidação e a formação da profissão docente.



No terceiro capítulo, abordo as missões de catequização, a construção de uma escola, os desdobramentos da Ordem Capuchinha no interior do Maranhão e a criação da instituição pesquisada.

Já o quarto capítulo refere-se à trajetória da Educação e à criação da Escola Normal no Brasil, no Maranhão e os elementos que levaram à implementação da Escola Normal Regional Santa Teresinha (ENRST) nas décadas de 1960 a 1964.

No quinto capítulo, opto por trabalhar com as Práticas Cotidianas, a partir de Certeau. Nesse primeiro momento, são analisadas a partir das práticas cotidianas e a formação pedagógica das normalistas que envolveram as práticas de participação escolar suas ações e civilidade a fim de compreender valores, direitos e deveres das normalistas da ENRST. Assim, também os demais aspectos relacionados à formação de professores na Escola Normal Regional Santa Teresinha nas décadas estabelecidas.

## 2 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCRITA: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Historiar a educação é compreender que as grandes movimentações da história contemporânea, desenvolvem-se sob a forma de revolução, reforma ou resistência. (MAGALHÃES, 2004, p. 13).

O presente trabalho historiográfico é sobre uma instituição escolar religiosa. O estudo está ancorado em referenciais que discutem a História Cultural, tendo como base a História da Educação. Segundo Magalhães (2004), a Educação e a História são áreas cognitivas que envolvem diversos campos do saber. Juntas constituem objetos específicos que formam o conhecimento da historiografia da Educação. Dessa forma, é possível entender as estruturas sociais e culturais existentes na sociedade.

Ainda, o mesmo autor afirma que a Educação se define como um seguimento multissetorial e contínuo, encarregando-se da transformação do indivíduo, com relação consciente sobre as questões econômicas, políticas e sociais, em um equilíbrio ambiental: “[...] traduz toda a panóplia de meios, estruturas agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para os fins de permanência e mudança social” (MAGALHÃES, 2004, p. 15). Assim, a educação pode melhor ser compreendida pela história.

[...] no movimento separado que une as duas, em um universo explicativo da problemática histórica e do processo de desenvolvimento e transformações da própria ação educativa, ou seja, a história da educação situa-se junto à história cultural e social, sendo a história da educação a ‘história de um trabalho de auto e heteroformação’. Ainda assim, os objetos de pesquisa desse campo apresentam-se na materialidade, representação e apropriação, sendo essas as categorias principais de análises dessa área do conhecimento. (FERNANDES, 2004, p. 13).

Foi com o início das novas teorias da ciência, retratadas, especialmente, por meio da primeira geração dos *Annales*, que se deu a compreensão dos novos métodos e ações educativas, ampliando-se simultaneamente a expansão das fontes históricas e dos novos modelos apresentados pelos historiadores. Para Bloch (2001), a percepção da História como problema possibilitou a regularização das relações sociais e culturais presentes na sociedade, não ficando mais compreendida como a ciência do passado ou a ciência do homem, e sim como a ciência dos homens no tempo.

A partir dessa compreensão, o objeto de pesquisa “a formação das normalistas pela Escola Normal Regional Santa Teresinha (ENRST)” foi sendo articulado pelo viés da história e das políticas educacionais. Como diz Magalhães (2004, p.17), a “[...] alteridade é um objeto (substância) a transmitir e a ser apropriado pelo sujeito - um produto cultural” em virtude disso, Magalhães (2004) discute o conceito de instituição educativa, dizendo que:

A história do sistema educativo não é um somatório de instituições escolares justapostas nem, por outro lado, a história de uma dessas instituições que se torna possível fora de um todo coerente. É nos domínios da representação e da apropriação que esta autonomização se revela mais consequente, porque mais relacional e menos concentrada. (MAGALHÃES, 2004, p. 115).

Para o autor, a instituição educativa não é somente a escola, existem outras tantas que possibilitam a proposta educativa, a exemplo, a família, o clube, a igreja, a associação etc. Nesse sentido, entendo que uma congregação religiosa deve ser considerada uma instituição educativa, visto que, de igual forma, possui normas, regulamentos, movimentos e indivíduos ligados à ela. Por se tratar de um organismo vivo, é essencial entender os processos interligados à sua constituição, bem como a forma como a congregação religiosa se movimentou ao longo do tempo. Com isso, objetivo entender como se deu a conjuntura de criação da Escola Normal Regional Santa Teresinha (ENRST), bem como a escolarização feminina da instituição escolar normalista.

Dessa forma, para se analisar a história de uma instituição educativa, é preciso compreender a relação entre a instituição e a comunidade envolvida. Isso exige do pesquisador um entendimento do cenário no qual essa escola foi estabelecida e desenvolvida ao longo dos anos, buscando perceber as circunstâncias históricas que a envolveram.

Magalhães (2004, p. 114) afirma que, para se entender o processo histórico de uma instituição, é preciso “[...] estudar a genealogia da sua materialidade, organização e funcionamento, tradições, memórias, práticas e representações”. O autor chama a atenção para a possibilidade de compreender uma dada realidade educacional, ou seja, para além dos registros históricos oficiais. Inclusive, é possível adotar outras formas para circunscrever a história de uma instituição educativa, tais como uso das memórias, práticas e representações.

Magalhães (2004) ainda garante que a história das instituições educativas ocorre pela proximidade e também pelo distanciamento do objeto, entendendo uma descrição coerente que confira uma identidade histórica, unindo a materialidade que o cerca: “[...] tempos, espaços, estruturas, organização, que se ativam como formas de organização, regulamentos, currículo, pedagogias”; que compreenda a representação da maneira como “[...] memória/arquivo/história, estatutos/normativos, agentes, ativados pelo grau de mobilização”, e a apropriação das aprendizagens, do “[...] modelo pedagógico, ideário, identidade, sujeitos, dimensões materializadas em aprendizagens, biografias, expectativas”. (p. 162).

Na mesma linha de raciocínio, Escolano Benito (2017, p. 118) afirma que a escola como instituição não apenas nasce, mas se organiza e sofre transformações a partir de impulsos e motivações que são culturais. Compreendo, pois, que ela se relaciona com aquilo que está em seu entorno, uma vez que “[...] se inscreve em contextos dotados de determinadas características sócio históricas com as quais coabita e interage”. Ficam em destaque, nesse ponto de vista, elementos carregados de normas e valores, frutos de uma memória cultural e condicionantes que, em parte, geram expectativas de estabilidade estrutural, mas também de mudança, produzindo determinadas culturas. Esse aspecto é tematizado por diferentes autores como a criação do conceito de Cultura Escolar.

A Cultura Escolar é, portanto, uma categoria-chave de análise para essa pesquisa. Grazziotin (2019) faz um breve recorrido sobre os distintos autores que trabalharam o conceito de cultura escolar, entre os quais constam os estudos de Terrón e Mato (1995), Depaepe y Simon (1995) e Escolano Benito (1999, 2000), todos citados nos estudos de Viñao Frago (2006). O levantamento inclui, ainda, o conceito produzido pelo próprio Viñao (2001) e por Dominique Julia (2001). Este último é amplamente utilizado nos estudos da História da Educação no Brasil. É nele e em Escolano Benito que baseio o meu entendimento para a discussão nesta pesquisa.

Nesse sentido, Julia (2001, p. 10) define 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 à finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Em suma, o autor entende a cultura escolar por um agrupamento de normas que determinam os saberes a ensinar e as maneiras de agir e serem integradas, além de um conjunto de práticas que proporciona a transmissão dos saberes e a assimilação desses modos e normas de condutas.

Julia (2001) defende que a escola não é somente um espaço de aprendizagem, mas constitui-se como local de aperfeiçoamento de sujeitos: “A cultura escolar desemboca no remodelamento dos corpos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (p. 22). Bem como, Escolano Benito (2017) sustenta que a cultura escolar é um conjunto de práticas que conduziu e que conduz à vida das instituições. Logo, o autor indica que cada organização conduz sua própria cultura escolar, tornando-a diferente das demais. Assim, existem inúmeras culturas escolares como organizações de ensino.

Ao tratar de escolarização, principalmente dos aspectos da cultura escolar, Vinão Frago (1995) diz que existem diferentes dimensões no ambiente escolar; não há somente uma única, segundo ele, mas uma variação de culturas dentro da escola, as quais mudam de acordo com a instituição. Os estudos sobre cultura escolar contribuem de forma significativa para a desnaturalização e a melhor socialização dos espaços escolares. Assim, busco investigar os aspectos que fizeram parte da cultura da Escola Normal Regional Santa Teresinha, bem como entender a formação e o modo como essas moças foram escolarizadas em outros tempos.

Vidal (2009) afirma que as práticas escriturais e não escriturais como parte da cultura da escola são um importante indicativo das práticas escolares. Menciona ainda a importante contribuição de Vinão Frago e Dominique Julia, ao tratar da cultura e da amplitude que essa discussão traz sobre o conceito de cultura escolar.

A partir desse contexto, as práticas escolares são uma das peculiaridades da cultura escolar. Em algumas ocasiões, são desafiadoras, por não serem facilmente reconhecidas, pois não se fazem presentes em registros escritos ou em qualquer objeto escolar. Geralmente, elas são percebidas pelas ações de cada indivíduo ou lembradas por pessoas do cotidiano escolar que fizeram parte dessa ação. Dominique Julia (2001) afirma que as histórias das práticas culturais são sempre as mais difíceis de serem reconstruídas, pois não deixam marcas tão facilmente perceptíveis.

Desse modo, trabalhar com práticas da cultura escolar possibilita pensar novas ideias e melhores possibilidades de análise e, eventualmente, reparar os descaminhos

do não dito, do não visto e, por vezes, do não percebido. Em meio a essas problemáticas, tomo por base o pensamento de Dominique Julia (2001), ao mencionar as marcas da instituição educativa e as possibilidades de análise sobre elas. Da mesma forma, a composição de elementos da cultura escolar vai além das práticas escolares a serem analisadas, a exemplo da arquitetura da escola. Segundo Escolano Benito (2017, p. 187), tal aspecto “exerceu sobre os sujeitos que nelas se educaram, durante um tempo médio ou longo, uma influência de poder de impregnação.” Dessa maneira, de forma minuciosa e organizada, os gestos e movimentos fazem da escola um continente de poder.

Baseado nas afirmações dos autores, acredito que a Escola Normal Regional Santa Teresinha produziu sua cultura escolar com algumas características que, ao longo deste estudo, possam ser consideradas específicas daquele espaço. E outras recorrentes a uma forma de escolarizar moças, em determinado tempo e lugar, pois a ideia não é exhibir idiosincrasias específicas, mas tentar fazer uma análise de contexto que relacione o local ao “global”. Com base em elementos como os atores sociais: as professoras, as alunas, as diretoras e a administração; as práticas: os exames de admissões, o vestuário, o currículo, as avaliações, as relações sociais com a comunidade; os discursos: modos de comunicação da instituição e a cultura material desta instituição se desdobram as análises dessa pesquisa. O conjunto desses elementos permite identificar alguns indícios de determinadas singularidades e/ou recorrências. Esses elementos não serão aqui tomados no sentido de produzir uma ideia de “narcisismo das pequenas diferenças”, como afirma Burke (2000), mas no sentido de contribuir para a compreensão do comportamento relacionado ao processo de formação das normalistas pela escola no período investigado.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por base documentos que dão a dimensão de uma cultura material escolar a ser analisada no espaço da ENRST, possibilitando condições de análise de um tempo e espaço nos diferentes períodos. Dessa forma, o estudo seguirá as normas de análise metodológica da pesquisa documental. Para Chartier (1990), os documentos são a representação do real, não podendo serem desligados da sua realidade de texto construídos com regras próprias de produção, independente de gênero textual ou testemunho que cria “um real” na própria “historicidade de sua produção e na intencionalidade da sua escrita”. (p. 62-63). Dessa maneira, para Costa (2010), “fontes por si só não falam”. É necessário um diálogo científico, uma relação de desconfiança do que está sendo apresentado sobre estes objetos materiais que possibilitaram as práticas educacionais.



Segundo Escolano Benito (2017, p. 120), “Os objetos materiais, integrados às estratégias empíricas do trabalho escolar de alunos e professores, são um reflexo funcional e simbólico das formas de entender e governar a prática.” Dessa forma, entende-se que essa cultura não é uma mera empiria, destituída de sentido, mas uma expressão das complexas razões que inspiram as boas práticas.

A fim de compreendermos melhor o conceito da prática cotidiana na visão de Certeau, é necessária uma rápida revisão sobre esse conceito e o seu interesse pelo estudo da cultura. Certeau buscou entender e analisar a cultura; nesse sentido, percebeu que se tratava de uma reinvenção do homem no seu cotidiano (CERTEAU, 2012). Motivado pela revolução dos estudantes europeus em 1968, sentiu o desejo de analisar e compreender a sociedade do período. Concluiu que a cultura é plural e que a produção cultural do homem não é massificada e nem generalizada; criticou o método quantitativo e manifestou a necessidade de um novo olhar para a sociedade a fim de compreendê-la.

Certeau (2012) menciona que o cotidiano no qual ocorrem as práticas do homem ordinário<sup>8</sup> não é contínuo e nem linear, como o que acontece com o senso comum. Existe, a todo momento, uma apropriação dos lugares, visto que, no momento em que o indivíduo executa suas práticas nesses lugares, acontecem novas descobertas. Isto é, sem o indivíduo, o lugar é apenas um lugar; pois é o ser humano que certifica o valor. O cotidiano é construído pelo homem; esse sujeito constrói sua própria história a partir das suas práticas cotidianas, não agindo como mero reprodutor; quer dizer, reinventa-se cotidianamente, recria-se, modifica-se a partir de suas práticas.

Em meio aos elementos da cultura escolar como o tempo e o espaço, os objetos materiais e os ritos que compõem essa cultura de uma instituição educativa outro elemento merece destaque nessa pesquisa devendo ser observado e problematizado, trata-se do conceito de prática cotidiana, também a ser analisado na Escola Normal Regional Santa Teresinha (ENRST). Sobre esse conceito, Certeau (2007) afirma que as práticas estão submissas a um conjunto de difícil delimitação, o qual, a título momentâneo, pode ser constituído como o dos procedimentos, pois trata de formas de operações e manipulações técnicas. Assim, as práticas são criadas e produzidas e associam-se aos modos de fazer.

---

<sup>8</sup> O homem ordinário, significa homem comum que atua como (re)inventor do seu próprio cotidiano.

Nesse sentido, as práticas cotidianas, ou as maneiras/modos de fazer (CERTEAU, 2007), estabelecidas pelos indivíduos implicados nessa pesquisa na ENRST, auxiliam na compreensão da organização e constituição desse espaço por meio das representações desse tempo vivido, aqui anunciadas nas narrativas de memórias das ex-alunas normalistas.

Nos estudos realizados por Souza (2015, p. 59), o termo cultura escolar como parte da cultura nas escolas em sua pesquisa na comunidade de Lomba Grande/RS. Afirma que lascas/pedaços, “representam um modo de concentrar e abstrair do tempo, as marcas culturais que traduzem, ‘as artes de fazer’, o modo de sentir, um modo de recortar o tempo e apresentar materialmente as práticas efetivas e postas com relação a conceitos mais amplos”. Creio que muitas lascas, materiais com o passar do tempo perdem ou acabam no esquecimento desses fragmentos que um dia compuseram a cultura escolar de uma determinada instituição. Por consequência, procuro nessa pesquisa, lembrar as memórias daquelas que viveram a cultura escolar da ENRST no tempo passado, problematizando, apoiado na representação de suas falas, sua organização, tempo e espaço escolar.

Nessa mesma linha de raciocínio, Magalhães (2004) diz que as informações sobre as práticas são constantemente identificadas nas falas e memórias dos indivíduos. Dessa maneira, para o melhor entendimento das diversas expressões das práticas cotidianas existentes na ENRST que constituem a cultura escolar, busco compreender como se deu a relação do corpo docente com as alunas, a organização dos materiais escolares, normas, ritos, disciplinas e punições, e as demais práticas e elementos que surgiram com base nos principais documentos de análise, as fontes orais, as memórias escolares das normalistas que estudaram e trabalharam na referida instituição.

Foi justamente por meio das memórias das normalistas entrevistadas que tive condições de conhecer a maior parte das práticas desenvolvidas na ENRST, posto que a maioria desses documentos estava localizada na escola, nomeadamente livros-tombo, atas e caderno de visitas; e também em aspectos como discursos, utilização de artefatos escolares, gestos e formas de tratamento entre os sujeitos da sociedade que acompanhavam o desenvolvimento da escola.

Sobre as fontes orais, Grazziotin e Almeida (2012, p. 29) mencionam que, ao trabalharmos com memórias, “[...] encontramos um conjunto de traços e recordações pelos quais foi possível perceber formas de pensar, causas, ocasiões ou fatos que, de

alguma maneira, permitiram construir um sentido e uma organização para as histórias que escolhemos contar”. Assim, mantive contato com as normalistas por meio do roteiro de entrevistas, almejando a aproximação com elas, que vivenciaram o processo da construção e organização da escola, deixadas de lado na história dos grandes feitos.

A História Oral contribuirá para a compreensão das narrativas e memórias das normalistas, considerando-se as narrativas de identidade. Segundo Lisboa (2013, p. 100, apud Dartigues e Ricouer, 1997, p. 19) “implica a narração de uma vida que indica o contexto das ações e situações a partir do qual podemos identificar a pessoa. A pessoa é o que ela faz e o que sofreu”. Ou seja, a narrativa de identidade acontece na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e ao mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade.

Dessa forma, Errante (2000) afirma que, em lugar de outros textos, isso é o que determina e distingue a História Oral com relação a outras áreas da História. Segundo Alberti (2005), a História Oral consiste na realização de entrevistas com pessoas que puderam testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida e outros aspectos da vida contemporânea. Os direcionamentos historiográficos apresentados me trouxeram condições para a utilização da metodologia da História Oral como ponto central dessa pesquisa, visto que possibilitaram acesso a determinados recantos da memória das normalistas entrevistadas.

Na relação entre a memória e a história, existe uma linha tênue que define o rumo de cada uma, afastando-as ou cruzando-as. A história usa a memória como objeto e se favorece de seus fundamentos, postergando valores simbólicos de uma representação coletiva, como observa Le Goff (1996).

Quanto aos obstáculos exigidos para a utilização da memória como fonte, na área da historiografia, entende-se que essa ferramenta seja capaz de colaborar para as análises, fazendo com que lembranças dos indivíduos façam parte das pesquisas de campo. Ricouer (2007) complementa que a memória é a certeza de não termos outro elemento que nos dê referência sobre o passado, a não ser ela própria.

É com este propósito que se origina o entendimento de “memória-histórica”, em que são aplicados elementos da memória como forma de recomposição do passado, concebendo assim um instrumento essencial de complementação de espaços e indagações que somente os documentos não bastariam para elucidar.

Antoniete Errante (2000) afirma:

A História Oral produz narrativas orais, que são narrativas de memória. Essas, por sua vez, são narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade. Nesse sentido, a dependência da memória, em vez de outros textos, é o que define e diferencia a história oral em relação a outros ramos da História. (p. 142).

Em consonância com a ideia da autora, quando menciona que precisamos ter um posicionamento mais crítico com relação ao significado que encobre as memórias particulares, produzi as narrativas durante as entrevistas com as normalistas. Errante (2000) menciona que, na construção de memórias orais, é necessário elaborar questionamentos que estejam pautados em nosso planejamento de trabalho e até mesmo em nossos projetos de pesquisa: “O que determinadas memórias significam para o (as) entrevistado (as)? Quais as relações existentes entre o que está sendo rememorado com determinados indivíduos, grupos, ideias ou símbolos? Que sentimentos e/ou valores a memória está externalizando?”. (p. 142).

Errante (2000) também destaca que trabalhar com a História Oral é, acima de tudo, não pretender uma história totalizante a contar dos depoimentos, nem comprovar algo como uma verdade absoluta, mas ceder lugar a indivíduos desconhecidos da história na sua criação e disseminação, buscando articular seus relatos, situações e elementos do objeto a ser pesquisado. É se sentir preparado para entender que nem sempre a ação de rememorar pode ser saudável ou positiva para o indivíduo, podendo trazer incômodos e aflições. Nesse sentido, devemos escrever histórias sem sacramentar certezas, com isso diminuindo o campo das dúvidas.

Nessa perspectiva, a História Oral e o seu uso, bem como das narrativas que dela surgem, incentivam a escrita de uma história que não é uma interpretação certa do que aconteceu, mas que se esforça em apresentar uma clareza para a compreensão do modo como o passado atinge o presente (ERRANTE, 2000).

Além disso, Halbwachs (1990) argumenta que a memória nos direciona à consciência, melhor dizendo, associa-se à maneira como estamos introduzidos nos conhecidos grupos sociais e em suas experiências individuais. As memórias individuais se constituem a começar das memórias coletivas e históricas, decorrendo do denominador comum indivíduo, que, a começar por suas reestruturas memorialísticas, no campo da coletividade, estabeleceu a sua individualidade: “Consequentemente, negar a uma pessoa a possibilidade de narrar sua própria experiência é como negar sua dignidade humana”. (ERRANTE, 2000, p. 142).

Halbwachs (1990) percebe que o sujeito, para lembrar seu passado, tem necessidade de apelar constantemente às memórias dos outros. O autor se refere a parâmetros que se encontram distantes dele, e que, por muitas vezes, são fixados pela sociedade. Dessa maneira, o desenvolvimento da memória individual não aconteceria sem tais elementos: falas e ideias. Contudo, o indivíduo não os inventou, mas os retirou de sua essência (HALBWACHS, 1990).

Outro conceito importante sobre memória é mencionado por Ecléa Bosi:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (1994, p. 47).

Segundo Grazziotin e Almeida (2012), a pesquisa que se utiliza da memória como documento e da História Oral como metodologia pode gerar incertezas aos aprendizes que estão dando seus primeiros passos neste caminho, podendo, contudo, oferecer o devido suporte aos mais experientes, revelando que as memórias são repletas de dúvidas, inquietudes, desmemórias, períodos incertos e, por fim, lembranças. Além disso, as autoras nos apresentam algumas variedades possíveis de caminhos a serem seguidos.

Alberti (2013) explica que, na História Oral, geram-se inúmeros documentos por meio de entrevistas realizadas, que dispõem de uma característica singular, ou melhor, que resultam de diálogos entre o (a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a), levando o historiador a desviar de compreensões fundamentadas em uma resistente separação do objeto de pesquisa, traçando caminhos alternativos de interpretações.

Nesse seguimento, a pesquisa com fontes orais ancora em enfoques individuais e coletivos, delineados em entrevistas, colocando, assim, princípios e perspectivas, por vezes, ausentes em outras práticas históricas. Por meio de entrevistas por mim realizadas, foi possível perceber que as normalistas da ENRST reconstruíram, passo a passo, aquilo que representou para elas seu processo de formação, a partir de experiências que viveram ao longo dos anos. É importante entender que a memória é evocada no presente, mas ela está e foi produzida em um passado que não volta; nesse sentido, Halbwachs (2004, p. 76) afirma: “[...] a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados

emprestados do presente, e onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada”.

Quanto ao momento em que realizei as entrevistas, é importante mencionar algumas observações percebidas pelas entrevistadas, pois cada uma tinha o seu tempo e momento para participar. Saliento que estávamos passando pelo ápice da pandemia de Covid-19<sup>9</sup> em 2020. Chegada a oportunidade das entrevistas, senti que o compartilhamento de sentimentos vividos por elas constituía uma boa experiência e me percebi privilegiado diante de tantas narrativas, já que elas nunca tinham falado delas sob a perspectiva da escola. Senti um misto de desabafo, dignidade e orgulho.

Em alguns momentos, falhava a memória e havia silêncio. Parecia que forçavam a mente para fornecer algo de melhor sobre aquilo que consideravam importante. Tive que considerar também que tinham que superar a idade já avançada e algumas enfermidades. Em relação a esses aspectos, Bosi (1994, p.480) esclarece que “[...] na velhice, quando já não há mais lugar para aquele ‘fazer’, é o lembrar que passa a substituir e assimilar o fazer. Lembrar agora é fazer. É por isso que o velho tende a sobrestimar aquele fazer que já não se faz”. Portanto, saliento que as narrativas das normalistas foram a reconstrução da memória sobre o passado vivido por elas, uma representação de suas experiências.

Com a preocupação de não construir uma história da ENRST carregada de idealizações vistas nas lembranças das entrevistadas, busquei problematizá-las de forma a cotejá-las com outras fontes históricas identificadas ao longo da pesquisa. No caso desse estudo, como já mencionado, o espaço rememorado é o da Escola Normal Regional Santa Teresinha, local onde os sujeitos realizaram sua formação e/ou trabalharam posteriormente.

Trouxe até aqui as bases teóricas que me auxiliaram até o momento para sustentar o processo de investigação em que estou envolvido. Portanto, na continuidade do processo metodológico e para melhor compreensão dos caminhos percorridos, apresento os sujeitos da pesquisa, ou seja os primeiros contatos com as entrevistadas.

---

<sup>9</sup> A Covid-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2 e apresenta como principais sintomas febre, tosse seca e dificuldade respiratória. Essa doença pode iniciar como um simples resfriado, mas pode se agravar e levar à morte. Os primeiros casos surgiram na China, no final de 2019. Em seguida, espalhou-se para diversos outros países, o que levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar, no dia 11 de março de 2020, estado de pandemia.

## 2.1 Primeiros Contatos: Encontros e Entrevistas

Sempre gostei de ouvir sobre as histórias da cidade, e me fascinam os contos narrados pelos antigos moradores. Assim, ouvir a respeito da história da fundação de Imperatriz foi algo presente em minha infância e adolescência. Minha avó contava vários acontecimentos, como a chegada do fundador, Frei Manoel Procópio, a chegada das Irmãs Capuchinhas, a construção e a demolição da primeira igreja matriz e a criação da Escola Santa Teresinha, até mesmo a vinda do presidente Juscelino Kubistchek para a inauguração de parte da rodovia BR 010.

A fundação da Escola Santa Teresinha era uma das histórias que minha avó narrava, por ter sido aluna da primeira turma do Ensino Primário, em 1924, e era uma das minhas histórias preferidas. Seus relatos foram registrados em uma TV local, em homenagem aos 150 anos de Imperatriz, em 2007:

Fui costureira de várias famílias ricas da cidade, fiz muita roupa pra muita gente grande, outra coisa que lembro foi que na construção da segunda igreja de Santa Tereza, aos fundos da igreja, tinha a Escola Santa Teresinha, eu ajudei a construir junto com a comunidade, levando pedras na cabeça para compor o alicerce da igreja e da escola. (TV MIRANTE, 2007).

Nesse sentido, minha avó contava que, inicialmente, a Escola Santa Teresinha se situava em uma casa simples da Rua Grande, hoje Avenida 15 de Novembro. Pouco depois, em acordo com a igreja, a casa das irmãs, junto com a escola, passou a fazer parte do anexo da segunda matriz da Igreja de Santa Tereza D'Ávila, ficando aos fundos da nova igreja. Foi ampliada, anos depois, por meio de doação da própria igreja, para melhor atender às necessidades da educação da população.

A fim de entender todas as tramas da fundação da Escola Santa Teresinha, me apoiei em Pollak (1992), quando argumenta que compreender os acontecimentos marcados por eventos ou que ficam gravados na memória individual, ou até mesmo coletiva, é uma questão humana. O mesmo autor afirma que “[...] a memória é um fenômeno construído”. (p. 4). Dessa maneira, ele parte do modo de construção em nível individual ou coletivo, modo esse consciente ou inconsciente, sendo o individual que realça, grava, relembra ou exclui, o que é claramente o efeito de um autêntico trabalho de organização.

Por conseguinte, busquei delimitar e compreender como se deu a construção da história da Escola Santa Teresinha (EST) na formação das professoras normalistas, configurando meu objeto de estudo. Por se tratar de um tema pouco explorado, busco conhecer essa formação na instituição escolar, a fim de que isso não caia no esquecimento.

Por se tratar de uma escola católica, precisei organizar uma estratégia de acesso às informações sobre quais foram as normalistas, sua formação, bem como narrativas e documentos, algo que sustentasse a minha escrita. Benjamin (1987, p. 229), quando fala da história, afirma que esta é “[...] objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agora”.

Inicialmente, na busca por garimpar documentos, outras pessoas se entrelaçaram ao estudo. Ao encontrar o amigo, professor, historiador e escritor José Nilson O. Silva, da Escola Santa Teresinha, (EST) comentei sobre minha pesquisa e o interesse em compreender a formação das normalistas por essa instituição. Ele, contribuindo com materiais de fundamental importância, informou-me que nunca houve muito interesse pelas primeiras normalistas da cidade, somente pela escola de forma geral. Mencionou que, em sua obra *“Escola Santa Teresinha 80 anos educando vidas”*, de 2004, fez algumas considerações, apresentando algumas normalistas que se propuseram a contar um pouco desse período. Logo após, escreveu uma lista/rascunho com nomes de professoras que poderiam colaborar com a minha pesquisa.

Isso posto, passei a buscar caminhos e a trilhar os primeiros passos na busca da aproximação com os sujeitos narradores, professoras normalistas, processo que se baseou nesse rascunho cedido pelo professor. Ao analisar a lista, percebi que continha alguns nomes familiares, que eu já conhecia ou que já tinha ouvido falar no meio profissional.

Um desses nomes foi o da professora Raimunda Cortez Moreira, que exercia o cargo de bibliotecária em uma instituição na qual trabalhei. Ao entrar em contato via telefone, informei a ela sobre a minha pesquisa e mencionei sobre meu interesse em localizar e entrevistar as normalistas. Ela aceitou contribuir e disse:

*“Temos um grupo de normalistas que nos falamos por aplicativo e lá sempre conversamos e marcamos encontro com algumas mais próximas que moram na cidade, mas posso conversar com elas e ver a*



*possibilidade/disponibilidade para colaborar na entrevista*". (Raimunda Cortez Moreira Dourado, entrevista em 30/06/2020).

Assim ela fez; e, no início do mês de fevereiro de 2020, fui recebendo contatos autorizados pelas normalistas. Comuniquei as possíveis interlocutoras, enviando-lhes o objetivo da pesquisa e um pré roteiro de entrevista para facilitar o processo do diálogo. Mills (2009) menciona que o trabalho de entrevista para a pesquisa pode ser visto como um "artesanato intelectual", ou seja, é preciso dominar a técnica e utilizar métodos adequados e precisos. Diante dessa relevância, Kauffmann (2013, p. 33) descreve que o artesão intelectual é "[...] aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa."

No que se refere à seleção das entrevistadas e, conseqüentemente, a como entrevistá-las, Alberti (2005, p. 31) afirma que "[...] a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência." Partindo desse entendimento, utilizei como critério para entrevistá-las ter a participação na sociedade imperatrizense e, especialmente, ter sido aluna egressa do Magistério da Escola Santa Teresinha. Sobre esses aspectos, Alberti (2005, p. 31) diz que tal seleção "[...] deveria ser guiada pelos objetivos da pesquisa."

Dessa forma, elaborei um roteiro previamente estruturado para a entrevista a fim de me aproximar daquilo que necessito compreender e narrar, ficando o mais próximo possível da realidade a ser investigada nesta formação. Sandra Pesavento (2005, p. 22) aponta que "[...] o narrador-historiador é ainda aquele que se vale de indícios, cuidadosamente pesquisados, selecionados, e dispostos em uma rede de analogias e combinações de modo a revelar significados." Logo, na busca de indícios para a realização da pesquisa, elaborei perguntas que me intrigavam; e, para atingir as combinações idealizadas, tentei conhecer a perspectiva das entrevistadas e pensar em algo que respondesse aos meus objetivos. Conforme mencionado, para compreender a formação e a construção desse percurso das entrevistadas, como estudantes da Escola Normal, elaborei um roteiro para as entrevistas (Apêndice A).

Levei em consideração as condições das pessoas que seriam entrevistadas, pois, como diz Kauffmann (2013, p. 26), ao elaborar questionamentos, o papel do pesquisador é "[...] garantir a seriedade do trabalho." Entendo que, antes de iniciar

uma pesquisa de campo, o pesquisador deve informar aos participantes sobre a finalidade da pesquisa, os procedimentos para captar as informações e o modo como utilizará. Nesse sentido, as colaboradoras passaram a aceitar voluntariamente a ideia de contribuírem com o estudo.

Dessa forma, a ética percorre todo o processo investigativo. Quanto a este ponto, Gauthier (1987), confirmado por Fiorentini e Lorenzato (2009), diz que a importância da pesquisa se dá desde “[...] a simples escolha do tema ou da amostra, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações.” Menciona, ademais, que essas opções exigem do pesquisador “[...] um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam” (p. 194), pois a análise dos dados e a produção das conclusões exigem do pesquisador o cuidado ético.

Em consonância com esse pensamento, tomei os seguintes cuidados: 1) as professoras normalistas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); 2) aconteceu a devolutiva da transcrição da entrevista às normalistas, para uma revisão e, possivelmente, aprovação ou não das narrativas; 3) foi feita uma auto declaração de procedimentos éticos, pois, segundo Mainardes e Carvalho (2019), a Plataforma Brasil foi direcionada para trabalhos da área de biomedicina, não contemplando as necessidades e particularidades das Ciências Humanas.

Nesse sentido, cumpri todos os procedimentos éticos exigidos. Mesmo mediante os termos assinados após a leitura da transcrição e da autorização das entrevistadas, fui além da seguridade que existe entre pesquisador e pesquisado, construindo uma relação que partiu de princípios morais, envolvendo mútua confiança, cumplicidade e respeito entre as partes.

Apresento, na sequência, um quadro com a lista de nomes das normalistas, sua idade, cidade de origem e período em que estudaram na instituição, bem como uma síntese das relações existentes entre elas.

Quadro 1: Entrevistadas da pesquisa: entrevista cedida no período de julho a outubro de 2020

Nº	Nome das professoras (normalistas)	Idade	Cidade de origem	Período de estudo	Tempo	Transcrição
01	Raimunda Cortez Moreira Dourado	73 anos	Imperatriz/MA	1962 a 1964	94:21	15 Laudas
02	Domingas Paixão Machado	75 anos	Imperatriz/MA	1962, parou por gravidez e voltou em 1965 a 1966	68:13	12 Laudas
03	Maria Isaura Rocha Sousa	73 anos	Montes Altos/MA	1962 a 1964	48:03	10 Laudas
04	Evane Santos Ferreira	76 anos	Barra do Corda/MA	1962 a 1964	72:10	13 Laudas
05	Violeta Milhomem Bandeira Rocha	74 anos	Imperatriz/MA	1962 a 1964	51:09	08 Laudas
06	Doracilda Alves Garcia de Oliveira	66 anos	Imperatriz/MA	1964 a 1966	54:03	08 Laudas
07	Maria das Graças Bandeira	76 anos	Imperatriz/MA	1966 a 1968	48:03	07 Laudas
					Total 07:26:33	73 Laudas

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Dentre as entrevistadas apresentadas, duas delas foram professoras da Escola Santa Teresinha posteriormente (Domingas Paixão e Evane Ferreira) entre os anos de 1980 a 1998. Outras cinco se tornaram professoras de outras escolas em Imperatriz e região, e trabalharam em suas cidades, até porque o propósito da escola era o de formar professoras normalistas para atuarem em suas regiões de origem.

As entrevistadas são idosas e aposentadas, com exceção de uma que ainda continua na ativa, aguardando o processo de aposentadoria na função administrativa, secretária da escola, em que trabalha. Suas idades variam entre 66 e 79 anos, momento da vida caracterizado como velhice social. Ecléa Bosi (1994) menciona que “[...] aos idosos são atribuídas uma função própria da idade, a de lembrar, uma espécie de obrigação social imputada às pessoas que alcançam a velhice” (p. 63).

A partir das entrevistas, foi possível identificar a trajetória escolar de cada uma, observando que quatro delas foram da primeira turma, de 1962 a 1964 Raimunda Cortez, Maria Isaura, Evane Ferreira e Violeta Rocha; e Domingas Paixão que iniciou com as quatro primeiras em 62, mas, por motivo de casamento, só retornou em 1965,

finalizando em 1966, conforme mencionada pela entrevistada “*a escola inicialmente não aceitava quem fosse casada, somente moças solteiras*”. (Domingas Paixão Machado, entrevista, 10/06/2020). Levando em consideração as turmas diferenciadas, para melhor compreensão e análise das práticas escolares de determinado período, foi possível compreender o currículo e os métodos das turmas no tempo de duração compreendido entre os anos de 1960 a 1964 dessa formação.

Outros contatos foram realizados; porém, as contatadas justificaram que não participariam por motivos de doença e alegaram que não poderiam contribuir com esse trabalho, devido ao seu estado físico. Naquele momento, lembrei-me das palavras de Bosi (2004, p. 18), que afirma: “[...] a velhice oprimida, despojada e banida.” Ou seja, é importante que tenhamos o cuidado de preservar o estado físico e mental das idosas, pois “[...] são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara.” Assim, cada vivência/maturidade revela importâncias de aprendizado ao longo da vida.

Dessa maneira, as entrevistadas, ao falarem de suas vidas escolares, permitiram-me conhecer um pouco sobre elas e compreender diversos aspectos do contexto social, cultural e educacional. Esses elementos são essenciais para uma construção historiográfica da educação representada nessa pesquisa. Confirmando essa ideia, Tourtier-Bonazzi afirma que “[...] o entrevistador deve, antes de mais nada, saber guardar o silêncio, aprender a ouvir” (2006, p. 234). Seguindo o mesmo raciocínio, Thompson afirma:

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relações a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. (1998, p. 254).

Nessa mesma linha, Grazziotin e Almeida afirmam que esse tipo de trabalho “[...] exige conhecimento de quem se propõe a fazê-lo. Somam-se a isso cumplicidade, escuta sensível e respeito à fala do outro”. (2012, p. 36).

Além dos documentos orais produzidos por meio da História Oral, também conto com outras fontes documentais, entre elas as obras regionais. Não obstante, percebi a necessidade de compor um *corpus* documental sobre a escola para entender melhor as práticas exercidas pelas normalistas. Dessa forma, passei a buscar mais informações por meio de autores regionais que pudessem ajudar na

construção da compreensão na pesquisa. Assim, atentei para o que Bosi (2004, p. 59) indica: “[...] antes do encontro com o depoente, convém recolher o máximo de informações sobre o assunto em pauta.”

Desse modo, iniciei as leituras para assim compreender a formação concedida às normalistas. Muitas obras discorriam sobre a Escola Santa Teresinha, mas quase nada havia sobre a formação das estudantes. Foi somente através do arquivo da Paróquia de Santa Tereza D’Ávila e da Escola Santa Teresinha, bem como de arquivos pessoais de amigos professores e das normalistas, que obtive mais informações. Apresento, a seguir, o quadro 2 com o detalhamento do *corpus* documental organizado antes das entrevistas com as colaboradoras da pesquisa.

Quadro 2: Inventário de documentos identificados na escola

Local	Quantidade	Descrição das fontes
Arquivo da Paróquia de Santa Tereza D’Ávila e da Escola Santa Teresinha	08	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ordem dos Frades Capuchinhos Menores 1927-1970). Relatórios do Movimento Religioso de Imperatriz (1927-1970) [manuscrito e datilografado], (CIMC, 1976).</li> <li>✓ Revista do Jubileu comemorativo dos 60 anos da Escola Santa Teresinha, (CIMC, 1984).</li> <li>✓ Revista do Jubileu comemorativo dos 70 anos da Escola Santa Teresinha, (CIMC, 1994).</li> <li>✓ Diários da Escola Santa Teresinha (Vol. 1, 2 e 3) [manuscrito]. Imperatriz: Escola Santa Teresinha. Paróquia Santa Tereza D’Ávila (CIMC, 1920-1937).</li> <li>✓ Revista do Jubileu comemorativo 80 anos educando vidas. Imperatriz: Ética, (Silva e Castro 2004).</li> <li>✓ Livro de crônicas da Paróquia Santa Tereza d’Ávila (CIMC, 1998).</li> </ul>
Livros	06	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uma história de amor (feita de luzes e sombras): 1904-2004. Fortaleza/CE, (CIMC, 2004).</li> <li>✓ História da Educação de Imperatriz: textos e documentos. Imperatriz, (Barros, 2012).</li> <li>✓ Imperatriz subsídios para a história da cidade, (CIMC 1994).</li> <li>✓ Breve história de Imperatriz, (Barros 2005).</li> <li>✓ Imperatriz, memória e registro, Barros, 1996).</li> <li>✓ Imperatriz nossa avozinha aos 100 anos de idade, (Souza 2017).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Após a leitura e a construção do roteiro finalizado, passei a entrar em contato com cada uma dessas normalistas, marcando local e hora para que pudéssemos realizar as entrevistas. De acordo com Charlot (1996, p. 51), “[...] compreender um processo é compreender que uma transformação não é o feito de um determinismo

nem de um imprevisto”, pois o trabalho da entrevista se constrói nos mínimos detalhes, e pouco a pouco se extrai o necessário, com zelo e calma.

Nos meus primeiros passos da caminhada, não tive sucesso. Em 20 de março de 2020, recebi uma negativa, pois, devido à pandemia (Covid-19), as normalistas se recusavam a participar, e os encontros já agendados tiveram de ser redimensionados. Em comum acordo com a minha orientadora, esperei o momento certo, deixando claro nos contatos, por meio de ligações telefônicas, que a nossa saúde estaria em primeiro lugar. Sempre que podia, conversava com elas para manter um vínculo e saber em qual momento poderia ter a chance de entrevistá-las.

Em meio às dificuldades, mencionei, em cada ligação, os verdadeiros objetivos da pesquisa. Deixei clara a importância de suas participações neste estudo, sendo elas peças fundamentais, e indiquei que suas memórias permitiriam registrar a história de algo emblemático, que fora o cerne da educação no município do qual participaram. Nesse sentido, Moraes (2015) menciona que, ao trabalhar com memórias, é importante considerar em uma pesquisa a visão de mundo de cada indivíduo, levando em consideração suas experiências e seu tempo fenomenológico.

Dentro dessa perspectiva, propunha a construção de uma nova história, narrada por elas, demonstrando suas práticas escolares, vivências e representações deste processo de formação. Nesse sentido, a produção de um documento que narre e privilegie os momentos desta formação valoriza a história dessas mulheres comuns, fazendo desta história de formação algo que representou muito para a cidade.

Sob essa ótica, busquei estabelecer e manter com elas uma relação de confiança. De acordo com Tourtier-Bonazzi, “[...] é indispensável o estabelecimento dessa relação entre o sujeito e o pesquisador, pois disso depende o sucesso dos estudos” (2006, p. 234). Assim, empenhei-me em tranquilizá-las sobre a utilização do material, explicando que seria analisado para fins científicos, comprometendo-me a publicar somente aquilo que elas autorizassem. Dessa forma, foi no início de junho de 2020, após o quadro pandêmico se manter mais estável, que iniciei minhas entrevistas. Sem qualquer tipo de escolha, fui ao encontro daquelas que se prontificaram inicialmente a me atender; foram elas as normalistas Domingas Paixão Machado e Evane Santos Ferreira. A entrevista com a senhora Domingas Paixão aconteceu em sua residência, no horário determinado por ela, e respeitando todos os requisitos de segurança que a pandemia exigia.

Não posso negar que fiquei bastante ansioso, pois era a primeira de muitas pessoas que a investigação privilegiou conhecer. Ao chegar à sua residência um

sobrado, vi uma senhora dançando forró na parte de cima, bem animada. Ao avistar-me, desceu e abriu o portão, dizendo: “Estava fazendo minhas atividades físicas porque minha filha não me deixa sair para caminhar devido à pandemia, por isso estava dançando um pouco.” (Domingas Paixão Machado, entrevista, 10/06/2020). Contou-me que adorava praticar esportes na sua mocidade e que estava sempre à frente das atividades físicas da escola. Deixou claro a sua paixão por essas práticas esportivas: “adorava jogar queimada e vôlei na escola no horário da Educação Física”. (Domingas Paixão Machado, entrevista, 10/06/2020).

Ao entrar por um extenso corredor, vi várias casas juntas e comentei, “lindo condomínio, bem harmonioso e florido”. A entrevistada respondeu que eram várias irmãs próximas umas das outras, e, com a viuvez e a velhice chegando, acharam melhor se apoiarem. Ao chegar à sua residência, a quarta casa, percebi estantes com muitos livros, e uma mesa redonda, onde convidou à sentar, e assim iniciamos a nossa conversa, como ela disse.

A primeira entrevista foi em 10 de junho de 2020, com duração de 68 minutos e 13 segundos. Iniciei a interação com a apresentação pessoal, falando sobre minha formação, onde trabalhava e qual era o meu objetivo como pesquisador. Apresentei o roteiro de entrevista, que ela pediu para ler, assim se inteirando melhor do que se tratava. Pedi que falasse um pouco de si, de sua vida, de sua família, já que, conforme Tourtier-Bonazzi (2006), não é inútil saber sobre o passado e a origem da família das entrevistadas, pois se trata de uma fonte valiosa de informação. Na sequência, realizei as perguntas iniciais sobre o período vivido na escola.

Domingas falou como conheceu a escola e relembrou das colegas de sala, bem como dos professores, das disciplinas e do grupo de missionárias da congregação. Vez ou outra, parava a entrevista para mostrar uma fotografia, uma revista, um broche de metal, um tipo de brasão da instituição no qual, na parte superior, havia o nome da cidade, no seu entorno o nome da escola e, ao centro, uma Cruz Dobrada ou Cruz Patriarcal<sup>10</sup>. Ela explicou que era um símbolo do cristianismo e que ficava anexado à roupa das moças; elas o tinham como um símbolo de orgulho (ANEXO A).

---

<sup>10</sup> Cruz Patriarcal servia para evangelizar; o que diferencia a cruz de Jesus Cristo das outras é o segundo braço menor, que representa a inscrição colocada pelos romanos na cruz de Jesus. (INRI), a qual, em latim, quer dizer “Jesus Nazareno Rei dos Judeus”. Foi muito utilizada por bispos e príncipes da igreja cristã antiga.

Ela se emocionava a cada fala e apresentação das coisas sobre a mesa; demonstrava muito carinho pelos objetos guardados. Sua voz era mansa e, a cada fala, seus gestos eram sutis demonstrações de alguém que foi feliz ao participar daquela formação. À luz da experiência da primeira entrevista, percebi que as lembranças são capazes de libertar emoções/sentimentos poderosos. Bosi (1994, p. 22) corrobora o pensamento quando diz que “[...] a conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda.” Sobre a escola, a entrevistada Domingas Paixão narra um trecho sobre o que a instituição representou para ela. “*A Escola Santa Terezinha surgiu como um grande farol e deu impulso muito grande e nós, primeira turma da Escola Normal, passamos a sermos vistos assim como gente importante, importante que pensa, gente que quer melhorar a cidade (...)*”. (Domingas Paixão Machado, entrevista, 10/06/2020).

A segunda entrevistada foi a normalista Evane Santos Ferreira, com duração de 72 minutos e 10 segundos. Ela perdera, semanas antes, seu esposo para a Covid-19, mas se prontificou a me receber; a sua receptividade foi muito boa, fiquei comovido com tamanha força e resiliência. Informou-me de que tinha interesse em contribuir para a pesquisa, uma vez que aquilo fazia parte de momentos áureos, segundo sua fala: “*Fui feliz naquele período, agradeço muito à escola e às irmãs por me proporcionarem o meu aprendizado, tudo que consegui foi graças à Escola Santa Teresinha*”. (Evane Santos Ferreira, entrevista, 23/06/2020). Ela se referia à bolsa de estudos que obteve na escola, pois sua mãe era empregada doméstica, afirmando que:

*“A minha mãe trabalhava com as freiras como ajudante de serviços gerais, a minha mãe ajudava, elas preparavam as joias para os leilões que nessa época de festejo era feitos pelas freiras e a minha mãe ela ajudava demais, ela trabalhava na cozinha e ajudava também arrumar as roupas delas, as roupas da igreja”*. (Evane Santos Ferreira, entrevista, 23/06/2020).

Em determinado momento da entrevista, Evane falou das suas dificuldades em adquirir os materiais de estudo, uniforme, livros e cadernos: “Questão de materiais, alguns colegas me ajudavam, por exemplo, eh, eu tinha uma amiga que ela foi comprar a blusa dela eu estava com dificuldade, ela comprou a dela e a minha”. (Evane Santos Ferreira, entrevista, 23/06/2020). Quanto à dificuldade para adquirir os livros, relatou:



*“Os livros também eram ajudados por elas, porque esses livros aqui não tinham, ou eles vinham de Belém/PA ou vinha de Teresina/PI e só quem podia comprar mesmo eram elas, eu não podia, mas nem assim eu deixei de estudar.” Ademais, falou que tinha muita vontade de vencer na vida: “Eu trazia os livros pra casa e estudava dois dias, vinte e poucos dias e assim que eu fui levando, copiava muito [...] eu ficava com o livro e passava, entrava a noite adentro, eu lembro que eu não podia devolver o livro porque recurso eu não tinha”. (Evane Santos Ferreira, entrevista, 23/06/2020).*

Observa-se o seguinte, de acordo com as considerações de Bosi (1994, p. 90): “[...] suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz.” Ao final do encontro, ela me contou um pouco da sua vida após a formação na escola: *“Fui professora nos anos de 1980 a 1993 na Escola Santa Terezinha que me formou”*; e complementou: *“Dei o meu melhor, deixei o Santa Teresinha e assumi a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Isso porque o prefeito eleito que era o Renato Cortez Moreira, disse assim: “eu de Imperatriz, vou escolher todo o meu pessoal de Imperatriz”*. (Evane Santos Ferreira, entrevista, 23/06/2020). Assim, ajudou-o na gestão até o dia em que foi assassinado por questões políticas no município: *“Infelizmente não continuei o meu trabalho, fui substituída”*. (Evane Santos Ferreira, entrevista, 23/06/2020).

Sobre a escola, a entrevistada Evane Santos Ferreira narrou o seguinte:

*“A minha experiência na Escola Santa Terezinha é a melhor possível, lá eu aprendi, eu ensinei. A organização delas, aquele lema ‘evangelizar educando e educar evangelizando’, chama muito a atenção da gente. Lá eu vi simplicidade, organização, justiça e seriedade (...)”*. (Evane Santos Ferreira, entrevista, 23/06/2020).

Tourtier-Bonazzi evidencia que “[...] a relação testemunha-entrevistador, às vezes, prossegue depois da entrevista” (2006, p. 235). No final, ela presenteou-me com um livro didático recém-lançado em conjunto com os professores do município para a Educação Básica, com o título “Imperatriz cidade da gente: estudos regionais”. A obra foi produzida para atender ao Ensino Fundamental – anos finais, e assim contribuir com conhecimento de História e Geografia de nossa cidade. Por conseguinte, saí do primeiro dia de entrevistas com uma sensação boa, mesmo sabendo que seria possível um retorno para melhor compreensão.

As entrevistas realizadas com Maria Isaura Rocha Sousa e Violeta Milhomem Bandeira Rocha foram feitas por meio de aplicativo de videoconferência, pois elas

alegaram que a situação desencadeada pela pandemia estava difícil e que tinham várias comorbidades, não aceitando, assim, o encontro presencial. A entrevista teve duração de 48 minutos e 3 segundos. No dia 24 de junho, às 9h da manhã, entrei em contato com a entrevistada Maria Isaura Rocha Sousa para assim iniciarmos nossa entrevista. Ela estava tranquila e disse que já sabia das entrevistas pelas amigas, afirmando que tinham gostado muito de participar. Disse também que estava à disposição para contribuir. Ao iniciar sua fala, relatou ser de um município vizinho, Montes Altos, e que, “*Desde criança, sonhava em ser professora, minhas brincadeiras infantis, sempre eu era professora, das bonecas [riso]*”. (Maria Isaura Rocha Sousa, entrevista, 24/06/2020).

Contou-me de suas lembranças ao chegar à escola: “*Eu não conhecia a escola e nem a cidade. Foi por intermédio de amigos do meu pai, iniciei o curso, nos primeiros dias de março de 1961*”. (Maria Isaura Rocha Sousa, entrevista, 24/06/2020). Ela buscava as experiências em sua memória: “*Recordo-me, que era uma turma numerosa, gente mais velha e outras da minha faixa etária*”. (Maria Isaura Rocha Sousa, entrevista, 24/06/2020).

Ainda em sua fala, tratou da educação da escola: “*As aulas em sua maioria eram ministradas por freiras e padres, eles tinham normas rígidas, uma educação tradicional cristã e sujeito a punições*”. (Maria Isaura Rocha Sousa, entrevista, 24/06/2020). Caso infringissem as normas, elas eram suspensas, segundo a depoente.

De acordo com Otto (2006, p. 170), as Irmãs Catequistas contribuíram não somente para a “[...] manutenção e formação de bons católicos, como também de bons patriotas, interesse da elite republicana [...]” daquele período. Nesse sentido, é possível perceber que os comportamentos, as atitudes e as práticas pedagógicas das freiras são entendidas como representações de si mesmas, não apenas como profissionais da educação, mas, principalmente, como religiosas a serviço da Igreja. A normalista finaliza dizendo: “*Na escola foi um período de amadurecimento longe dos pais e com a responsabilidade de fazer as coisas certas, dentro dos padrões da educação familiar que nos eram ensinados. Só tenho boas recordações, uma boa formação em todos os aspectos*”. (Maria Isaura Rocha Sousa, entrevista, 24/06/2020).

A entrevista com a normalista Violeta Milhomem Bandeira Rocha, que hoje reside em Brasília/DF, aconteceu via Google Meet, com duração de 51 minutos e 9 segundos. Após se apresentar, informou que já conhecia a escola, “*(...) pois era a única Escola Normal Regional da cidade*”. (Violeta Milhomem Bandeira Rocha,

entrevista, 24/06/2020). Mencionou ainda que “(...) *era a única opção oferecida para as jovens da época*”. (Violeta Milhomem Bandeira Rocha, entrevista, 24/06/2020). No diálogo, fez questão de enfatizar que as aulas duravam 45 minutos, e que os professores eram rígidos e cobravam bastante. Disse também que, durante o intervalo, havia muita conversa, mas sempre com muito respeito entre elas, e que uma das irmãs ficava sempre “(...) *de olho na gente [riso]*”. (Violeta Milhomem Bandeira Rocha, entrevista, 24/06/2020).

Para Julia (2001, p. 10), “[...] a cultura escolar também se desenvolve nos pátios e recreios”, indicando que o pátio escolar e os momentos de recreação também educavam. Para Violeta Milhomem, era normal as irmãs estarem próximas aos alunos no momento do intervalo, considerando que isso fazia parte da conduta delas.

A entrevistada registrou que a escola tinha normas rígidas como, por exemplo: “*Uma freira ficava na entrada da escola verificando se a barra da saia estava quatro dedos abaixo do joelho e se o uniforme estava completo, em caso de desobediência voltava para casa*”. (Violeta Milhomem Bandeira Rocha, entrevista, 24/06/2020). Quanto às punições, ela afirmou que “(...) *as alunas desobedientes eram colocadas de joelhos embaixo do relógio que se localizava na sala de avaliações, todas nós tínhamos medo de ficar expostas lá*”. (Violeta Milhomem Bandeira Rocha, entrevista, 24/06/2020).

É importante lembrar que essas ações também são práticas pedagógicas. Vinão Frago (2008) entende a ação por cultura escolar, isto é, “[...] práticas definidas no cotidiano escolar que não se questionam e cuja existência, às vezes, nem sequer se repara” (p. 20). Nota-se que as ações criam decorrências estéticas que marcam a luta de representações entre o ser ou não ser um bom católico. Ao finalizar, a normalista afirmou que

*“A convivência entre colegas era muito boa, de muitas brincadeiras e conversas. Tenho contato e amizade com várias até hoje. O período foi maravilhoso, foi um tempo dourado. A educação que recebi da escola foi fundamental na minha vida, especialmente a religiosa”*. (Violeta Milhomem Bandeira Rocha, entrevista, 24/06/2020).

A quarta entrevistada foi Maria das Graças Bandeira. Ela mostrou-se bastante receptiva a colaborar com a pesquisa. A entrevista foi curta, seu tempo foi de 32: 02, pois estava muito atarefada, este momento aconteceu em sua residência, ela ficou

emocionada no decorrer da narrativa, pois voltar ao passado lhe fez bem, por poder contar um pouco de sua trajetória estudantil. Disse que era um desejo do pai que se formasse professora e pudesse ajudar no cartório da família, afinal, seria uma mulher letrada. Contudo, seu sonho era ser cantora, tanto que, ao finalizar o Curso Normal, deixou a cidade e foi para o Rio de Janeiro/RJ. Sem sucesso na carreira, retornou anos depois e foi trabalhar na empresa da família. Quanto à escola, destacou bons momentos vividos nas aulas, entre as colegas e as professoras. Lembrou-se de um momento de imaturidade/criança:

*“Eu fui suspensa várias vezes porque eu não era flor que se cheira, porque eu me achava com um pouco de poder em relação à posição do meu pai como prefeito neh, então eu achava que podia deitar e rolar na escola neh”.* (Maria das Graças Bandeira, entrevista, 25/06/2020).

Esses comportamentos, assim como a rigidez e as atitudes, são representações da prática disciplinar exercida sobre os alunos, traços da personalidade das Irmãs Capuchinhas e aplicadas na ENRST. Sobre essa cultura na escola, Julia (2001, p. 10) sustenta que são “[...] normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar.” Sobre a escola, a entrevistada disse:

*“Me recordo das comemorações do dia 7 de setembro feitas pela escola. Nós brigávamos pra sair dentro de um jipe carregando as bandeiras, mas o que mais se destacou pra mim que eu me recordo era o mês de maio o mês Mariano lindo!”.* (Maria das Graças Bandeira, entrevista, 25/06/2020).

Já a normalista Doracilda Alves Garcia de Oliveira foi breve em seus relatos, pois tinha o esposo doente, com sérios problemas de saúde, sendo então mais concisa, sua entrevista teve duração de 54 minutos e três segundos. Disse-me que estudou na escola Santa Teresinha desde pequena, que não havia outra escola, e que seu pai podia pagar até o Magistério: *“Era um sonho, eu era apaixonada, queria porque queria ser professora”.* (Doracilda Alves Garcia de Oliveira, entrevista, 25/06/2020). Emocionada, afirmou que as pessoas da época falavam: *“A filha dele, filha dele é normalista, professora! Era um orgulho para meus pais”.* (Doracilda Alves Garcia de Oliveira, entrevista, 25/06/2020).

Disse, ademais, que a escola era muito exigente, que os cadernos e as tarefas deveriam estar bem organizados; era preciso ter pontualidade nas aulas, vestir uniforme,

bom comportamento entre as colegas e os visitantes. Narrou que a roupa deveria ser bem passada, “arrumadinha”, e que, se aumentasse um pouquinho a saia, elas desmanchavam a bainha na porta da escola e “(...) *a gente voltava para casa com uma placa assim ‘devo obedecer às ordens da escola’ [riso]*”. (Doracilda Alves Garcia de Oliveira, entrevista, 25/06/2020). Percebe-se, na fala da entrevistada, que toda essa cultura escolar ultrapassava os muros da escola, perpassando outros espaços, pois as atividades desenvolvidas favoreciam novas articulações entre o contexto escolar e o mundo social, político e cultural, fazendo relação com os indivíduos envolvidos no processo de escolarização. A normalista lembra com carinho sobre a seu início na escola:

*“Eu iniciei no primeiro ano do jardim né que na época era jardim a até o terceiro ano do magistério que foi até 1966 quando finalizei. Adquiri muita experiência, né! De vez em quando eu sonho, lá na escola, dando aula, estudando, conversando correndo dentro daquele pátio, saudade da Escola Santa Terezinha”.* (Doracilda Alves Garcia de Oliveira, entrevista, 25/06/2020).

E, por fim, a entrevista com a normalista Raimunda Cortez Moreira Dourado aconteceu em sua residência, teve a duração de 94 minutos e 21 segundos. Essa professora foi a grande beneficiadora do encontro que tive com as demais entrevistadas, sempre muito simpática. Ao chegar à sua casa, vi, por cima de sua mesa, muitas fotos, papéis, livros e uma cópia do uniforme das normalistas que ela usou na comemoração do aniversário de 80 anos da escola, em 2004. Raimundinha deixou-me à vontade para manusear os materiais, atentando aos detalhes, bem como permitindo fotografá-los. Também ofereceu a possibilidade de xerocopiar e escanear todo o material.

Após a análise, a entrevistada relatou que sua família era tradicional na cidade, que seu pai tinha sido prefeito e que ela e todos os irmãos tinham estudado na Escola Santa Teresinha desde a infância, iniciando em 1953 e finalizando na Escola Normal em 1964. Ela disse que tinha o ideal de ser professora e que, para entrar na Escola Normal, em 1961, submeteu-se ao Exame de Admissão: “*Meu primeiro vestibular*”. (Raimunda Cortez Moreira Dourado, entrevista, 30/06/2020).

O Exame de Admissão do Curso Primário indicava uma representação de trajetória harmoniosa: para ser professora, era preciso ser normalista; para ser normalista, era preciso passar no exame. Julia (2001) destaca que constituem a

cultura escolar regras, normas, regulamentos e condutas estabelecidas em ambiente escolar. Seguidamente, essas normas são estabelecidas por meio de leis, regimentos ou decretos existentes nas instituições.

A normalista destacou a importância das amizades construídas no período em que estudou na Escola Santa Teresinha: *“Início maravilhoso. Conheci novas pessoas, novos professores, fiz novas amizades que perduram até hoje. Expandi as interações sociais com adolescentes com diferentes comportamentos”*. (Raimunda Cortez Moreira Dourado, entrevista, 30/06/2020). Para Bosi (2003), lembrar é um contínuo trabalho de reconstruir, refazer as experiências do passado com imagens e ideias do presente. Ou seja, as memórias são sucessivas reconstruções, apoiadas em representações. Nesse sentido, ela falou sobre a escola e os bons relacionamentos entre as colegas:

*“Havia excelente relacionamento interpessoal, não havia brigas ou discussões, a turma era solidária. Período áureo na minha vida de criança à adolescência. Adquiri conhecimentos e valores educacionais, éticos, morais e sociais”*. (Raimunda Cortez Moreira Dourado, entrevista, 30/06/2020).

Após finalizar essa etapa das entrevistas, afirmo que, em nenhum momento, refutei as narrativas das entrevistadas. Mas, ao perceber desvios nas falas, contradições do assunto, procurava conduzi-las de volta para o caminho antes trilhado no assunto. Ao finalizar com as entrevistas, busquei ouvir os arquivos de áudio, a fim de proceder com a transcrição das gravações. Segui as orientações de Alberti (2005, p. 180): “[...] medida indispensável, seja qual for o destino dado aos depoimentos é a duplicação da gravação imediatamente após a realização das entrevistas, com vista à produção de cópias de segurança.”

Outro instrumento importante utilizado foi minha agenda de anotações, na qual eu registrei detalhes do percurso da pesquisa, contatos, datas, nomes, além de algumas falas, expressões corporais, emoções e reações. Fiz os registros na hora da entrevista e no momento de um café ou assunto corriqueiro. O tempo de duração de cada entrevista foi em torno de 54 a 134 minutos.

Durante as entrevistas, aproveitei para solicitar documentos pessoais que poderiam ainda fazer parte do *corpus* documental; nesse processo, alguns documentos foram alcançados. Na sequência, apresento um quadro com o

detalhamento do *corpus* documental identificado nas visitas às colaboradoras da pesquisa.

Quadro 3: Documentos pessoais que foram mobilizados durante as visitas

Local	Quantidade	Descrição das fontes
Residência de Raimunda Cortez Moreira	04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotos da 1ª Escola Santa Teresinha do menino Jesus e depois da nova construção da sede, anexo à igreja matriz.</li> <li>• Fotos das normalistas (eventos comemorativos e religiosos). Indumentário (vestido) de normalista na época.</li> <li>• Histórico escolar, diploma.</li> <li>• Livros Escola viva sociologia educacional; Escola viva metodologia do ensino (Psicologia Geral).</li> </ul>
Residência Domingas Paixão	05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografia da primeira turma de normalistas e eventos cívicos e religiosos.</li> <li>• Caderno da disciplina de Desenho (várias figuras e desenhos geométricos).</li> <li>• Caderno da disciplina de Trabalhos Manuais (ensinava corte e pontos de costura).</li> <li>• Broche da instituição utilizado pelas normalistas.</li> </ul>
Residência da Isaura Rocha	02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carteira estudantil.</li> <li>• Livro Elementos da fisiologia e anatomia humana.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As entrevistas, junto com os documentos históricos desta pesquisa, têm por objetivo levar a uma reflexão e entendimento do passado na ENRST. Nesse sentido, os documentos permitem agrupar informações e organizar o trabalho para a construção da história da escolarização e formação das normalistas. Na sequência, apresento os caminhos percorridos para o encontro com as fontes documentais, guardadas no arquivo da Escola Normal.

## 2.2 Chegada ao arquivo

Ao longo da caminhada, busquei cotejar as falas das entrevistadas com outras fontes identificadas na pesquisa, como: livros-tombo, atas, registros escolares, fichas de matrículas e atestados, boletins, resoluções do CEE/MA, fotografias e outros tantos documentos. De acordo com Errante (2000, p. 147), “[...] esse entrecruzamento de fontes ajuda não somente a validar as narrativas dos sujeitos, mas também a compreender o sentido do grau em que as experiências individuais refletem nas coletivas.” Dessa forma, é importante que o documento seja tratado de

forma interligada e problematizada no texto, seja ele escrito, oral ou iconográfico (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012).

O acesso aos arquivos foi facilitado pelo professor Nilson, que orientou na realização de um requerimento, dizendo que conversaria ele mesmo com a irmã superiora a fim de que eu pudesse ter acesso aos arquivos da escola. Lembrou-me de que alguns documentos já tinham sido encaminhados ao arquivo da Casa das Irmãs, em Fortaleza/CE.

Com o requerimento em mãos como consentimento, e com a supervisão da minha orientadora, fui recebido na escola por uma Irmã Capuchinha, visto que o professor já tinha possibilitado o acesso aos arquivos. Ao entregar o documento, fui questionado sobre os reais motivos da minha pesquisa. Nesse momento, apresentei-me como pesquisador e falei sobre os objetivos do estudo: conhecer a história da formação/escolarização das normalistas, entrelaçando as memórias com os documentos escolares e procurando, nos arquivos, fontes que auxiliassem a lançar-me ao desafio de reconstruir todo esse trajeto. Almeida (2007, p. 39) complementa: “[...] trazer à tona nuances do passado, que podem estar, e por vezes se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história”.

Ao chegar à escola, percebi que finalmente estava mais próximo do arquivo, e que, com uma confirmação, teria condições de iniciar a pesquisa das fontes. Fui alertado pela irmã sobre a pandemia de Covid-19 e mencionei que estava ciente dos cuidados necessários. Perguntei se a escola fecharia, ao que ela respondeu que dependeria muito da situação da doença. De início, eu acreditava que esta doença não avançaria tão rápido ao ponto de atrapalhar o meu propósito, e ainda possuía o comprometimento de debruçar-me o quando antes sobre o arquivo.

Quando, de fato, a escola interrompeu suas atividades, perguntei-me sobre o que iria fazer naquela situação. Tentei por várias vezes contato com a escola, passando por dois meses e meio de insucesso. Em meados do final de junho de 2020, a pandemia apresentou uma “baixa”, e entrei em contato novamente com a escola, obtendo uma resposta positiva: poderia ter acesso aos documentos do arquivo, desde que tomasse todas as precauções devidas; afinal, a pandemia não tinha terminado.

Em 9 de julho, portanto, fui recebido na secretaria da escola. Em conversa, apresentaram-me as pastas antigas e informaram-me de que as irmãs estavam em quarentena e que não poderiam me atender, mas que a bibliotecária iria me acompanhar



até o arquivo. Nessa primeira visita, percebi que o arquivo estava parcialmente organizado. Meneses (2003, p. 29) define documento de arquivos como “[...] aquilo capaz de fornecer informações a uma questão do observador, qualquer que seja sua natureza tipológica, material ou funcional.” Era isso o que queria informações capazes de complementar as entrevistas já realizadas e tornar o material mais funcional.

Nesse sentido, pesquisar é fazer parte do arquivo documental; e, no caso deste trabalho, vasculhar e juntar fatos do arquivo histórico da escola significa sentir as almas, vozes refletidas nos diários, atas e cadernos de registros, resgatar a memória de pessoas que praticaram ações da sua construção histórica na instituição. Assim, alguma coisa extraída destes objetos despertou meu desejo de aprofundar/conhecer o verdadeiro sentido das ações humanas de antes e seus reflexos ainda hoje.

Fotografia 1: Arquivo da Escola e da paróquia



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Esta foto acima registra o primeiro contato com os documentos do arquivo. É relevante destacar que cabe ao(à) pesquisador(a) “[...] analisá-los desmistificando-lhes o seu significado aparente”; e, para isso, será necessário “[...] começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”. (LE GOFF, 1996, p. 538).

Diante desse quadro, comecei a separar algumas caixas de documentos por ano, para assim elaborar uma estratégia de trabalho. Estava um pouco ansioso e, ao mesmo tempo, feliz por encontrar algumas coisas que já poderiam ajudar na minha escrita inicial. Paul Veyne (1987, p. 42) observa que “[...] o esforço do trabalho histórico

consiste precisamente em reencontrar essa organização.” A partir disso, vi então que haveria muito trabalho a ser organizado.

Com meu celular e por meio de um aplicativo de escaneamento, iniciei meus trabalhos de digitalização de todos os documentos que estavam ali. É quanto a esse cenário que Bacellar (2006, p. 51) menciona: “[...] o iniciar de uma pesquisa exige a localização de fontes [...] ao propor-se um tema qualquer, mais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados.”

Partindo dessa premissa, a cada caixa aberta, eu me surpreendia: eram pastas com fichas de matrículas, históricos, exames de admissão da primeira turma com todas as notas, livros de atas e os livros-tombo da fundação da escola, em 1924, e criação da Escola Normal, em 1960, além de ofícios e fotos diversas. Enfim, uma infinidade de documentos estava se encaixando perfeitamente às peças do meu estudo, oferecendo possíveis respostas aos meus eixos norteadores, embora eu soubesse que todas estas peças levariam tempo para encontrar seus pares.

Grazziotin e Almeida (2012, p. 8) reforçam:

Como um detetive, o pesquisador sai à procura de pistas, vestígios, achados para construir uma narrativa. Inúmeros fios e fragmentos vão formar a tessitura de sua pesquisa, que implica diretamente na produção dos achados e na análise da problemática produzida nessa operação intelectual intensa que é o ato de pesquisar.

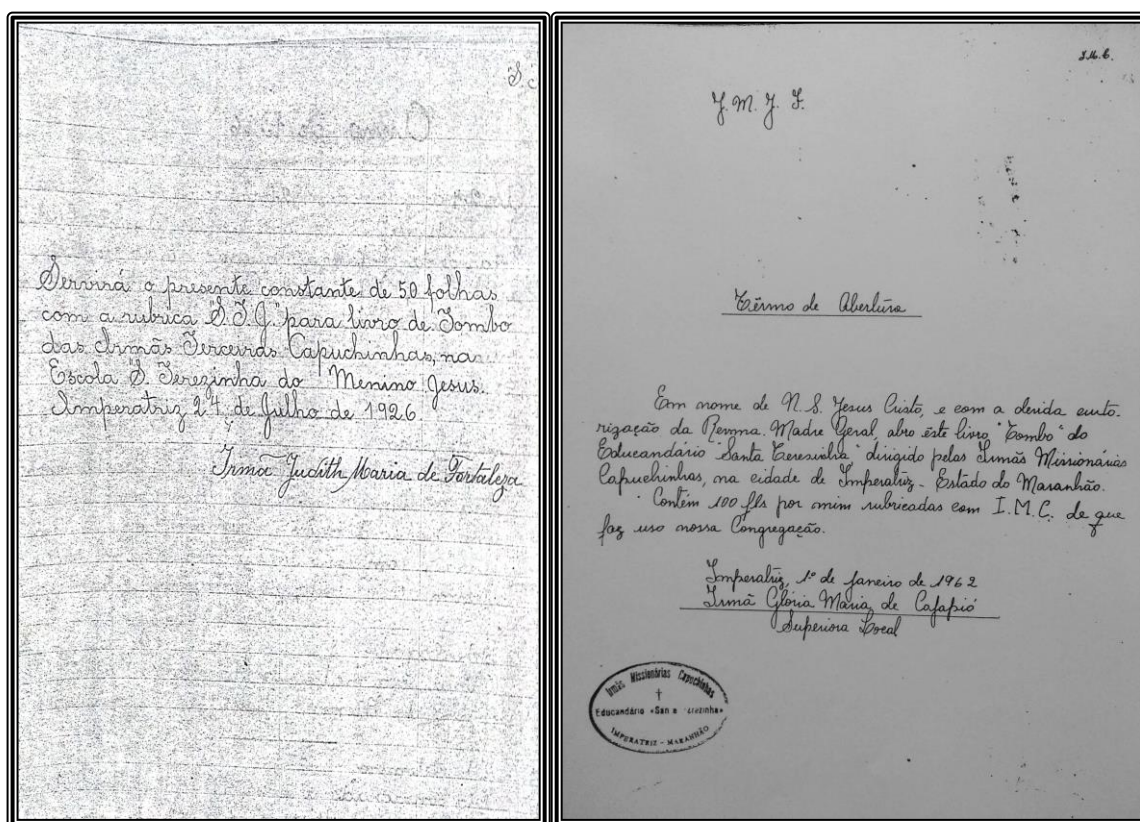
Em consequência disso, dediquei-me à separação e à organização daquele acervo que, a princípio, incluía muitos materiais. Como não podia sair do local, vi que minha estadia ali seria bem duradoura e proveitosa. Bacellar (2006, p. 53) ressalta, aliás, que “[...] a paciência é arma básica do pesquisador em arquivos.” A cada vez que saía da escola, tinha a sensação de que deveria buscar cada vez mais, incentivado pelas descobertas que iam se mostrando a cada dia. Eu sabia que isso poderia durar semanas, sempre trabalhando na tarefa de garimpar cuidadosamente, para depois ler, analisar e posteriormente transcrever as informações encontradas.

Essa situação reforça ainda mais a necessidade de tomar cuidado com o processo de escaneamento, até porque alguns documentos necessitavam de muita delicadeza no manuseio, devido ao tempo e à deterioração. Ademais, o “[...] manuseio por si só já é um motivo de preocupação, pois o suor das mãos pode afetar o papel. Além disso, o virar das páginas de modo brusco ou descuido pode rasgar a folha ou

romper as encadernações”. (BACELLAR, 2006, p. 54). Todo o cuidado é pouco durante o processo; afinal, eu tinha nas mãos um material histórico.

Ainda quanto a esse processo, faz-se necessário entender que o uso de escâner deve ser feito com muito cuidado e controle, não em excesso, pois pode afetar ou até mesmo danificar o documento pelo mau uso (BACELLAR, 2006). Para ilustrar como foram feitas as cópias dos registros encontrados, apresento dois exemplares de livros-tombo mantidos no arquivo da escola, o primeiro (esquerda) datado de 1926 a 1945, e o segundo (direita) datado de 1961 a 1978.

Figura 2: Livros-tombo encontrados no arquivo da escola



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

Os livros-tombo, apresentados demonstrados na figura 02, datam do século XX e trazem informações detalhadas das práticas cotidianas possíveis de visibilizar no ambiente escolar. O primeiro à esquerda, de 1926 a 1945, traz em suas páginas: inauguração da escola, em 1926; data das primeiras matrículas e eventos religiosos e civis. O segundo à direita, do período de 1961 a 1978, apresenta a criação da Escola Normal Regional Santa Teresinha (ENRST), em 1960, com registros das práticas cotidianas representadas por escrito, ambos os livros serão utilizados como fontes de

pesquisa. Nesse sentido, a escola deve ser observada como um espaço de constituição de identidades, multiplicidade de práticas culturais, produção de representações, que, em seu conjunto educativo, tende a “[...] enquadrar o tempo e os lugares, a disciplinar os corpos e as práticas, a modelar, pela ordenação regrada dos espaços, as condutas e os pensamentos”. (CHARTIER, 2002, p. 53).

Sobre os aportes metodológicos da análise documental histórica, Cellard (2012, p. 295) afirma que “[...] o documento escrito constitui [...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador.” É, além disso, um “[...] método que permite analisar as práticas utilizando a palavra” e tem como objetivo principal “a produção de teoria”. Assim, não devemos tratar os documentos de forma singela, pois, na pesquisa, devem ser desmontados, desestruturados e analisados para uma reorganização de forma crítica.

Bacellar (2005, p. 64) adverte que “[...] ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos.” Seguindo essa ideia, utilizo-me da criticidade para com as fontes históricas, observando-as e analisando-as, ao passo que, na medida do possível, vou questionando cada uma, a fim de entender quem foram os autores, suas condições de produção e suas intenções.

Além disso, as fotografias encontradas serão utilizadas como fontes históricas nesta pesquisa. Foram resgatadas imagens fotográficas do prédio da escola, de aulas práticas, comemorações de datas cívicas e formaturas, exibindo trajes dos alunos, dentre outros elementos. Afinal, as fotos possibilitam compreender o passado de forma mais vívida. Elas são consideradas como documentos/monumentos, e entende-se que quem as tirou buscava preservar a memória a partir de ângulos em que se preserve o melhor daquela realidade, sejam aspectos políticos, culturais ou até mesmo ideológicos, conforme os interesses de seus produtores. Assim, “[...] essas fontes não devem ser analisadas e interpretadas de forma isolada, mas sim de forma integrada com outras fontes”. (MARINHO, 2014, p. 679). Portanto, passei a analisar as fontes iconográficas da investigação de forma conjunta com as narrativas e documentos escritos, o que possibilitou a construção de uma possível história sobre as normalistas da ENRST.

Com a prática da microanálise e com a utilização da memória e das entrevistas com as normalistas, foi possível a construção de um quadro organizado sobre alguns

aspectos da formação das professoras entre os anos de 1960 a 1964. Assim, também consegui analisar o movimento mais amplo da Educação ao nível de Brasil e de Maranhão, bem como as particularidades da formação das normalistas na cidade de Imperatriz/MA. Após a digitalização via escâner, tive a preocupação de acomodar bem os materiais para não os danificar, pois o estado de conservação destes documentos se encontrava precário. Logo, foram dias e semanas trabalhando de forma cuidadosa. Apresento a seguir, o quadro 4 com o detalhamento do *corpus* documental encontrado no arquivo da Escola e organizado de forma cronológica.

Quadro 4: Levantamento das fontes identificadas no arquivo da Escola e Paróquia de Santa Teresa

<b>Descrição das fontes</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>
1º Livro-tombo da escola: registros de acontecimentos importantes, tais como: chegada das irmãs à cidade; matrículas; eventos escolares; visitas canônicas; transferências de freiras Capuchinhas; comemorações.	01	Paróquia de Santa Teresa	1926 a 1945
Livro-ata das notas de resultados do Exame de Admissão das normalistas.	01	Arquivo da Escola	1960 a 1972
Caderno de registro de visitas à escola: visitas de fiscalizações do CEE/MA; visitas da madre superiora (ou seja, visitas canônicas); de autoridades do Estado, da cidade e de outras capitais.	01	Arquivo da Escola	1960 a 1966
3º Livro-tombo da escola: todos os registros e acontecimentos importantes da escola, tais como: eventos escolares e cívicos; visitas canônicas; transferências de freiras Capuchinhas; comemorações; criação da escola normalista; parcerias com a prefeitura e o Estado.	01	Arquivo da Escola	1961 a 1978
Bandeira da Escola Normal Regional	01	Arquivo da Escola	1962
Livro-ata das notas de resultados finais das Ex-normalistas.	01	Arquivo da Escola	1962 a 1971
Relatórios de verbas recebidas pela escola (documentos para escrever o contexto de criação da escola).	10	Arquivo da Escola	1962 a 1971
Decreto Estadual nº 2.243/62: Equiparação às Escolas Primárias Estaduais.	01	Arquivo da Escola	1962
Fichas individuais de matrículas, contendo: Exames de Admissão; certificados de mudança de nível; atestados de imunização; histórico escolar.	07	Secretaria da Escola	1962 a 1979
Fotos de: eventos da escola; construção e inauguração do prédio novo; irmãs fundadoras; sala de aula; secretaria; equipe esportiva de vôlei e queimadas.	61	Paróquia de Santa Teresa	1962 a 1979

Documento de movimentação escolar: 1ª a 6ª séries / Primário (matrículas).	01	Arquivo da Escola	1966
Documento de movimentação escolar: 1ª a 6ª séries / Primário (matrículas).	01	Arquivo da Escola	1967
Atestado de bom funcionamento da Escola Normal Regional Santa Teresinha.	01	Arquivo da Escola	1971
DOU: Resolução nº 05/1972: Passa de Escola Normalista Regional para Escola Normalista Ginásial.	01	Arquivo da Escola	1972
Documento do MEC: Certificado de Fins Filantrópicos.	01	Arquivo da Escola	1974
Resolução CEE/MA nº18/1974: Autorização para o funcionamento do Curso de Formação para o Magistério do 1º grau.	01	Arquivo da Escola	1974

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Sobre os documentos, Lucca (2020, p. 45) afirma que:

Nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava, o que ele pensava que havia acontecido, que deveria acontecer ou o que aconteceria, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo o que ele próprio pensava pensar. Nada disso significa alguma coisa até que o historiador trabalhe sobre esse material e decifre-o. Os fatos, mesmo se encontrados em documentos, ou não, ainda têm que ser processados pelo historiador antes que se possa fazer qualquer uso deles.

A mesma autora lembra que (2020, p. 45), “o arquivo não escreve páginas de História”. E, ao parafrasear Le Goff (1994), afirma que todo rastro, indício do passado, precisa remover as imperfeições, pois permanece mudo e encapsulado, um sinal, um monumento que precisa ser decodificado e interpretado, pois “todo documento é mentira”. O que provoca o historiador a não ser ingênuo, ou seja, a não acreditar no acaso.

Considerando os documentos escritos e as imagens já selecionadas, destaco que a utilização desses registros dar-se-á de acordo com as demandas da pesquisa, visto que serão analisados de forma minuciosa: “[...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis”. (GINZBURG, 2007, p. 144). A utilização das minúcias será importante para a produção de narrativa historiográfica. Dessa maneira, é esta capacidade de ler os pormenores que promoverá a preparação de uma narrativa possível.

Portanto, após discutir a base teórica metodológica, dou continuidade aos caminhos a serem percorridos por meio do estado da arte com objetivo de localizar, sistematizar e analisar estudos produzidos no âmbito acadêmico sobre o processo de formação das normalistas em diferentes Escolas Normais Regionais em todo o país.

Trago outros trabalhos com os quais dialoguei partindo do levantamento que fiz no projeto, por meio dele, separei cinco produções que estão muito próximas ao que estou pesquisando e me auxiliaram em determinados aspectos, pois ao iniciar uma pesquisa e a discussão sobre a temática em questão, torna-se necessário fazer um levantamento e mapeamento de pesquisas desenvolvidas na área. O objetivo é identificar e investigar o que está relacionado ao tema proposto e conhecer produções já realizadas sobre o tema, demonstrando a relevância e o ineditismo do trabalho aqui apresentado.

Faz-se oportuna a introdução do conceito. Romanowski; Ens (2006, p. 39) afirmam o seguinte:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Dessa forma, o estado da arte tem por objetivo analisar e conhecer a produção e compreensão de conhecimento de uma área específica em nível de tese, dissertações, artigos e periódicos. As análises permitem averiguar as ênfases e temas propostos nas pesquisas, os referenciais teóricos que auxiliaram as investigações, as relações entre o pesquisador e a prática pedagógica e as contribuições dos professores-pesquisadores no sentido das tendências no campo de formação de professores.

Nesse sentido, os trabalhos não se limitam somente a identificar, mas a analisar, categorizar e revelar as múltiplas evidências e perspectivas (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Segundo Soares (2000, p. 04), para o estado da arte, é importante considerar “[...] categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Em consenso com o raciocínio anterior, é válido apresentar outro conceito, que, para Soares (1999, p. 4), compreende “[...] as pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, chamadas, usualmente, de pesquisas do *estado da arte*.” Este tipo de pesquisa é recente em nosso país e, ao mesmo tempo, de grande importância, pois traz melhor

compreensão acerca do conhecimento de determinado tema, tendências e vertentes metodológicas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Por conseguinte, como pesquisador, busco debruçar sobre a produção científica e analisá-la. É por meio do estado da arte que é possível fazer uma síntese sobre as contribuições levantadas e o empirismo dos fatos apresentados por este pesquisador. Assim, partindo para o conhecimento de diferentes conceituações, ampliando a compreensão da produção em diversos aspectos, procuro criar meu arcabouço teórico, mapeando as ações realizadas sobre a produção.

Para melhor compreensão desse processo, faz-se necessário, portanto, trilhar os caminhos já percorridos por outros pesquisadores. Nesse sentido, recorro ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>11</sup>, ao Scientific Electronic Library Online (SCIELO), ao Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, ao sistema de busca em revistas especializadas em História da Educação, à Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e à Revista Brasileira de Educação (RBE).

Inicialmente, ao buscar no descritor pela palavra-chave “Escola Normal”, deparo-me com um número bem relevante de trabalhos, 111.699,00, entre teses e dissertações. Na etapa seguinte, ao fazer uma busca mais refinada na base de dados dos sítios citados acima, utilizando as palavras “Escola Normal Regional”, “Escola Normal Regional Santa Teresinha” e “Formação Normal Católica”, tendo como recorte temporal o período de 2000 a 2020, destaco os seguintes resultados evidenciados no quadro 5:

Quadro 5: Resultado da pesquisa em base de dados (2000-2020)

Fontes		Termos pesquisados			
		Escola Normal	Escola Normal Regional	Escola Normal Regional Santa Teresinha	Formação Normal Católica
1	Artigos	13	5	0	0
2	Dissertações	83.860	9	0	173.769
3	Teses	27.839	4	0	62.416
	Total	111.712	18	0	236.185

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o quadro 5, os descritores “Escola Normal” e “Formação Normal

<sup>11</sup> Consulta realizada em agosto e setembro de 2020 no sítio <http://bancodeteses.capes.gov.br/bancoteses/#/>.



Católica” estão relacionados a um número grande de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Optei, portanto, por um crivo circunscrito à área da Educação, especificamente ao processo de formação normalista, e selecionei os descritores “Escola Normal Regional” e “Escola Normal Regional Santa Teresinha”. Assim, dentre os trabalhos eleitos, que foram cinco, o objetivo é analisar e se utilizar como referências para a minha base teórica as dissertações e teses, estão ligados especificamente às categorias analíticas escolhidas para a composição dos elementos da prática e cultura escolar.

A seguir apresento, de forma sistematizada, os mais significativos resultados que compõem esse estado da arte. Logo, as obras selecionadas estão diretamente ligadas à minha pesquisa e, principalmente, ao meu objeto de estudo; são produções relevantes com ideias que me proporcionarão um norte capaz de direcionar a escrita de modo mais eficiente. Dentro dessa perspectiva, Alves (2011, p. 15) afirma que:

As ideias não me faltam. Ao contrário, elas brotam a todo momento. Já tenho centenas de páginas cheias de anotações. Mas não consigo colocá-las em ordem. São peças de um quebra-cabeça espalhadas pela mesa. Tento encaixá-las umas nas outras para formar um padrão único. Mas elas se rebelam.

A partir das obras selecionadas, em conjunto com os documentos dos arquivos e as narrativas das normalistas, acredito que as ideias fluíram melhor e que as peças desse enorme quebra-cabeça passaram a ter encaixes únicos com formatos coerentes, como a produção científica exige. Vejo que a questão de análise de cada trabalho serviu apenas para aprofundamento teórico. A seguir, exponho o material que foi utilizado.

Quadro 6: Dissertações e Teses com abordagem sobre prática e cultura escolar

Ano	Título	Autor (a)	Instituição responsável	Tipo
2015	Vozes e saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção - Guimarães/MA (1957-1961)	Alda Margarete Silva Farias Santiago	Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA	Dissertação
2016	O ensino normal regional em Cianorte/PR: da institucionalização às práticas e saberes pedagógicos (1957-1964)	Andressa Lariani Paiva Goncalves	Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR	Dissertação
2018	Marco de um tempo: a Escola Normal Regional de Caicó/RN (1954-1962)	Ana Vilma de Medeiros Pereira	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/PB	Dissertação
2013	A Escola Normal Regional nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim PE: desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade	Bernardina Santos Araújo de Sousa	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Tese
2013	Formação docente institucionalizada na Amazônia acreana: da Escola Normal Regional à Escola Normal Padre Anchieta (1940-1970)	Maria Irinilda da Silva Bezerra	Universidade Federal Fluminense	Tese

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em “Vozes e saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção - Guimarães/MA (1957-1961)”, a autora, Alda Santiago (2015) investigou a relevância dessa instituição na construção das trajetórias profissionais e pessoais das normalistas, baseando-se em suas narrativas, para melhor compreensão da posição assumida pela escola. Também abordou a vitalidade da obra educacional da Ordem Religiosa das Irmãs de Assunção da Santa Virgem, bem como suas ideias no que concerne à construção de uma educação feminina forte em defesa dos direitos das mulheres, no município de Guimarães, na segunda metade do século XX.

A dissertação está organizada em três seções. A primeira trata das formas organizacionais e das estratégias a serem utilizadas no tocante à educação feminina. Na segunda seção, coloca a expansão da Ordem Religiosa. Por último, discute a relevância da escola e a construção da trajetória das ex-alunas normalistas, assim

como seus depoimentos, a fim de melhor compreender a construção da educação feminina.

O trabalho de Gonçalves (2016) manifesta o intuito de compreender como se deu o processo de implantação do Curso Normal Regional no Município de Cianorte/PR, no período compreendido entre 1957 a 1964. O objetivo do estudo foi identificar os processos presentes nessa cultura escolar por meio de registros encontrados na documentação selecionada. A dissertação, portanto, analisa, por meio de fontes documentais sobre a escola, como ocorreu a organização e o funcionamento para, assim, sistematizá-la e entender a cultura material e imaterial que envolveu os sujeitos dessa formação.

Pereira (2018) apresenta como foram analisados os processos de implantação e consolidação da extinta Escola Normal Regional de Caicó/RN (1954 a 1962), sob o olhar de uma normalista da escola no mesmo período. O trabalho visou identificar as práticas pedagógicas cotidianas existentes nessa formação de professores. Para a sua realização, foi feita revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevista.

O trabalho de tese de Bezerra (2013) objetivou compreender as transformações pedagógicas e a cultura escolar da Escola Normal Regional Cruzeiro do Sul no período compreendido entre as décadas de 1940 a 1970. O aporte metodológico baseou-se na pesquisa documental de fontes escritas: regimentos, estatutos, livros, atas, telegramas, provas escolares, boletins, certificados e diplomas; e fontes não escritas, como fotografias, fontes iconográficas do cotidiano na formação das normalistas. Além de entrevistas realizadas com ex-alunas, a investigação evidenciou que a Escola Normal Regional Cruzeiro do Sul é uma instituição confessional, voltada especificamente para a formação da mulher-professora, fator determinante para a formação docente do município e região.

A tese defendida por Sousa (2013) apresenta uma investigação sobre os projetos consorciados entre a Escola Normal Regional Nossa Senhora do Carmo e a Igreja Católica local. Nesse sentido, evidenciou a participação efetiva do segmento católico nos novos rumos que a cidade tomava e na instrução pública. Dessa maneira, a autora demonstrou uma proposta de formação das normalistas atravessada pela moralidade católica, que traduziu um *habitus professoral*.

Assim, o trabalho apresenta como categorias analíticas as memórias e práticas escolares. Para tanto, foi empreendida uma pesquisa documental, com análise de escritos, periódicos do arquivo público municipal e arquivos pessoais que fizeram parte

da pesquisa, além do uso da História Oral como metodologia para utilização de entrevistas com as normalistas.

Nesse sentido, os trabalhos analisados apresentaram perspectivas que possibilitaram novos olhares e a melhor compreensão do que posso desenvolver na minha pesquisa. Essa revisão permitiu conhecer e construir a história da escola, o cotidiano escolar e as práticas que alicerçaram a instituição escolar que abordo, aproximando-me das circunstâncias da educação regional no período, no contexto histórico da formação educacional brasileira. Nesse sentido, as análises de cada trabalho serviram apenas para aprofundamento teórico.

Sob essa ótica, a Escola Santa Teresinha foi a primeira instituição voltada para a formação de professoras e professores normalistas de Imperatriz, e a organização dessa escola teve grande impacto na cidade e na região. Logo, passou a ser um divisor de águas entre um passado educacional precário e a possibilidade de um futuro de certezas, melhoras, saberes e valores docentes na educação. Aos poucos, os professores leigos foram sendo substituídos por professores habilitados. Mulheres passaram a conquistar o seu espaço no mercado de trabalho por meio do exercício do magistério, garantindo sua autonomia e independência financeira. É claro que todas essas lutas se deram em meio a tensões e conflitos, pois a sociedade vinha gradativamente absorvendo esses processos de transformação e aceitação. Embora lenta, a conquista não pode ser ignorada.

Dessa maneira, percebe-se a transformação que envolveu a instituição, proporcionando uma nova realidade aos atores e às mudanças de identidades no tempo. Frago (2000, p. 9) menciona que são “[...] uma combinação [...] entre muitas outras possíveis – de tradição e mudança”, mudanças estas perceptíveis ao longo da trajetória escolar e contribuição social e cultural ao município. Logo, por não haver nenhuma obra que falasse mais detidamente sobre a formação dessas normalistas, busco apresentar de que forma as práticas escolares privilegiavam a formação das mulheres católicas, abrangendo, além da formação didática e metodológica, outras como economia doméstica, teatro/dramas e o catecismo religioso. Portanto, percebem-se nessa pesquisa elementos que foram capazes de identificar atividades de uma cultura escolar.

### 3 DAS MISSÕES DE CATEQUIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Ao analisar a chegada das congregações religiosas no Brasil, é possível observar que elas eram provenientes de vários lugares. A vinda dessas congregações religiosas, inclusive para o Estado do Maranhão, ocorreu por questões externas (por parte da França) e internas (por parte do Brasil), envolvendo políticas sociais, econômicas e religiosas. Aconteceram significativas mudanças no âmbito educacional no século XVIII, principalmente na Europa. Cambi (1999) afirma que a influência do pensamento iluminista e as propostas do ensino laico e universal perpassaram diversos países europeus.

No campo educacional, essas mudanças refletiram na forma como esses países vivenciavam sua economia, política e sociedade, pois passavam longos períodos de revoluções, dessa forma criando bloqueios/empecilhos contra os dogmas promovidos pela Igreja. Na França, após a revolução e com forte estímulo de uma proposta iluminista, moderna e liberal, o ensino passa por reforma e torna-se público e laico, desestabilizando os institutos religiosos e levando-os a repensar sua permanência na França.

Nesse sentido, as revoluções ocorridas na Europa, no século XVIII, proporcionaram mudanças posteriores na configuração dos países. Eles passaram a aprender a lidar com novas formas de pensar a política, a cultura, a religião e a educação (HOBSBAWM, 2009).

Manoel (1996, p. 56) destaca o seguinte:

A ação concreta de instalação de uma rede escolar, movimentando vultosos recursos financeiros e humanos, deslocando congregações religiosas, da Europa para o Brasil, se apoiava em uma teoria cujo eixo de sustentação era atribuir a “crise do mundo moderno” aos princípios “errôneos” da filosofia racionalista e da política liberal, divulgados pela educação leiga e, como contrapartida, a solução dessa “crise” pela educação.

Com o apelo da Igreja católica brasileira por uma reforma, as congregações foram motivadas a se expandirem, estabelecendo-se no país. Azzi (1983) afirma que a influência do liberalismo, do capitalismo e do iluminismo francês no Brasil levou o Estado a defender a educação laica. Em resposta a essa influência, o movimento católico dos bispos reformadores conduziu o novo clero ao modelo de Igreja que seguia as orientações da Santa Sé, atuando ativamente na sociedade, dentro das

normas da Cúria. Além disso, esse modelo apoiava-se na educação feminina para que, no futuro, as mulheres educassem bem seus filhos em relação à doutrina católica conservadora.

No Brasil, a chegada das congregações é obviamente permeada de interesses. Estas atuaram nas pregações com a proposta de um catolicismo romanizado em substituição ao catolicismo luso-brasileiro. Dessa forma, Azzi (1983) aponta que tal proposta vem com destaque na doutrina e na prática sacramental. O enfoque das congregações, além das pregações, estava voltado aos centros urbanos das cidades em atendimento, a pedido de uma burguesia emergente, para a constituição de paróquias e escolas. Com a ausência de atendimento às demandas por parte do Estado, foi possível que as congregações assumissem a responsabilidade pela escolarização.

Busco percorrer, portanto, sobre a história das congregações, objetivando compreender os motivos que levaram os institutos religiosos europeus a se estabelecerem no país. Na sequência, pretendo analisar os desdobramentos da Ordem Capuchinha, sua criação e as escolas fundadas no interior do Maranhão, compreendendo que a vinda das congregações religiosas não foi por acaso, e sim um processo induzido de interesses e intenções dessas congregações católicas ao nosso estado.

### 3.1 Os desdobramentos da Ordem Capuchinha no Interior do Maranhão

Quanto a possíveis motivações, Queiroz (2016) afirma que a chegada de um número expressivo de congregações no país, em função da romanização do catolicismo<sup>12</sup> brasileiro, foi motivada pelo Vaticano. Era desejo do governo republicano e da Santa Sé fundar missões indígenas, principalmente no Norte e no Nordeste do país, incluindo o Maranhão e, especificamente, a região amazônica do estado, com objetivos de “civilização”<sup>13</sup> e catequização dos indígenas.

O governo brasileiro passava a buscar uma nova configuração de sociedade por meio de seu discurso de ordem e progresso pós-república. Segundo Silva (2015),

---

<sup>12</sup> Segundo levantamento feito pelo projeto temático “Congregações católicas, Educação e Estado Nacional no Brasil (1840-1950)”, aproximadamente 500 congregações católicas atuaram e atuam no Brasil (QUEIROZ, 2016).

<sup>13</sup> Nesta pesquisa, sempre que utilizarmos o termo “civilização” em relação aos índios, este aparecerá entre aspas por considerarmos que os indígenas não precisavam ser civilizados, apenas tinham uma cultura diferente da cultura europeia compreendida na época.

o país almejava uma nova forma de geração de renda, baseada na industrialização, levando-o a tomar medidas, hábitos e condutas diferentes das antes adotadas no Império. Dessa forma, ainda dependia da Igreja para promover a catequização nos lugares mais distantes. É nesse contexto que surgem os Capuchinhos<sup>14</sup>, conhecidos também por Capuchinhos Lombardos.

De acordo com Gianellini (1993), os primeiros treze Capuchinhos, liderados por Frei Carlos de S. Martinho Oleario, apresentados na figura 3, chegaram ao Maranhão em agosto de 1893, após um longo período de preparação e adaptação à língua e aos novos costumes da região. No grupo de missionários, estavam presentes Frei Rinaldo da Paullo, Padre Zacarias da Malegno, Frei Salvatore d'Albino, Padre Vittore da Bergamo, Padre Gianpietro e Padre Roberto da Catellanza (este último, em 1924, seria Bispo da prelazia do município de Grajaú e responsável pela autorização para a criação da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus, em Imperatriz/MA). Os religiosos citados tinham como missão colonizar e catequizar os índios da região amazônica do Norte do país (CASTILHO, 2004).

Figura 3: Primeiro grupo de Capuchinhos Lombardos que veio para o norte do Brasil no final do século XIX.



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

<sup>14</sup> A Ordem dos Frades Menores Capuchinhos surgiu no século XVI como um novo movimento de reforma do ideal franciscano. Religiosos descontentes com as adaptações feitas até então, com o fim de atualizar a regra deixada por São Francisco de Assis à realidade da época, passam a lutar por uma maior observância dos escritos, conforme os elementos que haviam sido determinados pelo Superior e Mestre Espiritual.

Os religiosos capuchinhos que aportaram no Maranhão fizeram parte da nova frente missionária no Brasil. Vieram a mando do Decreto da Santa Sé<sup>15</sup>, e, sobre este aspecto, Marin (2020, p. 3) afirma o seguinte:

Os representantes pontifícios tinham um estatuto duplo, sendo membros do corpo diplomático oficial do Vaticano e representantes da política papal junto ao episcopado e ao governo. Eles mantinham intensas relações com a Cúria Romana, sobretudo com a Secretaria de Estado, departamento do governo da Santa Sé que estava mais próximo ao papa e que era encarregado das atividades políticas e diplomáticas do Estado pontifício. A rede informacional permitia conhecer a realidade brasileira, mediante o olhar do representante pontifício, e coordenar, de forma eficaz, a tomada de decisões e procedimentos para expandir e defender a Igreja Católica e para elaborar estratégias para cristianizar a sociedade. Permitia também levar em conta os diferentes interesses, a diversidade de cenários religiosos e a correção de possíveis desvios ou erros que pudessem colocar em risco as relações com o Estado brasileiro e a unidade entre a hierarquia eclesiástica.

Seguindo o Decreto de Santa Sé, um dos objetivos missionários era o de catequisar os indígenas do Norte e Nordeste do país. Magalhães confirma essa situação quando escreve: “[...] surgiu oportunidade de uma frente missionária no Norte/Nordeste do Brasil, entre os indígenas” (2012, p. 15). Nesse sentido, coube a eles anunciarem o evangelho ao nosso país. Com a Proclamação da República, o Brasil assumia um novo cenário social, político e econômico, e ocorreram mudanças profundas como, por exemplo, a liberdade religiosa e a laicidade do ensino. O governo continuou precisando dos serviços ofertados pela Igreja para dar conta de demandas de sua responsabilidade (oferta de ensino público primário), pois não estavam sendo realizadas. Silva (2015) menciona que um dos cuidados que o governo deveria ter era o de definir as bases estruturais da sociedade, e que, para tal, seria necessário propagar o ensino.

A situação do Maranhão não era diferente da dos outros estados, já que apresentava alto índice de analfabetismo e necessitava de cuidados nessa área. Por se tratar de um país agrário e exportador, muitas vezes, não respondia ao novo discurso republicano positivista de “ordem e progresso”, o que se tornava empecilho para novas perspectivas. Silva (2016, p. 19) afirma que:

---

<sup>15</sup> A ampliação da estrutura organizacional está inserida no conjunto de reformas ultramontanas implantadas pela Santa Sé a partir de meados do século XIX. No Brasil, tinham como objetivo combater a modernidade, reestruturar o funcionamento e organização institucional, dinamizar sua presença no país, superar os problemas herdados do período imperial, sobreviver diante das transformações advindas do regime republicano, impor sua soberania sobre o Estado e combater a laicidade, a secularização e a crescente pluralização religiosa (expansão do protestantismo, do espiritismo e das religiões de matriz africana) e ideológica (positivismo, liberalismo, anarquismo) (MARIN, 2021).



A “nova” forma de produção necessitava preparar pessoas para manusear as ferramentas de trabalho. [...] no Maranhão aproximadamente 85 % da população não era escolarizada, o Estado pretendia, dentre suas reformas, disseminar o ensino, capacitando a população para assumir os novos postos de trabalhos advindos da industrialização.

Dessa maneira, no que tange à “civilização” dos nativos indígenas, o objetivo do governo era utilizar a sua experiência com os “selvagens”, promovendo o povoamento do território brasileiro iniciado ainda no Império. Assim, as ações desenvolvidas pelas congregações e ordens católicas com tal objetivo continuaram sendo financiadas pelo governo.

E, com a chegada dos Capuchinhos Lombardos, se dedicaram especificamente às Missões Indígenas no interior do Maranhão. Segundo Monza (2016), essa ação ficou conhecida como a Missão do Maranhão ou a Missão Capuchinha do Norte do Brasil, aprovada pela Ordem da Santa Sé em 1894. Tinha duas frentes, uma localizada no Convento do Carmo, na Capital São Luís, e a outra na região central do estado, no município de Barra do Corda. Nessa perspectiva, Monza (2016, p. 16) diz:

A missão Capuchinha do [...] Maranhão como ficou conhecida, foi instituída, por decreto canônico, a 12 de maio de 1894, em São Luís, apenas cinco anos após a proclamação da República, atendendo a necessidades pastorais da Igreja e à estratégia do governo de civilizar as tribos de regiões pouco povoadas do sertão maranhense.

Por conseguinte, ao chegarem à região centro-oeste do Estado, os Capuchinhos da missão tiveram ajuda de Frei Carlos de São Martinho<sup>16</sup>, Bispo do Maranhão, o que possibilitou a aquisição de uma faixa de terra de 130 km a oeste do estado, na região compreendida entre Barra do Corda e Grajaú. Assim, fundaram ali uma colônia agrícola indígena para a produção de alimentos para a subsistência, com cabanas em seu entorno, bem como armazéns, estábulos e um açude. Dessa forma, bem-administrada, a colônia propiciava a aproximação entre os indígenas e a catequização dos curumins, ficava a cargo das Irmãs Capuchinhas de Logano. Logo, era evidente o progresso da colônia (CONGREGAÇÃO, 1976).

Com a solicitação urgentíssima de Frei Carlos por novos trabalhadores para a missão, houve uma segunda frente missionária para atender ao pedido, impulsionada pelo mandato do Divino Mestre pelas palavras “[...] ide por todo o mundo e fazei

---

<sup>16</sup> Coordenador do grupo de missionários que comandava a missão de expansão do norte e nordeste do país.

discípulos meus todos os povos!” (CONGREGAÇÃO, 1976, p. 65). Frei João Pedro Sexto Recalcati de São João<sup>17</sup>, tocado pelo humilde chamado e seguido de seus dotes intelectuais e morais, inclinou-se ao pedido.

Figura 4: Capuchinhos no Convento do Carmo em São Luís/MA



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

A fotografia, figura 4, apresenta a chegada do segundo grupo de missionários que veio da Itália a bordo do navio Matteo Bruzzo, sendo recebido por Frei Carlos no Porto de São Luís/MA no dia 3 de dezembro de 1894. Frei João Pedro Sexto e os demais missionários ficaram alojados no Convento do Carmo. A imagem, apresenta todos os pertencentes da Ordem Franciscana. As características comuns dos Capuchinhos, como vestuário marrom, tecidos mais rudes e com capuz, o cingulo<sup>18</sup>,

<sup>17</sup> O menino Clementino, como era chamado por seus pais, nasceu na pequena Vila de Sexto São João, distante seis milhas da cidade de Milão – Itália, em 9 de setembro de 1868, pelo nome de batismo Clemente Recalcati, filho de família camponesa, do casal Carlos Recalcati e Judite Strada. Seus pais, mesmo tendo de lidar com a dura vida do campo para pôr o pão em casa, não descuidaram da formação religiosa da sua prole. Essa formação religiosa consistia em incentivar que as crianças frequentassem a Igreja Matriz para assistirem às missas e participarem dos ritos litúrgicos. Influenciado pela prática religiosa dos pais e atividades que ocorriam na Igreja Matriz, em 1882, Clemente Recalcati, em companhia de um Frade Capuchinho (Caími), seguiu para o Convento de Sóvere e, na mesma noite, numa cerimônia, passou a usar o hábito franciscano, trocando o nome para Frei João Pedro de Sexto São João, pois era costume na vida de convento da época anexar ao nome do novo postulante alguma indicação do local de seu nascimento. Este criador da Ordem das Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC), em 18 de dezembro de 1904, teria iniciado ali a história da vestição de cinco moças cearenses para uma grande missão do ato de evangelizar.

<sup>18</sup> O cingulo é uma veste litúrgica, usada em volta ou acima da cintura. Na Igreja Católica Romana, desde a Idade Antiga até meados da Idade Média, era uma faixa com seis ou sete centímetros de largura de linho. O formato de cordão só se popularizou depois do século XV e hoje é dominante.

representavam os votos perpétuos de pobreza, obediência e castidade, de acordo com as constituições dos Capuchinhos de 1935.

A obra *Subsídios Históricos: Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas*, de 1976, oportunizou que eu compreendesse aspectos da vida de Frei Pedro Sexto Recalcati de São João. Ele foi o fundador da Ordem das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição, proporcionando a expansão da Congregação e, posteriormente, a criação da atual Escola Santa Teresinha (EST), na cidade de Imperatriz/MA. O religioso, ao chegar ao Maranhão, em dezembro de 1894, fazia parte da segunda frente da missão de evangelização do Norte e Nordeste, cujos objetivos/ideais eram: “[...] evangelizar os índios do Pará e Amazonas e, se tornar o centro de erradicação de toda a atividade missionária”. (CASTILHO, 2004).

Nesse sentido, Frei João Pedro Sexto lembrava das palavras de um velho amigo Cámi, que dizia: “[...] as freiras de que precisa vão surgir, é numa ordem criada por você”. (MAGALHÃES, 2012, p. 32). Assim, ao consultar a Congregação por meio de Frei Mansueto, lhe disse, após um dia de reflexão e rezas ao Senhor: “Frei Pedro, é vontade de Deus que fundeis a congregação, cumpri esta santíssima vontade e o Senhor abençoará”. (MAGALHÃES, 2012, p. 33).

Por conseguinte, nos primeiros anos de nova década e com novo século que se aproximava, estava em perspectiva uma nova forma governamental republicana e um novo sistema de governo presidencialista. Nesse contexto, foram surgindo candidatas da Ordem Terceira a pedido de Frei Pedro: cinco irmãs franciscanas leigas que exerciam a função de catequistas e professoras de uma escola religiosa em Canindé, no Ceará, para trabalhar na educação das meninas indígenas da colônia de Santo Antônio do Prata/PA.

---

Atualmente, o cingulo é um cordão de quatro metros com duas borlas, com franjas nas pontas, e segue as cores do tempo litúrgico.

Figura 5: Primeira missão das Irmãs após a criação da Ordem das Irmãs Missionárias capuchinhas (IMC) em 1904: Frei João Pedro Sexto São João (à esquerda) e as Irmãs cofundadoras (à direita)



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

A figura 5 apresenta o momento da saída das primeiras missionárias, as cofundadoras da Ordem das Irmãs Missionária Capuchinhas (IMC), em 1904, de sua cidade natal, Canindé/CE, para a missão em Santo Antônio do Prata/PA, a pedido do Frei. À esquerda, está o fundador, Frei João Pedro Sexto Recalcati de São João. À direita, estão as irmãs na seguinte ordem: no alto da escadaria, Irmã Isabel; na segunda fila à esquerda, Irmã Madalena; do lado direito, Irmã Verônica; na terceira fila do lado esquerdo, Irmã Clara; e, ao seu lado, Irmã Inês (CONGREGAÇÃO, 1976).

As irmãs leigas chegaram à Belém no dia 14 de dezembro de 1904 e se estabeleceram na casa de acolhimento católica chamada Retiro Saudoso<sup>19</sup>. Para Castilho (2004), foi aos pés da Nossa Senhora Auxiliadora que as irmãs leigas plantaram as primeiras sementes da missão de catequisar. Por meio dessa missão, formou-se a oitava congregação feminina fundada no país. Segundo Castro (2004, p. 72), “[...] aprendeu que a educação formal, especialmente das crianças mais necessitadas, era o chão de sua missão evangelizadora.” Assim, desde o princípio da

<sup>19</sup> Local de pouso para os missionários em Belém/PA, de onde partiam para suas missões de evangelização na região norte do país.

criação, a missão de educar fazia parte de seu carisma, além da função concreta que cada freira realizava na igreja e na comunidade.

Não obstante a educação de meninas indígenas no interior do estado do Pará, em 1910, as freiras passaram também a educar meninos e meninas indígenas no estado vizinho, no interior do Maranhão. Uma das possíveis causas desta mudança foi a necessidade da Congregação em fazer permutas, atualizando constantemente para outras adaptações necessárias a novos contextos socioeconômicos. Foi no Estado do Maranhão que as Capuchinhas sediaram um número expressivo de escolas fundadas e dirigidas pela Congregação em todo o século XX (CRUZ, 2012). Com base no livro da Congregação, de 1976, apresento o quadro 7 com o número de escolas criadas pela irmandade.

Quadro 7: Escolas criadas pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas no Estado do Maranhão entre 1910 a 1960

Nº	Escolas	Fundação	Fechamento	Local
01	Educandário São José da Providência	1910	1968	Barra do Corda
02	Orfanato Santa Luzia	1913	1975	São Luís
03	Educandário Santa Cruz	1913	1973	São Luís
04	Educandário Sagrada Família	1922	1975	Grajaú
05	Educandário Jesus Maria e José	1923	1941	Turiaçu
<b>06</b>	<b>Escola Santa Teresinha</b>	<b>1924</b>	<b>Ativa</b>	<b>Imperatriz</b>
07	Educandário Nossa Senhora da Piedade	1935	1978	Carolina
08	Colégio São José	1937	Ativa	Caxias
09	Educandário São Francisco de Assis	1948	1977	Presidente Dutra
10	Escola São Francisco de Assis (enfermagem)	1948	Ativa	São Luís
11	Patronato Nossa Senhora Aparecida	1949	1963	Morros
12	Escola Santa Filomena	1957	Ativa	Codó
13	Educandário Nossa Senhora de Lourdes	1958	1975	Balsas
14	Instituto Divina Pastora	1958	Ativa	São Luís
15	Educandário Santa Rosa de Viterbo	1960	1968	Esperantinópolis

Fonte: Livro da Congregação, de 1976.

De acordo com o quadro 7, das quinze escolas criadas pela irmandade, dez estão fechadas e cinco permanecem abertas. Dentre todas as escolas fundadas e administradas pela Congregação, a Escola Santa Teresinha, de Imperatriz merece destaque. Porque foi a primeira fundação posterior à eleição da Congregação, em 1924, pois não se tratava de uma ordem definida pela missão superior, mas sim pela primeira superiora, Madre Gertrudes Maria de Fortaleza, em atendimento ao Bispo da prelazia de Grajaú, D. Roberto de Castellanza. No período, a prelazia, em franca

expansão e pela necessidade e solicitação urgente da população de Imperatriz por uma escola primária, observou que ela estava recém municipalizada e não possuía escola desse caráter. Assim, desejava-se que fosse instalada uma casa das Irmãs Capuchinhas e criada uma escola com internato feminino e externato para meninos e meninas, semelhante ao modelo das cidades de Barra do Corda e Grajaú/MA. Nesse sentido, foi enviado um grupo de missionárias com tal intuito (CONGREGAÇÃO, 1976).

Ressalto que foram as irmãs co-fundadoras que substituíram posteriormente as irmãs italianas que tinham sido assassinadas no ano de 1901, fato denominado de Massacre de Alto Alegre/MA<sup>20</sup>. Diante do ocorrido, as consequências ecoaram em todas as igrejas do país, chegando ao ponto de nenhuma congregação querer enviar mais freiras aos Capuchinhos naquele período. Naquela época, o cenário não era favorável a dar continuidade à missão. Beneditinos (2006), entende que as irmãs eram suficientemente capacitadas, devotas, e que não haveria dificuldades de clima, costumes ou de língua. Eram perfeitas moças educadas para a necessidade da missão.

Benjamim (p. 13, 1987) observa o seguinte: “Cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia outra, que traz uma quarta.” Entendo, assim, que a construção de uma nova história missionária tem por base relatos de memórias guardados por personagens, bem como a documentação escolar e a observação, que possibilitam a análise e a construção de novos textos. Pollak (1989) ressalta que a referência ao passado mantém a coesão dos grupos e das instituições que compõem a sociedade, definindo assim seu lugar respectivo e as oposições irreduzíveis.

Conforme já comentado, em 1924, a prelazia de Grajaú atende ao pedido de Imperatriz/MA por uma escola primária e envia missionárias para isso. Esses dados

---

<sup>20</sup> Há mais de cem anos, uma rebelião de índios Guajajara, no município de Barra do Corda, resultou no maior massacre de índios contra brancos da história do Brasil. Além dos religiosos italianos –quatro padres e sete freiras Capuchinhas – que, cinco anos antes, tinham fundado a Colônia de São José da Providência do Alto Alegre, foram mortas pelos índios as adolescentes de Barra do Corda e Grajaú que participavam do internato de meninas índias – cerca de 40 –, os lavradores que moravam no povoado e os agricultores das vizinhanças, também surpreendidos pelos ataques. Os índios mataram aproximadamente 200 pessoas. Na opinião dos pesquisadores, a rebelião foi uma reação dos Guajajara contra o equivocado processo de evangelização e civilização dos Missionários Capuchinhos, que exigia o afastamento das crianças das aldeias. “Era uma violência”, diz o antropólogo Mércio Pereira Gomes. Na época, o massacre repercutiu em todo o Brasil e foi considerado pelo Papa Leão XIII como “as primícias do século XX”. Maior tribo do Maranhão, com mais de 11 mil índios, os Guajajara são ainda hoje, em consequência do episódio, tratados com desconfiança e menosprezo pelas populações dos dois municípios. Para evitar o acirramento dos ânimos, os religiosos, que hoje mantêm um relacionamento cordial com os índios a partir de suas paróquias de Barra do Corda e Grajaú, evitam falar sobre o massacre de 1901.

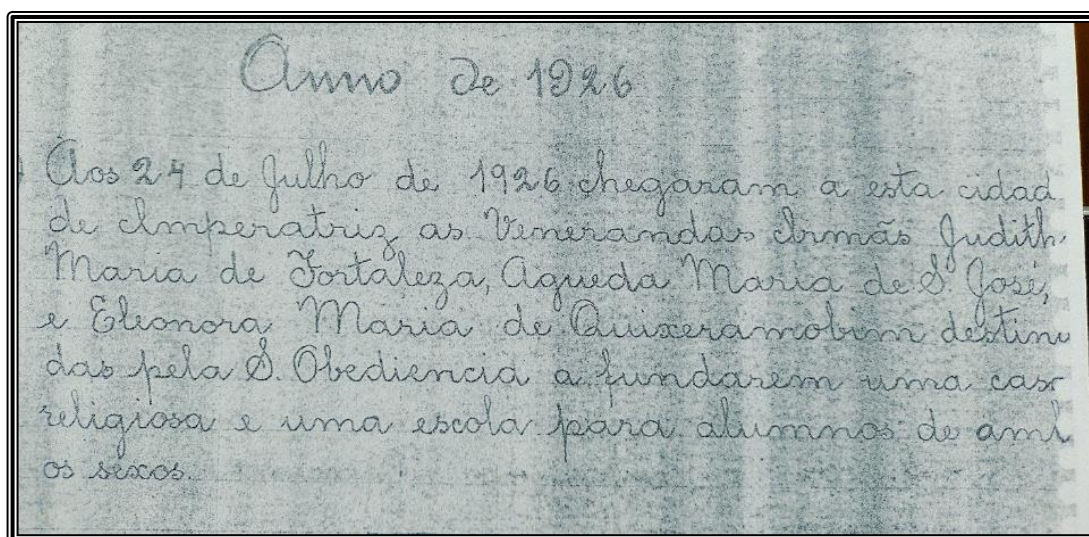


são reforçados no livro de 80 Anos da Escola Santa Teresinha (SILVA; CASTRO, 2004, p. 26):

No dia 24 de julho de 1924, a bordo da pequena lancha denominada *Boa Nova*, chegam a Imperatriz as Missionárias Capuchinhas: Irmã Judith Maria de Fortaleza 33 anos, professora, Superiora; Irmã Águeda Maria de São José 41 anos, votos Perpetuo e Irmã Eleonora Maria de Quixeramobim, 24 anos votos temporários.

Ao analisar os documentos, constatei no 1º livro-tombo (1926 a 1945), que trata da fundação da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus, uma contradição nas datas. A fl. 2 apresenta diferença nos anos de chegada das irmãs à cidade. Silva e Castro (2004, p. 84) mencionam um trecho de uma carta, datada de 25 de abril de 1983, de uma das fundadoras, Irmã Júlia Maria de Barra do Corda, confirmando a data da chegada das irmãs missionárias em Imperatriz em 1926, como podemos ver: “[...] apesar de minha vista não me ajudar [...] e não ser possível satisfazer-lhe o pedido [...] não ter comigo nenhuma foto daquele tempo de (1926).” A mesma informação confirma o registro existente no 1º livro-tombo da escola, conforme fotografia abaixo.

Figura 6: Trecho escaneado da folha de n. 02 do 1º livro-tombo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus

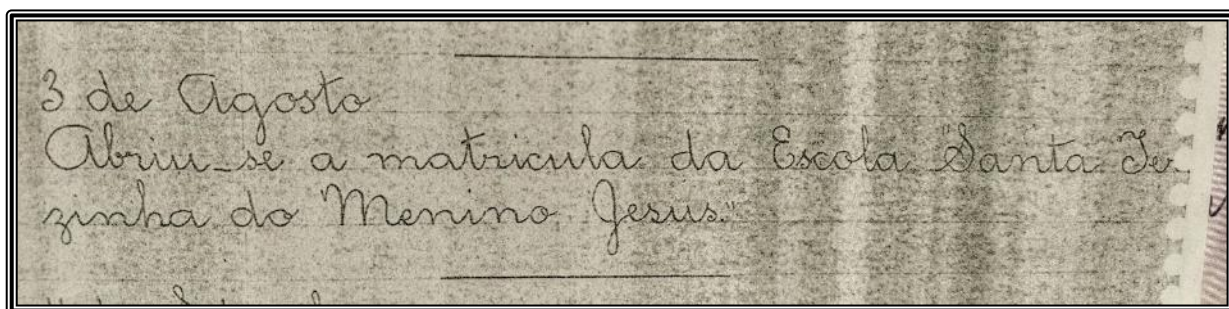


Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

Assim, no trecho extraído do 1º livro-tombo da Escola, percebe-se a contradição sobre a data exata da chegada da missionária. O mesmo acontece com a data do início da matrícula, pois, no livro dos 80 anos da Escola Santa Teresinha,

Silva e Castro (2004, p. 27) mencionam que: “As aulas começaram a ser ministradas nessa casa no dia 03 de agosto de 1924, com apenas dez dias de presença das irmãs na cidade”. Já o 1º livro-tombo menciona, ainda na folha 2, que, no dia 03 de agosto de 1926, “[...] abriu-se as matrículas da escola Santa Teresinha do Menino Jesus”. No recorte abaixo, figura 7, constata-se o seguinte:

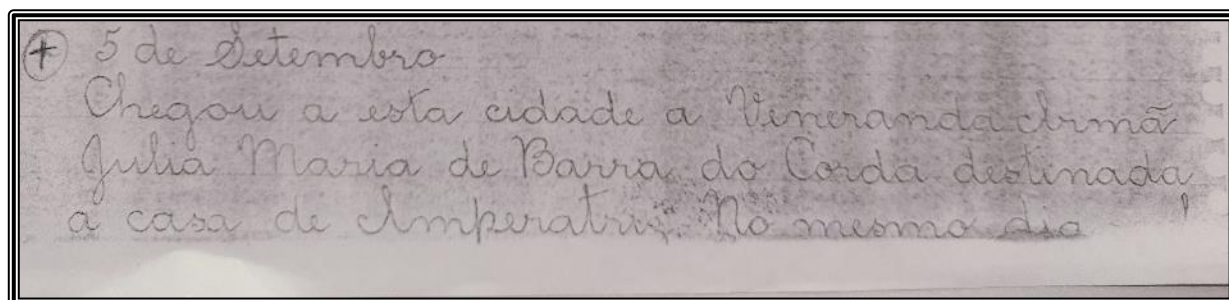
Figura 7: Trecho da folha de n. 02 do início das matrículas da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

Silva e Castro (2004, p. 28) comentam sobre a chegada da quarta irmã: “[...] a chegada da irmã Júlia Maria de Barra do Corda, no dia 05 de setembro de 1924” – também conforme o livro-tombo, que registra: “[...] 05 de setembro de 1926, chegou a esta cidade a veneranda irmã Júlia Maria de Barra do Corda destinada à casa de Imperatriz”.

Figura 8: Trecho da folha de n. 02 do 1º livro-tombo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

Tratava-se de uma jovem noviça, com 25 anos de idade, disposta a compor a fraternidade e a ajudar na árdua caminhada que se iniciava. Nesse sentido, com



poucos recursos, a escola passou a caminhar com dificuldades, mantendo-se com doações feitas por políticos e comerciantes da cidade. Outro ponto que fazia parte da prática da escola, consistia em dramatizações no pátio da igreja, onde arrecadavam valores que ajudavam na manutenção da escola, conforme menciona o 1º livro-tombo, na fl. 3: “Aos 11 e 14 de outubro foi levado pelas alunas da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus o drama ‘O sangue que ora’ em benefício da nova matriz desta cidade, foi arrecadada a quantia de 308\$000 reis.” Este trecho demonstra as dificuldades pelas quais a escola passava, pois dependia de suas humildes mensalidades, doações, leilões de artesanatos feitos pelos alunos e dramas apresentados.

Ao se tratar do ano letivo, está registrado no livro-tombo da Igreja de Santa Tereza, entre 1920 a 1937 (páginas 22, 37, 42, 46, 48 e 51): “[...] aulas paroquiais e abertura da escola das irmãs”, em referência ao ano de 1926.

A Escola Santa Teresinha foi a primeira fundação posterior à eleição do primeiro governo geral da Congregação, em 1924. A Congregação (1976, p. 240) registra o seguinte: “[...] não se tratava mais de uma fundação do Superior da Missão, mas, sim, de Madre Gertrudes Maria de Fortaleza, em atendimento ao desejo daquela autoridade”. Sobre as dificuldades, Edelvira Marques de Moraes Barros (1996, p. 9) descreve:

A cidade era pobre e as dificuldades muito grandes. A manutenção das Irmãs era feita com muita dificuldade. Os móveis da Escola foram improvisados. As carteiras feitas com caixas de querosene, mas tudo se arrumou e o primeiro dia de aula aconteceu no dia 03 de agosto do mesmo ano com externato e internato. Apesar da precariedade, foi a Escola Santa Teresinha a primeira escola estruturada que, aqui, funcionou. A escola era dotada de salas de aulas, sala de prendas domésticas, capela, área de recreação, banheiros, lavanderia, rouparia, refeitório, dormitório e outros.

De acordo a autora, no início da organização escolar, os materiais eram precários, e os móveis, improvisados. No entanto, em meio a tantas dificuldades, a escola funcionou e gradativamente foi se estruturando com o objetivo de catequisar e educar aqueles que acreditavam nos esforços das Missionárias Capuchinhas. Na concepção de Dietzgen (1975, p. 229), “[...] a causa está cada dia mais clara e o povo cada dia mais esclarecido.” Acredito que esta bandeira tenha sido um dos motivos para lutar pela educação, significando o acreditar, o esperar, como diz Paulo Freire.

Custódio (2017, p.178) menciona que já havia Capuchinhos no Maranhão desde 1920 e que muitos já se preocupavam com “[...] a falta de escolarização da população, especialmente de crianças e jovens mais pobres, pois precisavam congregar fiéis que dominassem a leitura ou então, no mínimo, capacitá-los para tal prática”. Dessa forma, a igreja precisava de fiéis escolarizados que pudessem auxiliar os padres em tarefas simples das liturgias e nos registros das atividades financeiras da igreja.

Quanto à confirmação e à chegada das irmãs missionárias à cidade, observa-se: “Com a adesão das capuchinhas foi considerada uma ramificação da ação evangelizadora dos frades, esses viam na Escola Santa Teresinha uma extensão do seu trabalho paroquial”. (CUSTÓDIO, 2017, p. 178). Sob essa perspectiva, como eles eram poucos e com várias atividades, viram a oportunidade de delegar às irmãs a missão de educar a população.

Desse modo, ao observar fotos e documentos, percebi que as Missionárias Capuchinhas, após quatro anos de sua instalação, relatam no livro-tombo da Escola Santa Teresinha (v.1, 1928, p. 11): “[...] finda o ano escolar a Escola Santa Teresinha do Menino Jesus termina com um bom número de alunos matriculados. Eram 36 meninos e 42 meninas que foram frequentando regularmente.” Aos poucos a escola passava a ter um formato, um corpo escolar, atendendo às famílias da cidade.

Figura 9: Secretaria da Escola Santa Teresinha (1924)



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

A foto, figura 9, contempla a secretaria da escola, em anexo à igreja, em 1924. Nesse local, eram feitas as matrículas dos alunos e oferecido o apoio pedagógico. Analisando a foto, mesmo que no seu verso esteja datada o ano de 1924, me chama atenção o móvel no centro da foto entre as duas mesas, seus pés palitos são de moveis típicos de 1950 época em que muitos desses moveis escolares foram produzidos pela Fábrica Cimo<sup>21</sup>.

Outrossim, o livro-tombo da Paróquia de Santa Tereza, fls. 37, 42, 46, 48 e 51, apresenta aspectos importantes do funcionamento da escola e da organização escolar. Em meados dos anos de 1930 a 1937, a escola funcionava em

[...] regime de internato para meninas e externato para meninos e meninas, com o excedente de matrículas femininas no internato da escola, apresentou-se uma nova tendência que se estendeu por duas décadas no século XX, após isto foram contabilizados um número maior de meninos no externato da escola.

O livro-tombo também menciona que a instituição, desde o seu início, foi implantada como escola mista, aceitando ambos os sexos. No período de 1930, iniciou seu atendimento ao internato feminino para abrigar as filhas dos fazendeiros e donos de engenhos da região. Tanto o internato, quanto a escola cresciam gradativamente ao longo dos anos, conforme aponta o Quadro 8.

Quadro 8: Estrutura organizacional dos níveis de ensino, de 1930 a 1971

Nível de ensino	Período	Análise
Internato feminino	1930 a 1943	Foi organizado com o objetivo de atender às filhas dos fazendeiros e donos de engenhos da região, crescendo gradativamente ao longo dos anos. Segundo depoimento de uma normalista, que concluiu seus estudos em 1964, “[...] o internato ajudou muito na educação das moças”.
Jardim da infância	Desde 1948	Meninos bem separados das meninas, de acordo com a carta escrita por irmã Júlia Maria, uma das fundadoras.
Primário	1926 a 1961	Havia uma escola mista onde as meninas estudavam pela manhã, e os meninos, à tarde. Em análise dos diários da escola, percebi que os estudos eram somente de Ensino Primário, a partir de 1949, de 5ª a 8ª série.
Primário	1962 a 1971	O decreto nº 2.243, de 1962, equiparou as escolas primárias estaduais. Em 1971, meninos e meninas passaram a estudar juntos.

Fonte: Arquivo da Paróquia Santa Tereza e Escola Santa Teresinha.

<sup>21</sup> A fábrica Móveis Cimo estabeleceu um acordo e passou a representar nas regiões brasileiras significativamente a comercialização de cadeiras e carteiras escolares.

O quadro 8, apresenta uma estrutura de organização de acordo com as escolas das demais regiões onde estava instalada a Congregação. Além das alunas recebidas de municípios vizinhos, filhas de fazendeiros e donos de engenho, existiam ainda aquelas que pagavam seus estudos com trabalhos domésticos na escola e na casa das freiras, conforme relata a ex-aluna Evane Santos Ferreira:

*“(...) a minha mãe trabalhava com as freiras como ajudante de serviços gerais, a minha mãe ajudava, elas preparavam as joias para os leilões que nessa época de festejo eram feitos pelas freiras e a minha mãe ela ajudava de mais, ela trabalhava na cozinha e ajudava também arrumar as roupas delas, as roupas da igreja. Ela ajudava muito, ela saía de casa mesmo pra ajudar as irmãs, e foi a minha gratuidade pra escola, foi justamente o trabalho que minha mãe prestava pra elas, elas disseram: “você não vai pagar a escola.” Eu não pagava por isso, porque minha mãe as ajudava”. (Evane Santos Ferreira, entrevista, 14 de julho de 2020).*

O internato funcionou por muitas décadas, segundo o depoimento da aluna, que, posteriormente, pelos préstimos de sua mãe às freiras, teve acesso, por meio de bolsa, à escola normal em 1960. Em relação à escola mista, ela já era defendida no Brasil desde o Decreto nº 724, de Leôncio de Carvalho. Cruz (2012, p. 53) afirma que: “A coeducação dos gêneros é algo que já se defendia no país desde 1879.” Destarte, esse modelo esteve presente e voltado para as melhorias do ensino na escola.

Em oposição ao que se pregava nas escolas religiosas católicas no período, a Escola Santa Teresinha ministrava aulas para ambos os sexos, e a distinção que se tinha orientava que os meninos ficassem em salas separadas das meninas. Dessa maneira, em conformidade com o que já foi apresentado sobre o ensino misto, existe um trecho da carta da Congregação, de 1983, escrita por Irmã Júlia em homenagem aos 70 anos da escola, que diz: “A missa era às 5:45h, acordávamos às 4:30h para rezar o ofício e fazer a meditação. Às 7:00h aguardávamos a chegada das alunas, as aulas dos meninos funcionavam à tarde e das meninas pela manhã.” Além disso, a carta registra que “[...] o ensino era misto, os meninos bem separados das meninas num salão da casa dos padres”. No que concerne a esse trecho, é importante apresentar o posicionamento de Escolano sobre a materialidade escolar:

[...] todo material, imagem ou texto de uso escolar, desenterrado de um sítio, em qualquer operação arqueológica, pode ser considerado como um condensador ou sintetizador semântico e como objeto narrativo ou informador que conta coisas acerca da instituição em que foi utilizado das práticas postas em ação com ele nas escolas, por docentes e alunos, como também das

teorias pedagógicas subjacentes às atividades didáticas, que se apoiavam na utilização do objeto ou documento em exame. (2017, p. 226).

Em conformidade com o exposto, percebo que a materialidade escolar nos assegura, de forma transparente, o que representou o mundo das práticas de formação por meio dos documentos encontrados na escola, isto é, sua materialização, de onde se parte do real em consonância com elementos escolares como registros, cartas, atas, em suma, documentos encontrados nos sítios arqueológicos escolares. Para alguns, são considerados como restos da história material escolar, constituindo “arquivo morto”, documentação obsoleta. Para mim, são bem vivos, e acredito que, nesses materiais, “[...] estão depositados muitos dos silêncios do passado educativo que nos interessa desvendar”. (ESCOLANO, 2017, p. 226).

A Escola Santa Teresinha exercia suas atividades conforme modelo comum aplicado ao interior do Estado, o do ensino individual para alunos de idades e níveis diferenciados. Sobre a organização escolar, em sua primeira década, foram se assumindo modelos de atividades pertencentes às escolas graduadas<sup>22</sup>. No 2º livro-tombo da escola, de 1946 a 1961, verso da fl. 30, há um registro de 1952: “[...] recomenda-se para que não se matriculem em nossos educandários - mesmo nas prelazias - meninos que já tinham ou que estejam completando os 12 anos de idade.” Assim, é perceptível que a escola valorizava a idade dos alunos nas séries iniciantes. Além disso, o trecho reforça a ideia de que ela já estava na forma graduada da organização escolar.

Um registro de 28 de novembro de 1937, descrito no livro-tombo da escola de 1926 a 1945, fl. 36, confirma a inauguração do convento e da nova sede da escola, anexo a um terreno doado pela igreja: “Após a missa das oito e meia hora, teve lugar a inauguração do novo convento a qual esteve presente várias famílias; serviram-se de paraninphas um grupo de mocinhas e senhoras. A noite deste mesmo dia nos mudamos”.

Este fato só foi concretizado pelo Bispo, que, em meio às obras da nova matriz de Santa Tereza, solicitou que se pudesse construir o convento anexado na parte de trás da igreja para servir de moradia e colégio das irmãs, que ainda não tinham seu prédio próprio. Finalizadas as obras do novo convento, as irmãs tomaram posse e

---

<sup>22</sup> A proposta de escola graduada implicava profundas transformações na distribuição e nos usos do tempo e espaços escolares, na classificação dos alunos, nos currículos, livros, avaliações e na maneira de administrar as escolas (VIÑAO FRAGO, 2005).

mudaram para a nova sede, que permanece até os dias atuais em frente àquela que, posteriormente, tornar-se-ia uma das avenidas mais importantes da cidade.

Figura 10: Anexo da igreja: ao fundo, o convento e a escola das Irmãs Capuchinhas, em 1937



Fonte: Arquivo pessoal da normalista Raimundinha Cortez.

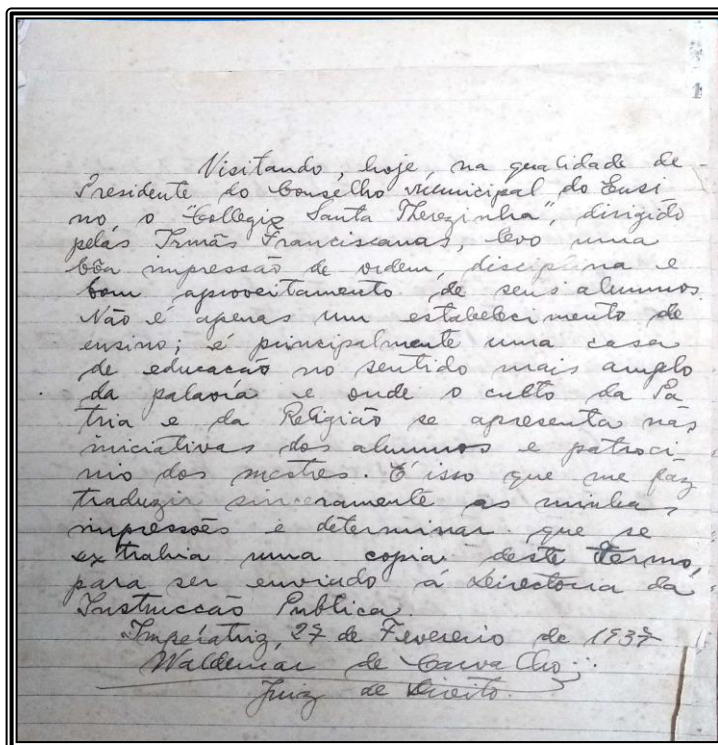
A foto, figura 10, apresenta a fachada do convento, também escola e moradia das Irmãs Capuchinhas. Igualmente, foi neste ano de 1937 que a escola recebeu a visita da inspetoria da instrução pública para vistoriar a nova escola. O Livro de visitas da instituição, de 1937 a 1984, declara que a escola possui: “Casa coberta de telhas, contendo várias salas de aula, com doze carteiras duplas, mapas geográficos e quadros negros.” Diz ainda que “[...] os alunos estão bem distribuídos pelas diversas séries do curso.”

Segundo Justino Magalhães (2004), “[...] as instituições educativas constituem realidades em constante transformação interna no e pelo relacionamento com a realidade envolvente”. Dessa forma, são “[...] instâncias complexas e multifacetadas, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que constituem fatores de diferenciação e de identidade” (2004, p. 69). Os atores e identidades mudam com o tempo, de acordo com Viñao Frago (2000, p. 9), e são “[...] uma combinação [...] entre muitas outras possíveis – de tradição e mudança”. Portanto, muda-se a realidade social, muda-se a escola.

Ao se verificar o Livro de visitas da instituição, de 1937 a 1984, observa-se, nessa época, a visita constante de autoridades públicas: juízes, prefeito, vereadores,

inspetores da Instrução Pública. A presença dessas autoridades se fazia evidente em realizações de exames dos alunos, como consta no livro-tombo de 1926 a 1945, fl. 35: “Aos 9, 10 e 11 de novembro realizaram as sabatinas, presentes o Juiz de Direito desta comarca Dr. Waldemar de Carvalho e Frei Francisco. Encerrando-se no dia 15 com a leitura das notas e entregas de certificados a três alunos e várias famílias, em seguida houve a exposição de trabalhos”.

Figura 11: Página do Livro de visitas da Escola Santa Teresinha, de 1937 a 1984



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

A figura 11, apresenta uma época distinta na qual a escola transitou. O trecho que menciona o senhor Juiz de direito, Dr. Waldemar de Carvalho, que, em 1937, aborda a qualidade da escola e seu atendimento à população do município: “[...] levei uma boa impressão de *ordem e disciplina* e bom aproveitamento de seus alunos.” Tal trecho me faz refletir sobre um período em que o nacionalismo estava em alta, em que se pregava o amor à pátria. Segundo Nagle (2001, p. 272):

Na primeira república, as primeiras mudanças na educação começam a surgir, e o nacionalismo através dos discursos do amor à Pátria iriam ficando mais frequentes. Dar-se-ia maior importância às disciplinas que respaldassem o nacionalismo, como, a Língua Portuguesa, História, Educação Moral e Cívica e Geografia do Brasil, que só poderiam ser ministradas por portugueses e brasileiros natos.

Sob essa ótica, a Escola Santa Teresinha estava envolta nesse nacionalismo instalado, e os termos “ordem” e “disciplina”, retratados no Livro de Visitas, foram influências da representação, do otimismo pedagógico. O qual se manifestava por todo o país, com o discurso da nova formação do novo homem.

Na perspectiva organizacional, não observei grandes transformações no que tange à oferta de ensino da Escola Santa Teresinha até meados de 1959. Somente com a Lei 4.024/1961, em clima de abertura democrática, a escola das irmãs busca seguir à risca a estrutura tradicional do ensino, mesmo o sistema continuando a mesma organização, conforme normativa anterior. A lei nada mudou (ROMANELLI, 1995).

Nesse sentido, mantinha-se a qualidade do ensino com ênfase na cultura geral e formação moral, já que se tratava de uma escola religiosa, seguindo os ideais pregados pela Congregação. Assim, a instituição visava contribuir para a formação da sociedade imperatrizense, passando a ter reputação de ordeira e séria, determinada pela valorização da importância cultural.

Como exemplo disso, os depoimentos de três normalistas que estudaram ali desde o primário, sobre as vivências escolares que permaneceram fixas em suas memórias pessoais, configuram-se relevantes:

*“Período áureo que a escola representou na minha vida de criança à adolescência. Adquiri conhecimentos e valores educacionais, éticos, morais e sociais que contribuíram para meu aperfeiçoamento pessoal e profissional, baseado na formação cristã franciscana”. (Raimunda Cortez Moreira Dourado, 14 de julho de 2020).*

*“A escola tinha uma biblioteca que não era grande, mas era razoável, tive a oportunidade de ver alunos de outras escolas fazendo pesquisas na biblioteca da escola e aquilo trazia muita alegria pra gente”. (Domingas Paixão, 18 de julho de 2020).*

*“Eu até hoje agradeço, ao meu estudo porque foi por meio dele que me ensinaram meus princípios e o que tenho hoje, foi graças a Deus a formação que recebi na Escola Santa Teresinha. Carrego comigo, muita coisa boa dos meus ensinamentos aprendidos nesta que foi um dos pilares*



*mais fortes desta comunidade porque formou gerações*”. (Doracilda Aires Garcia de Oliveira 24 de agosto 2020).

Segundo relatos das depoentes, a instituição representou para elas uma oportunidade de estudarem em uma escola de tradição na cidade. Percebo, em suas falas, uma memória emocional cheia de gratidão, e essa imagem confere com o discurso oficial registrado nos livros-tombo sobre a escola.

Escolano (2017, p. 225) afirma: “A valorização da memória como fonte de conhecimento da cultura escolar nos convida à imersão arqueológica nas coisas, nos ícones e nas linguagens em que se manifestam as materialidades da educação e suas representações”. Logo, as representações compreendidas nas falas são, com certeza, apropriações do olhar das irmãs sobre a escola e a Congregação. As depoentes dizem que as irmãs, ao se instalarem na cidade, dedicaram-se e deixaram um legado que deve ser lembrado com muito orgulho.

Mas nem sempre foi assim, considerando que tivemos tempos difíceis na educação imperatrizense. A fim de delinear melhor essa história da cultura escolar em nossa região e cidade, percebendo as particularidades de cada contexto e visitando historicamente as narrativas e os documentos que compõem a formulação e organização da cidade e da Escola Santa Teresinha, apresento no capítulo a seguir, um pouco de nossa história, trazendo uma breve trajetória da criação da Escola Normal no Brasil, no Maranhão e em Imperatriz.

#### 4 A HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL: BRASIL E MARANHÃO

A primeira Escola Normal<sup>23</sup> Surgiu em Niterói/RJ. Teve início por volta de 1835, com a descentralização do Império, o que concedeu autonomia para que as províncias tivessem condições de implantarem e organizarem de forma sistemática as instruções primárias das Escolas Normais. Contudo, os poucos investimentos não favoreciam a condição de abertura e de organização, prejudicando o funcionamento das instituições.

Figura 12: Prédio situado no Campo da Aclamação



Fonte: Arquivo público digital do Rio de Janeiro.

Sob essa ótica, a criação da Escola Normal em Niterói, segundo Tanuri (1970), abriu precedentes para originar outras tantas instituições educacionais nas províncias brasileiras:

Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em

---

<sup>23</sup> A primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da Instrução Primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827” (BRASIL, 1835 apud TANURI, 1970).

1874); no **Maranhão**, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo. (p. 64).

Desse modo, percebem-se alguns pontos característicos entre as primeiras Escolas Normais, tais como: estrutura da organização, didática excessivamente simples, existência de apenas um ou dois professores para todas as disciplinas de um curso de dois anos, e rápida ampliação até o final do Império (TANURI, 1970).

Segundo Tanuri (1970, p. 2), “O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno”, ou, melhor dizendo, à efetivação das ideias liberais de regularização e ampliação do Ensino Primário à população.

Retornando ao aspecto inicial dessas escolas, Castro (2007) observa que foi instaurado enorme debate sobre a necessidade de criação de instituições culturais, entre as quais estavam escolas para atender às elites portuguesas que aportaram neste período no Brasil. Com tais iniciativas, foram criadas áreas educacionais que possibilitassem a criação de instituições de ensino em nível secundário. Dessa forma, o Governo Regencial por meio do ministro do império Bernardo Pereira de Vasconcelos<sup>24</sup>, concebeu a construção do colégio D. Pedro II (1837), no Rio de Janeiro, e de liceus em outras províncias (no estado do Maranhão, somente em 1838). Além disso, foram criadas escolas técnicas e escolas de ensino profissional no Maranhão; esta última categoria tinha o objetivo de formar mão de obra técnica, como carpinteiros, sapateiros, espingardeiros e outros.

Tais profissões tinham o intuito de manter os jovens distantes dos vícios, da “vagabundagem” e dos “maus costumes”. Na concepção de Saviani (2006), estas iniciativas/atividades surgiram das mentes dos intelectuais brasileiros do período, seguidores dos ideais iluministas franceses, que tinham por objetivo refletir sobre o ensino como algo singular de escolarização, como atributo de expressão e, de forma ampla, voltado à formação de indivíduos para uma perspectiva de prosperidade e progresso.

No Maranhão, os intentos para a educação não privilegiaram o ensino público das primeiras letras. Um dos motivos foi esse descuido educacional e intencional por parte

---

<sup>24</sup> Advogado, nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais, em 27 de agosto de 1795. Integrou o grupo de oposição ao governo de D. Pedro I que ajudou a ascensão dos liberais moderados ao poder por ocasião de sua abdicação, em 1831. Participou do governo regencial, tendo sido nomeado ministro do império.

do governo, possivelmente relacionado ao fato de que quem lograria os benefícios seriam as crianças filhas dos necessitados e dos pobres, que, no pensamento da sociedade, quase não contribuíam para o progresso da província. Já as famílias ricas contratavam professores particulares para ensinar seus filhos, ou até mesmo matriculavam-nos em escolas particulares e/ou internatos. Associada a isso, existia outra problemática educacional: a inexistência de professores capacitados pela Escola Normal para assumir as cátedras públicas do Magistério, tendo em vista que, na província, não havia uma escola de formação de professores no modelo das Escolas Normais.

De acordo com Velázquez Castellanos (2010), a primeira instituição normalista criada para esse objetivo originou-se somente em 1835, em Niterói, como mencionado anteriormente. Dessa forma, antes mesmo de abordar diretamente a Escola Normal, é importante ressaltar que o presente capítulo busca apresentar uma síntese historiográfica sobre como se deram as transformações do ensino no país, partindo da perspectiva das ações que o Estado propôs para a educação brasileira: reformas educacionais, regulamentos e decretos que sistematizaram a estrutura e a organização do ensino brasileiro e maranhense.

Ao desbravar a história da educação menciono inicialmente que o Brasil passou a ser compreendido como nova nação, dessa forma buscava se organizar como Estado. Pois os recursos que o sustentavam não ficavam mais além do mar (Portugal), estavam logo ali no Rio de Janeiro e, portanto, sujeitos a pressões políticas. O imperador Dom Pedro I em 1831 não resistiu às pressões abdicando o trono a seu filho Dom Pedro II, por ser muito jovem não pode assumir o trono. Dessa forma, houve um período regencial de transição em que ocupantes públicos comandaram o império à espera da maior idade do príncipe, antecipada em 1840.

Com objetivo de amenizar os conflitos, foi aprovado o Ato Adicional de 1834<sup>25</sup>, que dentre outras coisas, concedeu às assembleias legislativas a incumbência de organizar a Educação Primária e Secundária. Melhor dizendo cabe as províncias zelar pela educação básica. As províncias não satisfeitas reclamavam que a responsabilidade da Educação Básica era tanto da Corte quanto das províncias,

---

<sup>25</sup> Foi chamado de Ato Adicional a medida de adicionar e alterar a constituição de 1824, estabelecida após a independência do Brasil. O ato adicional faz parte do período regencial brasileiro e foi por ele que se estabeleceu a Regência Una, dissolvendo os conselhos de estado e criou as assembleias legislativas provinciais, medida que gerou certa autonomia para as províncias.

entendiam que os recursos deveriam ser partilhados de ambas as esferas. Mas não foi o que aconteceu. Foi nesse período que surgem as Escolas Normais, que iriam fazer parte do sistema provincial.

Deste modo, foi por meio de Joaquim José Rodrigues Torres, Presidente da Província do Rio de Janeiro, a aprovação do Decreto Lei n. 10 de 1835 para fazer cumprir a decisão da Assembleia Legislativa Provincial criando a primeira Escola Normal em Niterói:

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto. (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1835, art. 1º).

A partir de então, as ideias que movimentaram a criação da Escola Normal em seu projeto político pedagógico estavam sustentadas nos ideais liberais que visavam formar pessoas de acordo com as *normas*, colaborando para o fortalecimento da hegemonia do grupo conservador na formação da sociedade. Simultaneamente, era uma instituição de poucas pretensões, basicamente centrada no conteúdo com pinceladas de metodologia ou didática do como ensinar, formando pessoas de forma rudimentar que deveriam seguir princípios e regras impostas pelos liberais (MARCHELLI, 2017).

No período compreendido entre 1835 a 1880, as escolas normais se expandiram por todo o país, com estrutura curricular frágil e de baixos salários, a docência era vista como uma profissão pouco prestigiada. A atuação do Estado como provedor era praticamente invisível, para as elites não era ainda uma necessidade que a população se instruisse. Bastava assegurar o acesso à pequena minoria.

No final do Império, mesmo com todo o esforço e mudanças curriculares, as escolas normais até aquele momento eram inferiores em nível secundário, tanto no conteúdo como na duração. Melhor dizendo, a formação de professores passava a ser pouco mais que o primário. Mesmo com a mudança do regime, a Proclamação da República, não gerou grandes efeitos. Com a nova constituição mantiveram a descentralização da Educação e a Escola Normal ficou a cargo das ex-províncias, hoje os estados.

Com as transformações econômicas nesse período republicano, o país passa a se inclinar fortemente em direção ao Sudeste brasileiro onde se localizava o nosso principal produto, o Café no Estado de São Paulo. Com isso o Estado passa a reorganizar mudanças na educação partindo de reformas educacionais que envolveram diretamente a Escola Normal. Não tendo muito sucesso, contudo as escolas normais foram aos poucos se firmando como o principal caminho para a formação de professores.

Dessa forma, cada estado instituía um modelo diferente. No Maranhão, ocorreram duas iniciativas de criação da Escola Normal: uma pública (1840) e outra privada (1870), a última amparada pela sociedade Onze de Agosto<sup>26</sup>, não obtendo o resultado esperado. Apenas em 1890, 53 anos após a primeira Escola Normal ter sido criada, foi criado o ensino normalista no Maranhão, por meio do Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890, formalizado na última década do século XIX. A determinação de seu artigo sétimo diz: “Fica criada nesta capital uma Escola Normal, onde funcionarão as seguintes cadeiras [...]” para a formação docente.

Motta (2003) afirma que, no referido período, o índice de analfabetos no Estado do Maranhão era de aproximadamente 90%, e o excesso de professores leigos era enorme, considerando que os egressos da Escola Normal, em suas primeiras décadas, após formados, constituíam um número pequeno, e que parte desses profissionais não chegava a exercer a profissão, pois não tinha o desejo de se deslocar para o interior, onde a demanda por escolarização era maior. Em meio a esses problemas educacionais com os quais sofria o estado, mas com a valorização da Escola Normal, seguiu-se a Reforma Leôncio de Carvalho, pela qual o Governo Federal autorizava criar ou subsidiar Escolas Normais, com enriquecimento do currículo e ampliação para o ingresso e abertura às mulheres.

Foi no de 1868, que a Educação passou a ser enxergada como fator decisivo para o desenvolvimento da sociedade, foi neste momento que as Escolas Normais passam a ser valorizadas. Com ampliação do currículo e das novas formas de requisitos para o

---

<sup>26</sup> A Escola Normal da Sociedade Onze de Agosto foi autorizada pela Lei n. 1.088, de 17 de julho de 1874, como segunda tentativa de se estabelecer o ensino normalista de caráter privado no cenário ludovicense, tendo como fim educacional a administração de uma série de cursos pedagógicos, o ensino teórico e prático indispensável às pessoas que se destinavam ao magistério da Instrução Primária com duração de dois anos, as quais deveriam ser avaliadas em disciplinas de Ensino Secundário e em uma de formação pedagógica (VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2010).

ingresso nas escolas, assim, possibilitando a entrada das mulheres em um espaço exclusivamente masculino.

De acordo com (Tanuri, 1979, p. 41) afirmava que:

Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos, de um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

Em síntese, a criação das Escolas Normais passou a contemplar o público feminino, mesmo que com currículo reduzido e abrangendo o domínio de trabalhos domésticos. No final do Império, progressivamente, possibilitou a maior participação e contribuição da mulher na instrução da educação das províncias. Tanuri (1970, p.81) diz que, “o magistério foi uma das primeiras, se não realmente a primeira profissão respeitável a que a mulher se pode dedicar”. As escolas normais possibilitaram que as mulheres desempenhassem importante papel no desenvolvimento da instrução feminina, assim ampliando as oportunidades de escolarização da mulher e seu acesso à população economicamente ativa. Michele Perrot (1989), afirma que o papel das mulheres nos acontecimentos públicos, a exemplo da resistência, passou a ser exercido na trama cotidiana da vida educacional nesse período.

Retomando a discussão sobre os problemas da Educação Pública. Castro (2007) aponta que, mediante a possibilidade de reverter a situação da organização da Educação Pública Primária, as províncias passam a alargar os regulamentos legalizados por leis, decretos e estatutos. Na sua amplitude, essas instituições geravam custos e eram conduzidas com dificuldade, por conta dos fatores econômicos, pela carência de professores e de materiais escolares suficientes para a efetivação da expansão e da melhoria das condições de instrução e aprendizagem.

Ademais, foram selecionados e enviados alguns professores do Maranhão à capital, sede do governo no Rio de Janeiro, e até mesmo a países da Europa, para que lá aprendessem novos métodos de ensino, formação esta financiada pelo Governo ou até mesmo com recursos dos próprios docentes – uma realidade defendida e praticada em todo o país.

Assim, o Maranhão, na possibilidade de continuidade do Ensino Mútuo <sup>27</sup>ou Método Lancasteriano, nomeou como seu representante o Professor Felipe Conduru para ir à França aprender o Método Lancasteriano/Mútuo, com o objetivo de, ao retornar, transmitir todos os conhecimentos aprendidos aos professores maranhenses (VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2010).

Assim, sem investimentos para a criação de escolas normais ou até mesmo para a formação de professores, estas ações não surtiriam efeito nas reais condições de um país recém independente, com intermediação de países estrangeiros. Quanto a isso, percebe-se que, em outros países, a melhoria do ensino se deu de forma gradativa e lenta, provida de planejamento, sendo fruto de pressões políticas, ideológicas e econômicas.

Nesse sentido, a elite, com receio de que se abalassem seus ideais, formulou um discurso consolidado em decretos e leis que, em sua maioria, não surtiram muito efeito para a população, pois somente privilegiavam uma minoria. Este privilégio, por muito tempo, esteve ligado a favores políticos e aliado à vontade econômica que sempre deixou em segundo plano a instrução popular (SAVIANI, 2008).

Nessa mesma linha de pensamento, Veiga (2007, p. 161) afirma:

[...] geralmente a legislação estabelecia duas modalidades de Ensino Primário, definidas de acordo com o índice populacional. Nas localidades de menor população existia a chamada Escola de Grau Inferior ou Elementar, já nas vilas e cidades, as de Segundo Grau ou Ensino Primário e Médio, também denominado de Superior, com maior número de disciplinas e professores normalistas, os quais recebiam melhores salários.

Assim, constata-se que, embora a Educação Pública fosse gratuita e estivesse vigente na Constituição de 1824, não contemplava a universalidade do ensino em todas as regiões com a mesma qualidade e com a mesma eficiência dos grandes centros. Em meados do século XIX, as condições estruturais, os materiais didáticos e os prédios inadequados eram impasses enfrentados pelas escolas normais, configurando uma realidade que os republicanos pretendiam amenizar com a instalação dos Grupos Escolares.

---

<sup>27</sup> O ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveria repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral. (VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2010).



Em consonância com o mencionado anteriormente, o Maranhão enfrentou, por longo tempo, a ausência de recursos para a criação das escolas normais e a formação de professores qualificados para o cargo: “[...] somente a partir de 1870, com a expansão do capitalismo industrial, que as ideias liberais de democratização, secundarização e obrigatoriedade da instrução pública vão se consolidando por tornar-se necessário [...] a integração ao mercado de trabalho” (VELÁZQUEZ CASTELLANOS (2010, p. 127). Neste período, não era difícil encontrar nos colégios professores leigos, um problema que só seria sanado com a criação das Escolas Normais no Maranhão. Antes disso, as aulas eram realizadas por pessoas sem a devida competência em nível de Magistério.

Segundo Velázquez Castellanos (2010), a carência de professores qualificados era enorme em todo o país. Com o intuito de sanar o problema, o Governo Provincial autorizou, por meio do Regulamento de 1854, artigo 33, que “[...] os professores do primeiro grau também ministrassem as aulas de 2º grau, mesmo sem comprovar a devida competência.” No Maranhão, isso era possível, pois, pela ausência de escolas preparatórias de professores (Escolas Normais), a Lei nº 267, de 17 de dezembro de 1849, regulamentava e preconizava, em seu Artigo 8º: “[...] fica autorizada a criação de Escolas Normais em cada província” (p. 138). Das tentativas de implantação de escolas normalistas, somente a de 1890 prosperou a iniciativa, e a primeira escola, de 1840, não obteve o resultado esperado:

[...] a aula era sustentada pelo sistema de ensino por monitoria e oficialmente recomendada pela Instrução Pública para todo o País, denominando-se “Escola Normal”. Cadeira da qual os professores primários foram obrigados pelo governo a participar, muitos deles recusando-se a frequentá-la, primeiro por acreditarem que esta nova prática de ensino terminaria prejudicando ainda mais a situação de precariedade em que a educação maranhense se encontrava, segundo por temerem a exposição de suas fraquezas no plano profissional [...]. (VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2010, p. 139).

Nesse sentido, com a Reforma de 1889, a educação passa a ter maior credibilidade, pois promoveria uma nova roupagem aos espaços urbanos do país. Ao sentirem esta mudança, os políticos reformadores dos grupos dominantes passaram a disseminar a obrigatoriedade do ensino em todo o país. A questão era: como se poderiam fazer mudanças sem investimentos devidos, ou seja, sem garantias de bons investimentos para a propagação destas mudanças que eles almejavam? Dessa

forma, pouco seria o sucesso nesta nova estruturação, principalmente quando faltava investimento na massa analfabeta.

Motta (2006) destaca que, no Maranhão, também se acreditava na ideia de bons investimentos na Educação, esperando-se o fortalecimento da Educação Pública, a válvula de escape para as mudanças as quais tanto se almejava no período.

De acordo com Saldanha (1992), a obrigatoriedade do Ensino no Maranhão retorna com a Reforma de Benedito Leite, de 1895<sup>28</sup>, ficando isentos somente os indivíduos com doenças contagiosas, deficientes e indígenas. Posteriormente a essas reformas, Benedito Leite, cria um dispositivo legal, a fim de regular o ensino no estado para assim cumprir as especificações da Lei de 1895.

Do ponto de vista qualitativo, as ações apresentadas não garantiam mudanças substanciais. Mesmo assim, foram consideradas como passos rumo à ordenação do ensino público no estado do Maranhão. Essas propostas foram sempre divulgadas e lembradas em discursos: “Está sem dúvida na consciência de todos que a instrução popular é o meio mais importante de todos os elementos do desenvolvimento das nações. Dê instrução ao povo, derrame-a em abundância pelas classes populares”. (VIVEIROS, 1960, p. 167).

Benedito Leite acreditava que o progresso econômico e social só aconteceria caso houvesse a união das forças conjuntas dos municípios, com apoio nacional para investimentos na Educação. Ao discorrer sobre o assunto, dizia que, “[...] se nada mais puderdes fazer, podeis depois disso cruzar os braços, tranquilos, confiantes e satisfeitos por que daí há de brotar a maior soma de benefícios que a vossa imaginação concebe” (VIVEIROS, 1960, p. 167). Foi com esse discurso que Benedito Leite buscou angariar votos e ter seu reconhecimento político através de projetos e reformas que oportunizassem vantagens a seus correligionários.

Nesse cenário, Benedito Leite reconhecia os esforços para a estruturação e a organização do ensino no estado. Ele empregava a analogia dos edifícios, mencionava que eram imponentes porque possuíam uma boa base (os professores).

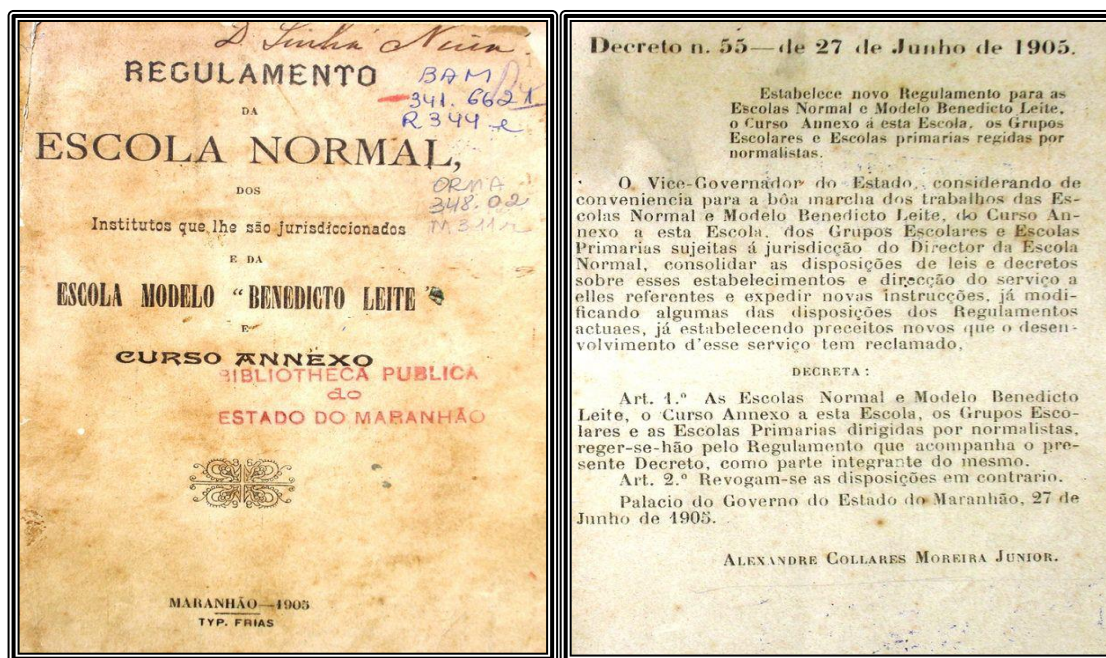
---

<sup>28</sup> Benedito Pereira Leite foi um dos grandes políticos federalistas do Maranhão, e um dos mais animados com as Reformas da Instrução Pública do Estado. Bacharel em Direito pela Escola de Recife, legislava em várias Comarcas do Maranhão. Foi nomeado para exercer o cargo de Inspetor do Tesouro Público, membro de duas Juntas Governativas, congressista, Deputado Federal e Governador do Estado de 1906 a 1910. Faleceu em 6 de março de 1909, não terminando seu mandato. Durante sua caminhada política, angariou prestígio no cenário político nacional, comprometendo-se com as questões de ordem social. Formulou decretos para a recriação da Biblioteca Pública do Maranhão, em 1895, e para a reorganização do Ensino Primário nesta mesma década (VIVEIROS, 1960).

Certo disso, foi pelas escolas de Primeiras Letras que iniciou os maiores investimentos no cenário da educação maranhense, tornando-se imortal no coração dos professores do estado.

Foi no mandato de governador do estado, de 1906 a 1908 (falecendo em 06 de março de 1908), que Benedito Leite obteve prestígio na política nacional, comprometendo-se sempre com questões no âmbito de ordem social. Criou decretos para a reestruturação da Biblioteca Pública da capital e reorganizou o Ensino Primário. De ordem do Decreto nº 55, de 27 de junho de 1905, determina o Regulamento da Escola Normal, Escola Modelo Benedito Leite, Grupos escolares, Escolas Primárias e Institutos Jurisdicionados, administrados por normalistas do estado do Maranhão.

Figura 13: Regulamento<sup>29</sup> da Escola Normal



Fonte: Arquivo Público Digital/MA.

A criação do Regulamento, em 1905, traz em sua proposta a normalização para o bom andamento dos trabalhos de formação do professorado maranhense. Dessa

<sup>29</sup> Regulamento da Escola Normal dos Institutos que lhe são jurisdicionados e da Escola Modelo Benedito Leite e Curso Anexo (1905). Disponível no Arquivo Público Digital do Estado do Maranhão: <http://apem.cultura.ma.gov.br/siapem/index.php#>. Acesso em 20 jul. 2021.

forma, trata-se de uma diretriz para os cursos de Escolas Normais em todo o Estado, no início do século XX. O Regulamento da Escola Normal observa, em seu modelo, uma base na Reforma Educacional de Benedito Leite, que tinha o desejo da organização do Ensino Primário, sua valorização e manutenção. Enfim, trata-se de uma Escola Normal que forma professores habilitados, aparelhados de uma estrutura didática, com materiais adequados; uma Escola de Aplicação para a formação de profissionais, dignificando-os e estimulando-os por melhorias e vantagens em suas carreiras. Somente assim, houve a substituição dos professores leigos e antigos mestres das escolas maranhenses, empregando-se novos procedimentos do ensino moderno.

Com a falta de investimentos e arrecadação de impostos deficitária, ficava cada vez mais difícil a organização da instrução primária. Durante a Primeira República, o Maranhão não conseguiu solucionar o problema da instrução pública, ficando concentrados grande parte dos poucos investimentos na capital São Luís. Posteriormente, os únicos investimentos nas escolas do interior ocorreram na abertura de novas cadeiras. A província maranhense demorou mais de 36 anos após a Lei de 1827 para promulgar a Lei 717, de 11 de julho de 1864, que estabelecia a criação de duas cadeiras de Primeiras Letras no interior do Estado:

[...] foi promulgada uma lei provincial que criava cadeiras de Primeiras Letras para meninos e meninas, mas houve muitas dificuldades para se efetivar essa legislação, tais como atrair e encontrar candidatos aptos para os concursos do interior e mantê-los nas cadeiras para as quais eram designados, pois o grande desejo dos professores era trabalhar na capital. Por esse motivo, depois da nomeação, eles geralmente pediam transferência para vilas próximas de São Luís, esperando chegar ao destino almejado; outros solicitavam exoneração, talvez desmotivados também pela baixa remuneração. (CRUZ, 2012, p. 18-27).

No caso desses professores normalistas para a cidade de Imperatriz, Barros (1996, p. 47) argumenta: “Criou, mas não instalou”, confirmando o descaso da província ao enviar professores qualificados. Dessa maneira, na província maranhense, encontravam-se obstáculos de toda ordem que impediam a execução da lei citada anteriormente. Além das dificuldades financeiras e de infraestrutura, era difícil contratar professores habilitados para trabalhar no interior (CRUZ, 2012).

O Regulamento da Escola Normal, de 1905, começava a sanar o problema da província, mas a Vila Nova de Imperatriz estava sem mestres do ofício de educar. Barros (1996) afirma que os filhos dos comerciantes da cidade tinham aulas

particulares em suas fazendas, com professores contratados, porém leigos. A mesma autora menciona que “[...] a mais famosa escola sertaneja dessa época foi a instalada na fazenda São João do Retiro, que funcionou por muitos anos no município de Carolina - MA”. (p. 47). Caso desejassem continuar seus estudos, os alunos deveriam seguir para a capital do estado. Mesmo com a criação da Lei Provincial nº 717, de 1864, que beneficiava as duas cadeiras para ensino elementar a Vila de Imperatriz, essas não se concretizaram; o povo ficou insatisfeito.

Dessa forma, Frei Domingos Elias da Costa Moraes, sucessor do fundador Frei Manoel Procópio, foi à capital do estado denunciar no rádio o descaso do Governo com a ausência de professores habilitados. Lá, envolvido por promessas políticas, ele retorna à Vila com recursos suficientes para abrir uma escola, não se sabendo ao certo se foi aquela prevista pela Lei nº 717 ou se era uma escola paroquial. A professora e escritora Edelvira Barros afirma que “[...] a verdade, porém, é que ela começou a funcionar em outubro de 1867”, e diz ainda que “[...] o ensino era gratuito e toda a responsabilidade estava a cargo do Padre Domingos Moraes”. (1996, p. 14).

Sentido de toda essa miséria, o padre insiste com sua escola, sustentando aulas gratuitamente. Foi neste momento encaminhado pelo estado um professor para a escola na Vila de Imperatriz. Após um ano, pediu transferência para o interior próximo à capital, e a educação da vila permaneceu até o período da Primeira República em completo descaso.

Assim, devido à desassistência do poder público da capital ao interior do estado, começaram a serem criadas escolas religiosas católicas. Essa ação está ligada à expansão das igrejas a lugares pouco habitados e pouco atrativos. Os missionários se deslocavam em longas viagens de barco ou a cavalo por caminhos difíceis, promovendo conversões para a fé católica e, na oportunidade, ajudavam ao disseminar os saberes das letras e da catequização, atingindo negros e índios, pobres e filhos dos grandes fazendeiros (CUSTÓDIO, 2017).

Nesse sentido, o papel desempenhado pela Ordem Capuchinha no interior do Maranhão no início do século XX se caracteriza pela atuação dessa Ordem na fundação da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus em 1924, vista como a escola particular mais antiga da cidade e a primeira a tomar iniciativa para a formação de professores de Imperatriz e da região a partir de 1960.

#### 4.1 Escola Normal Regional em Imperatriz 1960

A história da Escola Normal Regional Santa Teresinha se constitui, ao longo do tempo, por meio de documentos e memórias de ex-alunos. Gerações que pertenceram a essa instituição festejam as superações e conquistas ao longo da sua trajetória histórica. Partindo desse sentimento e em meio à ausência de ações do governo do Maranhão em relação à iniciativa de criação e implantação de Escolas com o Curso Normal Regional e da ausência de professores com formação específica para compor o quadro docente da escola e do município, buscou-se abrir uma Escola Normal Regional com o objetivo de atender à grande demanda do município e da região, que além de formar professores para atuarem em diferentes municípios também traria ganhos importantes para a ampliação e manutenção da escola.

Dessa forma, a Escola Santa Teresinha se empenhou em conseguir a autorização para a instalação do Curso Normal Regional de Primeiro Grau, contando com disciplinas ginasiais e pedagógicas com duração de quatro anos. No caso das Escolas Normais Regionais, sua denominação se vincula à oficialização do modelo de Ensino Normal. De acordo com Romanelli (1995), o Decreto-Lei nº 8.530/1946 determinava que o curso de formação de professores fosse subdividido em dois níveis: o 1º ciclo – formação de regentes de Ensino Primário conhecido por ginasial (quatro anos) – seria ofertado por escolas com o nome de “Escola Normal Regional”; e o 2º ciclo – colegial para a formação de professores primários (três anos) – deveria estar sob a responsabilidade de estabelecimentos com o nome de “Escola Normal”. Dessa forma, a legislação possibilitava que a formação de professores se tornasse um dos pilares para a expansão e interiorização do Ensino Normal em todo o país, uma vez que o Curso Normal Regional poderia ser ofertado pelas Escolas Normais Regionais.

Cabe esclarecer que a expressão “Escola Normal Regional” que emprego ao longo do trabalho parte de uma terminologia documental, pois segundo Bloch (2001, p. 136) “os documentos tendem a impor sua nomenclatura”, logo, diante da imposição da terminologia da fonte documental, os cursos de formação de professoras, no Maranhão, foram ofertados em Escolas Normais, ora denominadas de Regionais. Assim, ao nos referirmos às instituições de formação para o Magistério utilizamos a denominação de “Escolas Normais Regionais” levando em conta as escolas que ofertaram o curso normal regional.

Quando da realização do “estado da arte”, constatei que as Escolas Normais Regionais, com base na Lei Orgânica de 1946, destaca a autonomia entre os estados para a organização e implantação das Escolas Normais Regionais, segundo as condições de vida, os aspectos sociais e econômicos das diferentes áreas de seu território. No Quadro 9, encontram-se relacionadas as pesquisas, que analisaram decretos estaduais, os quais orientaram Escolas Normais Regionais e que se materializaram em dissertações de mestrado e teses de doutorado utilizadas neste estudo.

Quadro 9: Modalidade de Escola Normal Regional, segundo cada decreto estadual

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Modalidade Normal Regional</b>
Vozes e saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção - Guimarães/MA (1957-1961)	Alda Margarete Silva Farias Santiago Dissertação UFMA 2015	“O decreto-Lei n. 1.462/46, significou, portanto, um importante marco para o município de Guimarães e região, especialmente para as mulheres, pois, anteriormente, só aquelas pertencentes às famílias abastadas tinham a possibilidade de ingressar no Curso Normal Regional, na capital.” (p. 71).
O ensino normal regional em Cianorte/PR: da institucionalização às práticas e saberes pedagógicos (1957-1964)	Andressa Lariani Paiva Goncalves Dissertação UEPR 2016	“Por meio dessas orientações, a Lei Orgânica do Ensino Normal n. 8.530/46, observamos que foi permitido a cada estado organizar os cursos normais regionais da maneira que melhor lhe aprouvesse. No Paraná, a regulamentação dessa modalidade de curso normal foi realizada pelo Decreto n. 19.891/55. (p. 83).
Marco de um tempo: a Escola Normal Regional de Caicó/RN (1954-1962)	Ana Vilma de Medeiros Pereira Dissertação UERN 2018	“[...] implantação da Escola Normal Regional, para essa cidade e região. Curso que teve a sua denominação alterada sobre a orientação da Lei Orgânica do Ensino Normal. [...] nesse sentido, por meio da Lei estadual n. 1.207, de 04 de fevereiro de 1955, através da qual passou a se chamar de Curso Normal Regional de Caicó” (p. 71).
A Escola Normal Regional nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim PE: desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade	Bernardina Santos Araújo de Sousa Tese UFPB 2013	“Ato nº 3.247, de 12 de dezembro de 1950. O Governador do Estado, no uso de suas atribuições, atendendo ao que requereu Antenor Vieira de Melo, diretor da Escola Normal Regional, Belo Jardim, e de acordo com o parecer do Secretário de Educação e Cultura, resolve equiparar esse estabelecimento de ensino à Escola Normal do 1º Ciclo, passando a denominar-se Escola Normal Regional Nossa Senhora do Carmo (p. 75)”.
Formação docente institucionalizada na Amazônia acreana: da Escola Normal Regional à Escola Normal Padre Anchieta (1940-1970)	Maria Irinilda da Silva Bezerra Tese UFF 2013	“Decreto nº 100, de 23 de julho de 1959, foi registrado no Departamento de Educação do Estado do Acre/DEC autorização e funcionamento da Escola Normal Regional Padre Anchieta. Sendo este o primeiro curso de formação de professores que funcionou nesta região, com certeza estão aqui os alicerces de muitas das práticas e fazeres dos professores que atuam no município.” (p. 120)”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No Quadro 9, constam trechos de legislações que versam sobre a organização e criação das Escolas Normais Regionais, com base na Lei Orgânica do Ensino Normal Lei nº 8.530/46, que são retratadas em dissertações e teses as quais abordaram essa temática, em cinco diferentes estados brasileiros. Destaca-se que a Lei nº 8.530/46, em seu artigo 42 menciona que os estabelecimentos que desejassem a outorga do Ensino Normal deveriam manter “prédios e instalações adequadas”. Em relação à organização interna, e demais orientações acerca da instalação de tais escolas, foram outorgadas instruções à cada unidade federativa, conforme constam no Art. 45, a seguir.

Art. 45. A organização interna e demais condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino normal serão definidas, para cada unidade federada, na conformidade da legislação complementar e regulamento que, sobre a matéria, forem expedidos pelos Estados e pelo Distrito Federal.  
§ 1º A legislação de cada Estado deverá definir o caráter especializado dos cursos normais regionais, segundo as condições de vida, social e econômica das diferentes zonas de seu território, podendo igualmente limitar o funcionamento desses cursos a algumas delas, ou só e determinada zona. (BRASIL, 1946, p. 7).

Nesse sentido, a Lei serviu de base para difundir e interiorizar o Ensino Normal no país, através do Curso Regional nas Escolas Normais Regionais. Assim, o governo do Maranhão, na gestão de Saturnino Bello, expediu o Decreto-Lei nº. 1.462/46 que ajustou a lei orgânica e o Ensino Primário e Normal do Estado (MARANHÃO, 1946). Uma lei estadual de caráter prescritivo e normativo para o Ensino Normal Regional pelo estado que seguiu as mesmas diretrizes da Lei Federal do Ensino Normal.

Em se tratando da ENRST, esse Decreto Lei beneficiou a abertura da escola no município. Diante da falta de profissionais docentes com habilitação e pela demanda por profissionais da educação que viessem a atender as necessidades do município e região, as Irmãs missionárias buscaram um modo de atender essa solicitação, uma vez que não havia o curso de formação para professores, no Ensino Público, naquela região. Presenciado o descaso, as Irmãs Capuchinhas solicitaram a Dom Cesário Alexandre Minali<sup>30</sup> e à Superiora Geral, Madre Josefa Maria<sup>31</sup>, a autorização para a implantação e funcionamento de uma Escola Normal Regional que atendesse o município de Imperatriz e a região.

---

<sup>30</sup> Primeiro Bispo da Diocese de Carolina (1958 a 1969).

<sup>31</sup> Superiora Geral da Congregação das Irmãs Missionárias.



Dessa forma, em 15 de agosto de 1960, foi fundado o Curso Normal Regional, que recebeu os primeiros estudantes no ano letivo de 1961, conforme consta no Terceiro Livro-Tombo (1961 a 1978, fl. 1), “foi escolhido este grande dia para data de fundação da ENRST, cujos papéis estão em encaminhamento, e o referido curso funcionará no próximo ano de 1961 sob as bênçãos da virgem assunta aos Céus” Assim, a Escola Normal Regional seria a responsável por habilitar as alunas a ministrarem aulas no município e na região tocantina do estado do Maranhão, não podendo exceder as divisas estabelecidas geograficamente. Também há um documento (ANEXO C), do então prefeito de Imperatriz Renato Cortez Moreira, que atesta sobre a fundação e regularização da Escola Normal Regional junto à Secretaria de Educação do Município (SEMED).

Destaca-se que o curso se voltava à propagação da fé católica e era dirigido exclusivamente ao público feminino, assim se firmando como espaço de formação da mulher-professora, no mesmo momento em que colaborou para o fortalecimento da imagem da mulher frente ao público feminino, sendo a mais indicada para a instrução dos futuros cidadãos da região.

Na Figura 14, fica evidente o predomínio da presença feminina no Curso. As alunas perfiladas, devidamente uniformizadas (uniforme padrão para todas as alunas fossem internas ou externas), de acordo a exigência da Escola e também como forma de controle do corpo dessas meninas-mulheres.

Figura 14: Primeira turma de normalistas da Escola Normal Regional Santa Teresinha (1960)



Fonte: Arquivo Escola Santa Teresinha (1961).

Com o apoio das freiras e alicerçada pelo conhecimento adquirido no Curso Normal, a mulher teve gradativamente o seu papel social redesenhado, sendo fator determinante na formação da cultura local, por mediação do Magistério. Ao perguntar sobre as oportunidades concedidas pela formação do Magistério, a respeito da professora-mulher, naquela conjuntura, a entrevistada Doracilda, disse-me que:

*“(...) naquela época quem tinha magistério, quem era formada, ah era muito bom! A pessoa se sentia importante porque tinha um curso e era professora[...], eu mesma quando terminei, já terminei empregada, já comecei a trabalhar como professora. Mas mesmo com a formação sempre tínhamos nossa obrigação dentro de casa né!”. (Doracilda Alves Garcia de Oliveira, entrevista, 25/06/2020).*

A narrativa da entrevistada reforçou o entendimento que eu já possuía acerca do papel que a sociedade patriarcal impôs à mulher por muito tempo, foi ocultada no âmbito familiar, diminuída na sociedade que a enxergava somente como a responsável pelos afazeres da casa, pela educação e cuidado dos filhos e do marido. A possibilidade de ingressar na Escola Normal e tornar-se professora fez com que essa mulher ultrapassasse os limites da casa e dos afazeres do lar para assumir a complexa tarefa de educar os cidadãos imperatrizense. Isso pode ser entendido como uma confirmação de que a mulher sempre desempenhou um papel determinante na sociedade, apesar de tardiamente reconhecido.

Ademais, está registrado no livro de ata geral sobre o Exame de Admissão da Escola Normal Regional Santa Teresinha, em 16 de dezembro de 1960, fl. 2, o primeiro Exame de Admissão da primeira turma de normalistas. O trecho, já um pouco desgastado pelo tempo, diz que

[...] nos dias 13, 14 e 15 do mês de dezembro do ano de mil novecentos e sessenta, nesta cidade de Imperatriz, presentes o Inspetor Estadual, o Senhor Raimundo de Moraes Barros, e membros da Comissão Examinadora, constituída das senhoras professoras Irmã Gema Maria, Irmã Albertina Maria, Irmã Gloria Maria e Irmã Evangelina Maria, sob a presidência desta última, realizaram os exames de admissão da 1ª série normal.

Os resultados decorrentes desse Exame Admissional constam no documento abaixo.

Figura 15: Página do Livro Ata do primeiro Exame de Admissão de 1960

*Escola Normal Regional "Santa Teresinha"*  
*Imperial, Maranhão*  
*Ata geral de Exames de Admissão realizados na 1ª Época de 1960*

*Nos dias 13, 14 e 15 do mês de dezembro do ano de mil novecentos e sessenta, nesta cidade de Imperial, Maranhão, presentes o Inspector Estadual e membros da Comissão Examinadora, constituída dos Srs. Geof. Soares da Silva, Manoel de Brito, e outros, sob a presidência deste último, realizaram-se os exames de admissão à 1ª série normal cujos resultados constam do quadro abaixo:*

Nome do Candidato	Português		Aritmética		Geografia		História		Média Geral				
	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral					
Maria Amélia de Moraes Barros	9	9	9	10	9	9,5	9	10	9,2	9,5	9,3	9	
Mitea Cruz Lago	8,0	8,5	9,4	10	9	9,5	9,4	9	9,2	9,5	7	9,2	
Eugenia Abreu Sousa	8,5	9	9,7	10	5	9	6,1	9	7,8	9,2	10	9,4	8,7
Maria das Dores Santos Fonseca	8,4	9	9,7	9,5	9,5	9,5	8,5	9	7,7	9	10	9	8,7
Guimunda Cortes Moreira	7	9	5	5	10	9	4,2	10	11	9	10	9,5	8,4
Evane Teis Santos	8,9	5	5,4	7,5	9	9,4	5	9	9	8,7	9,3	9	8,4
Stedjan Chaves da Rocha	7	7	7	10	9,5	9,7	8,8	9	7,4	9,2	9	9,1	8,3
Lealva Horácio	6,5	9	7,7	5	9,5	8,7	4,7	9	6,3	8,2	9	8,6	7,8
Domingas Sauxão Rachado	6	9	7,5	8,5	9	7,2	6,9	8	7,4	8,7	9,5	9,1	7,8
Neicy Maria Bonfim	6,6	7,4	7	5	9	7	4,9	8	6,4	7	9	7,6	6,9
Madua de Jesus da Cruz e Silva	7	9	5	5	5	6,9	2,9	8	8,4	6,7	9	7,8	6,9
Maria de Nazari Fernandes Correia	5	5	6,5	7	5	7,5	2	9	8,5	6	7	6,5	6,5
Stanilde Ferreira dos Santos	8,8	7	6,4	4	5	6	3,5	9	8,4	7,2	9	7,6	6,4
Maria Lúcia Silva	8,8	7	6,2	5	9,5	7,2	3	7,8	8,2	8,2	7	6	6,1
Maria do Espírito Santo e Gomes Rocha	7	5	5	5	6	6,5	3,4	9	8,2	8,2	6	6,8	5,9
Guimunda Costa Silva	6	6	6	3	7	5	3	7	8	5	7	6	5,5

Fonte: Escola Santa Teresinha (2020).

No mesmo documento, são citadas as atividades que marcaram a inauguração do Curso Normal, em 03 de março de 1961, com a presença de autoridades do município. Ainda, à folha 1 consta o discurso do paraninfo, na qual está registrado que “[...] com grande honra está presente na instalação de um curso secundário, o primeiro nesta cidade já centenária. Essa Escola Normal Regional que hoje vamos abrir, será, portanto, para nossa cidade um dos maiores coeficientes para seu progresso”.

Conforme observado, o curso era voltado para a formação docente e foi implantado por uma instituição privada. Ressalto que estas normalistas seriam formadas inicialmente para atuar até o secundário, que correspondia ao Nível Ginásial, equivalendo hoje aos anos finais do Ensino Fundamental. Posteriormente, com a criação da Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, em termos gerais veio para substituir a Lei nº 8.530, de 1946, para o período um avanço na legislação educacional, pois se trata da primeira lei a estabelecer diretrizes/caminhos e organização para todas as modalidades de ensino. Enfatizando-se o capítulo IV, da formação do Magistério. No Artigo 53, sobre a formação de docentes para o Ensino Primário, dispõe que “[...] em Escola Normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do Curso Secundário Ginásial será ministrada preparação pedagógica”. Dessa forma, o artigo trata do certificado de grau ginásial e se refere aos regentes

de Ensino Primário, e, quando menciona os de Grau Colegial, refere-se aos de professor primário. Ainda o Artigo 56 da mesma Lei, orienta que “os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário”, ou seja, cabia aos sistemas o estabelecimento dos limites de atuação do regime primário.

Pimenta (1990) afirma que essa lei não ocasionou grandes inovações para o Ensino Normal, mantendo assim as mesmas diretrizes implementadas pela lei anterior, ou seja, em termos de duração dos estudos e divisão de ciclos se manteve o mesmo formato. Ainda a mesma autora afirma que, “a formação de professores primários continuou sendo realizada pelas Escolas Normais e Institutos de Educação”, “[...] A Lei nº 4.024/61 não alterou o Ensino Normal Regional [...]”. (PIMENTA, 1990, p. 40- 41). No Ensino Médio sua estrutura manteve-se, e um primeiro ciclo conhecido por Ginásial de quatro anos e um segundo ciclo, denominado por Colegial, de três anos, os dois contendo diferentes modalidades, até mesmo o Normal.

Conforme quadro 10, tal era a estrutura organizacional da escola que teve a duração de 19 anos compreendido entre as diversas leis de diretrizes educacionais que conduziram a escola entre os anos de 1960 a 1979.

Quadro 10: Curso Normal na Escola Santa Teresinha

Período	Nomenclatura	Observação
1960 a 1973	Escola Normal Regional Santa Teresinha	Curso de Formação de professoras de Ensino Primário, com duração de quatro anos. Antes da legislação do período, era reconhecido como Curso de Nível Secundário (1º ciclo), equivalente ao Ginásio, com disciplinas pedagógicas complementares.
	Escola Normal Ginásial Santa Teresinha	No período, foi reconhecido como Curso de Nível de 1º Grau (5ª a 8ª série), autorizado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 5/1972.
1974 a 1979	Colégio Ginásial Santa Teresinha	Em 1974, foi o Curso de Formação de professores para o magistério de 1º Grau. Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio das Resoluções nº 18 e 19/1974. Era um Curso de Nível de 2º Grau.

Fonte: Silva e Castro (2004).

É interessante ressaltar que devido à reforma de ensino do estado do Maranhão, Resolução nº 5/1972 (ANEXO D). O Curso Normal Regional Santa Teresinha concluiu suas últimas turmas em 1971. Passando assim ser reconhecido como Escola Normal Ginásial Santa Teresinha que teve duração até o ano de 1979.

Sendo que a reforma de 1972 propiciou outros projetos, de construção de Centro Educacional de Formação do Magistério, ofertando curso de formação de professores primários com duração de 03 anos. Ainda em relação à Lei 4.024/61 é relevante destacar que o currículo do primeiro ciclo dos cursos normais regionais era composto da seguinte estrutura de quatro seções: Disciplinas Obrigatórias, Complementares, Optativas e Práticas Educativas.

Todavia, em meio a essas mudanças, há o registro na ata de resultados finais, de vinte de fevereiro de 1962 da Escola Normal Regional Santa Teresinha de que “se termina o processo das notas finais e nota global das alunas da 1ª série turma única, turno vespertino, referente ao ano de 1961”. E ao analisar o livro Ata do curso e do depoimento da entrevistada Raimunda Cortez, tive os elementos necessários para produzir um quadro de ensino organizado a partir dos quatro eixos estabelecidos pela legislação, disciplinas e professores (as) propondo um conjunto de componentes curriculares que constituem as disciplinas ofertadas nas quatro séries do curso. Dessa forma, apresento, no Quadro 11, a estrutura curricular do Curso Normal Regional Santa Teresinha.

Quadro 11: Estrutura Curricular do Curso Normal Regional

EIXOS	DISCIPLINAS	PROFESSORES (AS)	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	Português	Irmã Alberta e Irmã Anatólia	5	5	5	5
	Matemática	Irmã Evangelina Maria	4	4	4	4
	História	Profª. Marly Maranhão	2	2	2	-
	Geografia	Irmã Ótilia	2	2	2	-
	Ensino Religioso	Frei Eliezer e Frei Tomé	3	3	3	3
	Ciências	Frei Eliezer	2	2	2	-
MATERIAS COMPLEMENTARES	Desenho	Irmã Ótilia e	2	2	2	-
	Atividade Agrícola	Irmã Gema	1	-	-	-
MATERIAS OPTATIVAS	Latim	Frei Eliezer e Frei Tomé	2	2	2	2
	Francês	Frei Arcadio	3	3	-	-
	Inglês	Frei Gil		-	3	
	Psicologia	Irmã Anatólia	-	-	2	2
	Didática Escolar	Irmã Evangelina				3
	Sociologia	Frei Arcadio	-	-	-	2
PRÁTICAS EDUCATIVAS	Música	Maestro Moíses	2	2	2	-
	Educação Física	Frei Epifânio	1	1	1	1
	Economia Doméstica	Irmã Gema	-	-	-	2

Fonte: Atas de resultados Finais – 1961 a 1964.

Baseado nesse livro ata e na narrativa das entrevistadas, percebo um arranjo didático sinalizando para a quantidade de horários da disciplina de Ensino Religioso em relação à disciplina de Didática, por exemplo. A Didática, disciplina específica na formação de professore(a)s, só era ministrada no último ano do curso, com três horários semanais. Já no caso do Ensino Religioso estava em todos os anos da formação com três aulas semanais. Ao meu ver coerente com os objetivos de formação no curso, mesmo o ensino normal estando organizado em dois ramos, muitos docentes ao concluírem o primeiro ciclo já começavam a lecionar mesmo sem uma base pedagógica condizente com a função que iriam exercer.

A entrevistada Evane, ao refletir sobre a sua formação no Curso Normal, mencionou que “*saíam com um conhecimento religioso bem amplo (...) as alunas eram obrigadas a fazer aula de religião três vezes por semana*”. (Evane Santos Ferreira, entrevista cedida, 23 de junho de 2020).

Outro aspecto observado refere-se ao corpo docente que era composto, em sua maioria, por religiosos, tornando-se insuficiente para atender as novas demandas de normalistas que ingressariam no curso. A partir da análise aos documentos, a solução para essa falta de professores aptos a ministrarem aulas no referido curso só se deu mediante a conclusão das primeiras turmas ou professores contratados da capital.

Romanelli (2008), também repara a pouca relevância que a formação profissionalizante apresentava em outros cursos normais, em que predominavam os conteúdos de cultura geral. Em se tratando do Curso Normal Regional da Escola Santa Teresinha, a formação religiosa tinha maior ênfase naquela organização, em detrimento da formação pedagógica, em termos de quantidade de horários só perdia para as disciplinas de Português e Matemática, que possuíam uma carga horária bem maior, cinco e quatro horas semanais, respectivamente.

Ainda que o documento mencione que os conhecimentos atravessam todas as disciplinas, o que se pressupõe que não requeria um tempo escolar previamente definido, nesse sentido observa-se na estrutura do curso que a formação religiosa estava bem definida nos horários, na teoria e na prática exercida na escola.

Com a criação da Escola Normal Regional, abrem-se os caminhos às mulheres do município e região para o mercado de trabalho. Elas passaram a ter reconhecimento e a ganhar espaço na sociedade imperatrizense, mesmo com todo o processo histórico de exclusão. A formação docente ofertada pela escola visava não

só o aperfeiçoamento das competências profissionais, mas habilidades e condutas necessárias a atuação da missão de ser mãe, dona de casa e católica praticante no seu lar e na sociedade.

A entrevistada Raimunda comentou sobre a influência da educação católica recebida, *“por muito tempo, ministrávamos aula na catequese e ajudávamos aos mais necessitados”*. Essas condutas eram atividades que elas vivenciaram com as freiras em suas aulas e na igreja. Dessa forma, dariam continuidade posteriormente por meio de exemplos práticos, as freiras ensinavam as jovens normalistas os valores do catolicismo (catequizar, ajudar e transmitir o evangelho), visando perpetuar os dogmas católicos em seus lares e na sociedade, consideradas formadoras natas de crianças e jovens afim de perpetuar a formação de fiéis católicos. Louro (1994), afirma que o acontecimento da entrada da mulher nas escolas normais foi percebido em todo o país, quando da necessidade de modernização, mostrando a introdução da mesma, não só como normalista, mas como professora primária.

No projeto modernizador republicano enquanto os homens assumiram os cargos técnicos da administração das escolas e do Estado, as mulheres eram compreendidas como seres frágeis e delicados, sendo indicadas a assumirem a instrução infantil da educação primária. Dessa forma a docência teria dois sentidos, a missão divina de educar e a formação profissional, em outras palavras além de exercer a docência deveria também cumprir um papel missionário. Ao se inserirem no Magistério, a preocupação da sociedade não era a de prepará-las para exercerem a docência, pois naquele período o aprendizado doméstico se colocava como o mais importante.

O modelo feminino construído simbolizava a mãe dedicada e abnegada, dessa forma desvalorizando a profissional intelectual e política. Esse pensamento de desvalorização estava fundamentado na suposição de que a mulher teria que abrir mão de si e realiza-se por meio da sua família, esposo e filhos. Nesse sentido, a entrevistada Domingas Paixão narrou o seguinte fato, em que teve de trancar o Curso Normal para casar-se:

*“Aconteceu algumas coisas e, alguém se engraçou de mim eu me engracei de alguém naquele tempo quando a moça casava era a mesma coisa de entrar para um buraco, porque só servia pra cama, pra é (...) Pra cozinhar,*

*cuidar dos filhos e marido, (...) retornei logo depois para finalizar o curso [riso]*. (Domingas Paixão Machado 10 de junho de 2020).

Enfim, a sociedade produzia uma mulher “dócil”, boa mãe e esposa, dessa forma seria capaz de transferir essas qualidades naturais femininas para a sala de aula, formando bem seus alunos, com o sentido de ordem e obediência estabelecida no período. Na fala, é possível perceber a preocupação da entrevistada em retornar para a Escola Normal Regional, pois tinha o propósito de formar professoras com conhecimentos necessários para atuar no lar com valores cristãos, empoderadas e habilitadas para o desenvolvimento educacional do município.

Esse empoderamento era adquirido na escola com objetivo de ensinar os conhecimentos, moldar comportamentos, submetendo as alunas a serem professoras de um regime disciplinar que deveria ser reproduzido em sala de aula. Segundo Scott (1995, p. 86) “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]. É uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Assim, percebo que o respeito e a disciplina eram uma marca exigida para as alunas normalistas.

Na composição da narrativa sobre a Instituição, busquei demonstrar a cultura escolar ali produzida, voltada para a disciplina e formação da moral cristã como meio de formalização dos comportamentos femininos. Logo atentei para a questão de gênero, cultura e prática escolar nos espaços educativos estabelecidos entre os atores no interior da Escola. A partir desse direcionamento, foi possível observar sua singularidade, analisando-o como um espaço produtor de uma cultura criada na interação com o meio social em que estava inserida.

Posto que a ENRST, em seu início, atendia especificamente ao público feminino, é de fundamental importância observar sobre a questão de gênero nas práticas desenvolvidas nesta instituição. Segundo Scott (1995, p.88) os historiadores precisam “examinar as fontes pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda série de atividades, de organizações e de representações sociais historicamente específicas”. Desse modo, é necessário destacar a forma como a cultura escolar foi desenvolvida na ENRST e como proporcionou a composição de identidades generificadas, por não se tratar de um espaço educativo qualquer, mas de uma instituição de ensino



confessional pensada e organizada para a formação de mulheres professoras primárias.

Entendo que, por ser a única escola de formação de professoras existente na região do Centro-oeste do estado, essa é considerada um espaço feminilizado, acentuando ainda mais o predomínio da mulher no Magistério, pois esse fenômeno passava a tomar cada vez mais corpo na região de forma bem aguçada. Conseqüentemente, a questão gênero em meu trabalho, passa a ampliar o debate sobre a feminização do Magistério Primário. Sobre a questão de gênero, é possível afirmar que teve implicações Na entrada da mulher no Magistério, Costa (1995, p.162) afirma que

[...] quanto menos profissionalizado é um campo, mais facilmente ele vai se feminizando e, à medida que as mulheres se aproximaram dele, os homens de afastam. E os homens se afastaram não porque não apreciavam labutar lado a lado com o contingente feminino, mas, simplesmente, porque profissões femininas são profissões mal remuneradas ou em decadência salarial.

Na conseqüência de fatores como baixos salários, pouca necessidade de conhecimentos especializados para desempenhar funções ligadas ao Magistério, aprovação social e a ligação da docência com as qualidades maternas, as mulheres encontraram no Magistério um lugar próspero para atuação profissional.

Segundo Almeida (2004, p.61), “a feminização do magistério, que dava mostras incipientes já a partir dos finais do século XIX, seria fortalecida após a República, [...] havia a crença numa visão de escola que cuida, ampara, ama e educa”. Baseada neste discurso a República “vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes”, surge a composição da mulher-mãe-professora.

A mesma autora menciona que o imaginário republicano propagou a fé do liberalismo na autoridade da escola e, como resultado desta convicção a mulher foi entendida prontamente apta para educar a infância. Contudo, enquanto as mulheres eram inseridas no Magistério os homens buscavam outros cargos hierárquicos dentro da escola.

Almeida (2004) afirma que a feminização do Magistério Primário deve ser entendida como uma questão histórica e social. De acordo com Costa (1995, p.160) “o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres

sob o olhar aprovador da sociedade” e não porventura, elas foram “impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade”. Encontraram no Magistério o espaço para desenvolver a missão materna no seu trabalho diário entre a família e a escola.

Em Imperatriz, a formação feminina acompanhou esse movimento mencionado, o Magistério Primário tornou-se um lugar predominante na atuação das normalistas, criadas para exercer de forma submissa o papel atribuído à elas pela sociedade e de revolucionar a ordem dada a elas, ou seja, retirar o máximo de proveito da circunstância em que viviam. Dessa maneira, ascender socialmente, apropriar-se de espaços masculinizados e remodelar valores firmados no patriarcalismo.

Formar-se professora normalista pela ENRST virou símbolo de *status* na cidade, várias famílias se esforçavam para que suas filhas fossem diplomadas, visto que era a única oportunidade de ingresso da mulher no mercado de trabalho. A figura de professora e sua importância social na pequena cidade de Imperatriz foi destacada na fala da entrevistada que: “*ser professora foi maravilhoso, tempo dourado, éramos muito respeitadas e valorizadas na cidade, época diferente das de hoje*”. (Violeta Milhomem Bandeira Rocha, entrevista, 24/06/2020). Com certo saudosismo menciona a importância e a valorização em ter se formado docente. Pois é fato que essa profissão tinha reconhecido *status* social, primeiro, muitas dessas professoras eram reconhecidas como autoridades e representavam o município e o estado em cerimônias e atividades cívicas tais como: festas, desfiles e discursos; em segundo lugar pela carência de profissionais formados oportunizava às normalistas uma inserção social relevante; e, por último, a sua formação credenciava as normalistas a se posicionarem frente à população, representando os anseios e reivindicações junto às autoridades.

Na conjuntura nacional, o começo da escola normal ocasionou verdadeiras mudanças para as mulheres no que tange o tempo, o espaço e o currículo. Os gestores públicos tiveram que se adaptar para receberem esse público feminino, porém sem esquecer as diversas restrições sociais existentes no imaginário do período. Louro (1994) enfatiza que os primeiros ensinamentos repassados na escola eram comuns à meninas e meninos, no entanto as diferenças curriculares logo apareciam. É interessante ressaltar que, a parte comum do currículo insidia em “[...]”

aprender a ler, escrever e contar, saber as quatro operações e as noções da doutrina cristã, mas a partir daí apareciam as distinções”. Em outras palavras, após os princípios básicos, o ensino passava a ser bipartido “para os meninos era ensinado noções de geometria, para as meninas noções de bordado e costura”. (LOURO, 1994, p. 446).

Ao longo do tempo, as restrições foram sendo superadas, a ideia de que a mulher não tinha igual capacidade intelectual a dos homens e que deveria receber uma formação mais simplificada foi perdendo força, surgindo assim uma formação unificada. Louro (1994), afirma ainda que mesmo as mulheres terem se tornado dominantes nas Escolas Normais e de serem compreendidas e que tenham as virtudes de professoras, mesmo assim sua formação profissional permanecia ainda cercada por limitações e cuidados a fim de que a profissionalização não fosse de encontro com a sua feminilidade.

Segundo Azzi (2008, p. 90), as Escolas Normais contribuíram consideravelmente para

[...] a adoção das normas da sociedade emergente. Sob esse aspecto, o regime de internato, adotado na maioria das escolas auxiliou de forma poderosa na construção de vínculos associativos entre as alunas, até então fortemente presas aos laços familiares.

O autor diz mais “que pouco a pouco as meninas, vão aprendendo que, além do espaço doméstico, havia também o espaço social, com características próprias e relativa autonomia”.

Diante desse contexto, a formação das normalistas na ENRST deveria conciliar com o modelo feminino católico. Dessa forma, educando-as para serem futuras mães de família, que ensinassem mais tarde, uma sólida educação cristã aos seus filhos assim como à todas as crianças das escolas do município, Percebia-se ali um novo espaço de profissionalização para as normalistas onde a instrução religiosa e a educação moral seriam a base da formação. Notei que algumas entrevistadas deixaram escapar que a situação da mulher no município, era controversa, de maneira que a formação não era um privilégio partilhado por toda a comunidade, com opiniões bem variadas.

Existiam aqueles que achavam que a mulher era somente para o lar e que não precisaria da escolarização. Esse pensamento era muito pertinente em famílias

de classe trabalhadora, acreditavam que a mulher só deveria possuir conhecimentos básicos para a função de mãe e esposa. Já as famílias ricas investiam na formação de suas filhas para o Magistério, uma vez que na época essa formação era muito respeitada socialmente. Sobre a importância da educação escolarizada para as famílias ricas da época, uma entrevistada mencionou que: “*meu pai queria que eu me formasse professora assim poderia ajudar no cartório, pois seria uma mulher letrada*”. (Maria das Graças Bandeira, entrevista, 25/06/2020). Para esse pai, sua filha formada era sinônimo de *status* e conhecimento, um tipo de poder advindo das letras e da instrução. Assim creio que escola contribuiu para a melhoria da imagem da mulher que, por um momento desvalorizada e submissa, em outro momento qualificada e possibilitada da sua ascensão social.

Dado o exposto, com base nas entrevistas posso afirmar que a ENRST promoveu para elas várias oportunidades e visibilidade sociais e também a possibilidade para aquelas alunas mais humildes de conseguirem um bom emprego e, até mesmo um bom casamento.

## 5 AS PRÁTICAS E CULTURA ESCOLAR NO COTIDIANO DA ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA

Neste capítulo, realizo a análise do *corpus* empírico a partir do qual procuro compreender as práticas cotidianas e a cultura escolar percebidas no processo de formação didática e pedagógica oferecidas pela Escola Normal Regional Santa Teresinha. Dessa forma, do convívio entre a memória e o esquecimento, surgem respostas, pois de acordo com os estudos de Bastos (2002, p. 1), “[...] toda escola tem histórias e toda história está cercada de memórias”. Dessa maneira, mesmo que muitos episódios existissem na mente das entrevistadas, foi necessário que se rememorasse para entender os fragmentos para a recomposição da história da Escola Normal Regional Santa Teresinha.

Assim, a partir do movimento realizado com o *corpus* empírico, emergiram três categorias de análise, a saber: a) Formação Pedagógica, práticas e cultura material; b) Formação e as maneiras de participação escolar e c) Direitos, deveres e festividades cívicas no espaço escolar.

A primeira categoria contempla os recursos e metodologias de ensino no cotidiano escolar; a avaliação e a aprendizagem das normalistas; o Estágio de Regência: espaço de aprendizado e planejamento pedagógico. A segunda categoria considera as relações interativas da escola com a comunidade; a criação e a representação do Grêmio Estudantil Santa Bernadete. A terceira categoria abrange os valores morais, e o ensino religioso; as festividades cívicas e o patriotismo a Escola Normal e as medidas disciplinares e punitivas. Tais categorias, apresentadas no percurso do texto, possibilitaram maior conhecimento acerca do cotidiano da ENRST e dos movimentos pelos quais passou durante o período de formação, de modo a esclarecer as mudanças e as permanências na formação normal.

### 5.1 Formação Pedagógica, práticas e cultura material

Retomo o conceito de Práticas Cotidianas, pelo qual Certeau (2007) afirma que essas práticas cotidianas, ou as maneiras/modos de fazer, estabelecidas pelos indivíduos implicados nessa pesquisa na ENRST, auxiliará na compreensão da organização e constituição desse espaço por meio das representações desse tempo vivido, anunciadas nas narrativas de memórias das ex-alunas normalistas.

Dessa forma, os variados recursos, materiais e metodologias que são empregados no processo de ensino, nas diferentes escolas representam muito sobre as práticas desenvolvidas por essas instituições e que constituem a cultura escolar. Nessa perspectiva, ao analisar os materiais e recursos metodológicos usados nesse processo de ensino e aprendizagem dessa instituição, utilizo-me dos estudos realizados por Alves (2010, p. 104) que ao referir-se à cultura material escolar, afirma tratar-se de “um conjunto de artefatos, cuja existência, uso e significado se ligam historicamente ao processo de escolarização e à conseqüente disseminação da forma escolar”. A autora menciona, ainda, que “os suportes e utensílios que, em diferentes tempos e espaços, foram inventados, mobilizados, transpostos, difundidos para e pela escola”. (ALVES, 2010, p. 105), são elementos importantes para que se compreendam muitas das atividades que acontecem nas instituições escolares.

Nesse sentido, pode-se entender que esses recursos faziam parte de uma cultura material que era disponibilizada para cada escola, com vistas a promover o conhecimento aos alunos que faziam parte daquele espaço escolar. Ainda, segundo Alves (2010), esses recursos compreendem várias particularidades do processo educacional, a partir dos diferentes instrumentos utilizados para o ensino de leitura e dos cálculos, por exemplo, bem como, também, dos ambientes construídos para abrigar as atividades escolares. Contudo, independentemente da finalidade desse material, isto é, se foi construído com objetivo pedagógico ou não, o que se sabe é que esses instrumentos compõem a cultura da escola e são representativos do processo histórico e social vivenciado por elas.

Seguindo nessa mesma esteira do raciocínio, Souza (2007) destaca que, os artefatos materiais ao serem produzidos possuem dois ângulos bem definidos. Um deles com função primária, cuja finalidade é mais voltada para a prática e outro com função secundária, em que a aplicação é simbólica. Diante disso, de acordo com estudos realizados por Souza (2007, p. 169), entende-se que “os artefatos são indicadores de relações sociais e como parte da cultura material atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano”.

Ao ler as atas da escola normal e compará-las com as narrativas das entrevistadas é perceptível que, nos primeiros anos de funcionamento da Escola Normal Regional Santa Teresinha, os recursos eram limitados o que ocasionava dificuldades para a realização de atividades práticas e, em conseqüência, para a aprendizagem das estudantes. Durante a realização das entrevistas, as alunas

egressas ressaltaram as dificuldades de obterem materiais didáticos e as limitações em relação à metodologia aplicada na escola, bem como os escassos recursos utilizados, uma vez que todos eram preparados na escola pelos docentes em conjunto com as alunas nos momentos em que realizavam as atividades das práticas dos estágios.

A esse respeito, uma das entrevistadas disse que levava os livros emprestados para casa

*“Eu, copiava muito do quadro e também levava os livros emprestados”, por não ter como comprá-los, realizava empréstimos pegava na biblioteca e também solicitava emprestado de colegas e, assim, “entrava a noite à dentro, eu não podia devolver o livro porque recurso eu não tinha”. (Evane Santos Ferreira, entrevista, 23/06/2020).*

A entrevistada mencionou, ainda, que elas se sobressaiam por meio de aulas expositivas, leituras de textos em sala que eram obrigadas a copiar rapidamente *“copiávamos no caderno o que estava no quadro, esse era o método, quadro negro e giz”*. Ainda disse que a maioria dos livros era dos próprios professores *“dali eram tirados os ensinamentos”* ressaltou dizendo que os livros não eram tão bons como os de hoje *“eram livros comuns eles pegavam e utilizava na turma”*. A entrevistada acrescentou que, posteriormente, os livros foram comprados em outros estados. Essa condição se confirma nos registros constantes no terceiro livro-tombo, em que está relatado, no verso da fl. n. 5, que em março de 1963 *“a irmã Evangelina foi à Belém tratar de comprar os livros para a Escola Normal Regional”*.

A considerar pelas narrativas das egressas entrevistadas, pode-se inferir que não foi um período fácil, os relatos eram diversos sobre os livros, mencionaram que quando os professores não mimeografavam os textos, cabia às alunas copiarem todo o conteúdo em seus cadernos. Os professores ministravam suas aulas por meio de explicações utilizando o quadro. As alunas faziam anotações das partes principais para estudarem em casa. Sobre essa dificuldade porque passavam em decorrência da escassez de material didático, uma das entrevistadas, Evane, relatou que *“o Curso Normal era muito seco, eram mais materiais produzidos em sala mesmo”*.

Outro aspecto que marcou muito a entrevistada Evane foi a lista de enxoval para as normalistas, que era entregue no ato da matrícula no Curso Normal Regional. Ainda, segundo Evane, dentre os itens do enxoval deveriam conter

*“dois vestidos azuis, duas blusas brancas, dois pares de sapatos pretos tipo colegial, dois pares de meias- brancas, dois copos de alumínio tesoura, cinco cadernos capa dura, lápis, borracha, pasta, material escolar, bolsa para livros e caixa para apetrechos de costura, todo o enxoval marcado com seus devidos nomes”.* (Evane Santos Ferreira, entrevista, 23/06/2020).

O Curso Normal Regional possuía forte influência do escolanovismo e sua cultura material escolar era acompanhada de materiais didáticos variados. Segundo estudos realizados por Vidal (2001), os artefatos pedagógicos apresentados às normalistas em suas práticas pedagógicas compreendiam os livros de leitura, dramatizações, jogos, cadernos, biblioteca e atividades extraclasse, como clube de leituras. Apesar de o período possibilitar todo esse aparato pedagógico, na realidade muitas escolas do estado do Maranhão não possuíam esses meios. Na ENRST não era diferente, pois todos esses materiais apresentados acima não estavam ao alcance da escola nos anos iniciais do seu funcionamento.

Para mais, as metodologias usadas se limitavam somente ao espaço da sala de aula, é provável que os poucos recursos existentes advinham do fato de que o Curso Normal estava ainda em processo de organização, por isso não disponibilizava de amplo conjunto pedagógico. Outro fator que poderia dificultar o acesso e a aquisição dos materiais didáticos era a localização geográfica que tornava os custos muito elevados. Não obstante, no decorrer da década de 1960 o país passou a ganhar um novo folego por meio do capitalismo desenvolvimentista e a escola passou a adquirir cada vez mais materiais e recursos didáticos, bem como realizou a construção de novos espaços de aprendizagem, a exemplo das oficinas pedagógicas para a construção de materiais e artefatos que possibilitassem a aprendizagem.

Acerca dessa temática, Escolano Benito (2017, p. 258) afirma que “esse material físico nos fala não apenas de seus usos no passado, associados a práticas operatórias, funcionais, mas de seus significados culturais, inclusive muito além das atribuições que seus criadores, usuários e intérpretes lhe conferiram, em seu tempo”. Dessa forma os atores, ao comentar sobre quaisquer dos objetos de uso escolar que estudaram e manusearam, são capazes de construir relatos acerca de como se gerou na prática sua própria subjetividade.

Sobre o olhar arqueológico em relação à escola, Escolano Benito (2017, p. 225) destaca que “a valorização da memória como fonte de conhecimento da cultura escolar nos convida a uma imersão arqueológica nas coisas, nos ícones e nas linguagens em



que se manifestam as materialidades da educação e suas representações.” Dessa forma, entendo que não se trata somente do olhar sobre a arquitetura do prédio ancorado no tempo, mas de descobrir, nas próprias coisas, em suas reproduções escritas ou icônicas, ou seja, as combinações secretas que regulamentaram ou regulam as transformações, e então “fazer falar essas materialidades leva a abrir a memória que nelas está inserida e a intuir ou explicar os discursos que as constituíram”. (ESCOLANO, 2017, p. 225).

Dessa forma, ao longo das análises, com o intuito de compreender a cultura material e o modo como esta contribuiu para a formação das normalistas, foi fundamental ater-me aos objetos informadores, aos elementos materiais que imprimem esclarecimento sobre essa preparação com valores, a serem analisados por meio de características funcionais, como símbolos da cultura praticada que fundamentaram, no passado, os fenômenos ocorridos nessa formação. Incluí a cultura material no processo de ensino aprendizagem desenvolvido nessa instituição escolar.

Escolano Benito (2017) aponta, como exemplo de materialidade escolar, o mobiliário, mapas geográficos e cadernos como sintetizadores palpáveis, ou seja, objetos utilizados na escola para imprimir uma memória dos fenômenos do ato de ensinar, pois

[...] um caderno de escrita informaria não apenas acerca dos conteúdos aprendidos em sala de aula, mas de tudo o que se refere aos usos caligráficos e estéticos dominantes, em um determinado período histórico bem como dos estilos gráficos difundidos pela escola e sua projeção na vida cotidiana. (ESCOLANO, 2017, p. 226).

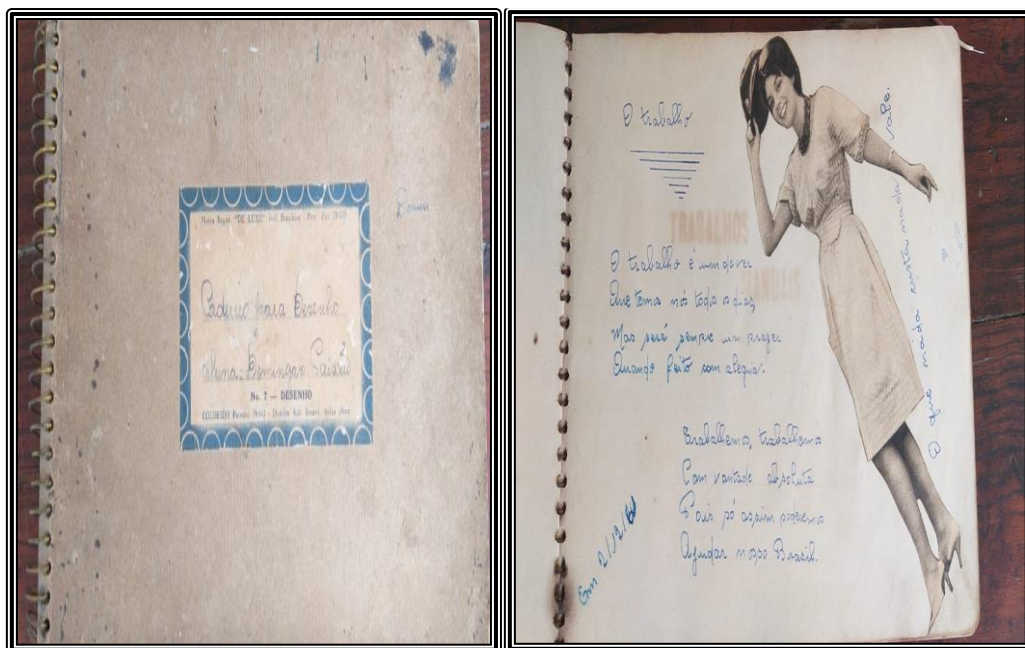
E sobre cadernos, destaco os cadernos da entrevistada Domingas Paixão. Em nossa conversa, foram-me apresentados dois cadernos, um de desenho e outro de trabalhos manuais, os únicos cadernos que ainda possuía e que foram guardados com carinho “*serviram de referência na minha vida escolar e cotidiana, aprendi muito com essas disciplinas*” os cadernos compreendem a temporalidade entre 1961 a 1964. Esses cadernos que foram guardados por Domingas Paixão possuem formato retangular, em espiral e apresentam capa dura, em cores claras, cujo papel apresenta aspecto de papel reciclado, com destaque para a livraria De Luxe que foi a responsável pela produção de tais cadernos. Na Figura a seguir observa-se que no centro da capa havia uma etiqueta na qual constava o nome da disciplina, da aluna e ano do curso, nos dois cadernos. Na página do caderno de trabalhos manuais há uma reflexão que aborda a temática: O trabalho, o

pensamento progressista reforçado pelo discurso desenvolvimentista do período relata a importância do trabalho feito com prazer, alegria e dedicação.

Apresento um pequeno trecho da reflexão: “Trabalhemos, trabalhem com vontade absoluta, pois só assim poderemos ajudar o nosso Brasil” o discurso pode ter sido apresentado em sala por um professor ou professora na hora da disciplina, como forma de respeito e dignidade ao trabalho, à pátria e à valores implicados no período, e ao lado direito se encontra a figura de uma mulher, que ocupa a página de cima a baixo. A roupa dessa mulher traz traços de uma sociedade, de certa forma, tida como conservadora, pois o vestido tem o comprimento adequado para cobrir os joelhos, possui mangas curtas e bufantes e decote discreto, embora a foto não seja colorida, pode-se inferir que a cor é clara e discreta. O sapato de salto alto e o chapéu completam a vestimenta dando um estilo elegante.

A figura dessa mulher pode ter sido escolhida pela aluna como simples ilustração, contudo, também pode representar um modelo de conduta que era apresentado pela escola às normalistas, como sendo “bela, recatada e do lar”. Nesse sentido, estudos realizados por Costa (1995, p.139) afirmam que “na construção da relação magistério-domesticidade, o Curso Normal não era visto apenas como preparação para a docência, mas, também, como um bom preparo para a futura mãe de família”.

Fotografia 2: Capa e página do caderno de desenho



Fonte: Acervo da aluna Domingas Paixão Machado (1961-1964).

Um caderno faz parte de todo “material, imagem ou texto de uso escolar desenterrado do sítio, em qualquer operação arqueológica”. (ESCOLANO, 2017, p. 226). É considerado como um condensador semântico, um objeto de relato, um agente que revela coisas, ações e práticas pedagógicas exercidas entre professores e alunos na respectiva instituição educativa. Nessa mesma linha de pensamento, Viñao Frago (2008, p. 23) afirma que: “essas atividades escritas, representam a própria instituição de ensino, inscrita naquele lugar e naquela temporalidade, sendo o caderno um “instrumento inculcador da noção de saber escolar legítimo (e ilegítimo), daquilo que se pode ou não escrever nele e como escrever.” Sobre esses saberes, a entrevistada Domingas mencionou que “*eram disciplinas bem legais, aprendemos a desenhar de forma simples as linhas geométricas formando o cilindro, o cone e o quadrado, além de outros objetos que a irmã Gema apresentava pra nós desenharmos a partir daquilo que estávamos vendo*”.

Faz-se necessário afirmar que a materialidade escolar é algo seguro e confiável, faz parte da ação no mundo das práticas de formação, de acordo com Escolano Benito (2017, p. 226), uma forma de “aproximação real à exploração dos elementos ou das situações em que se materializou o universo escolar”. O pesquisador espanhol diz, ainda, que os restos escolares encontrados nos sítios

arqueológicos já obsoletos exprimem muitos dos silêncios do passado educativo. Com base nesses resíduos do passado escolar, busco desvendar a arqueologia dessa instituição e suas vivências e práticas na formação das normalistas.

Em relação a esses “sítios arqueológicos”, as entrevistadas mencionaram que existia uma sala de recursos didáticos, além de suporte de ensino adquiridos pela instituição na qual eram guardados os recursos confeccionados no período do estágio, pois *“lá tinha muitos materiais para o nosso auxílio”* (Doracilda Alves Garcia de Oliveira, entrevista, 25/06/2020). A partir dos relatos das entrevistadas, foi possível saber que na escola existia uma grande quantidade de materiais que foram produzidos para o auxílio das aulas. Já como egressas se depararam com a realidade das escolas públicas, sobretudo as escolas da região, para onde muitas voltaram, que não tinham recurso algum. Esse choque se deu porque na ENRST elas tinham a representação da organização padrão, que era uma realidade totalmente diferente daquela que passaram a enfrentar, ao se tornarem professoras da rede pública. De acordo com relato de Doracilda, *“foi minha maior experiência, lá eu aprendi a dar aula em meio às dificuldades”*.

Além dessa escassez de materiais, principalmente livros didáticos, as professoras recém-formadas se depararam com outra realidade nas escolas públicas, sendo mais acentuada nas rurais onde as salas multisseriadas eram mais comuns. A vivência pedagógica, na Escola Normal não possibilitou que, as agora professoras, vivenciassem esse tipo de ensino multisseriado. Ainda assim, predominou na memória delas uma representação positiva dessa experiência, conforme relatou Doracilda ao dizer que *“se comparando a hoje os problemas eram menores, nós tínhamos mais tempo pra nos dedicar às atividades”*. Diante dessa afirmação, pode-se inferir que as professoras recém-formadas dedicavam-se a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa a seus alunos.

Na Escola Normal Regional Santa Terezinha, nas aulas de trabalhos manuais e prendas domésticas eram ensinadas às normalistas técnicas de bordado, tricô, corte e costura e pintura em tecido, essas compunham o aprendizado da disciplina de trabalhos manuais, que foram mencionados por elas, mas não são detalhadas em documentos oficiais da escola. Uma entrevistada mencionou que era atividade extraclasse e que, além disso tinham aulas de Dramas (teatro), apresentado em datas festivas e até mesmo aberto ao público da cidade como forma de entretenimento, além de que arrecadavam dinheiro para ajudar na construção da escola.

Nas aulas de trabalhos manuais, eram desenvolvidas técnicas, para que as normalistas pudessem produzir seus próprios enxovais de casamento e ornamentar seu lar. Quando os objetos eram feitos com material das normalistas, pertenciam a elas, quando era material cedido pela escola pertencia à instituição, e eram vendidos durante as exposições realizadas na escola, em que eram convidados os pais e a comunidade. Sobre essas atividades, consta na fl.4 do terceiro livro-tombo a descrição acerca da apresentação dos trabalhos realizados pelas normalistas “o curso normal apresentou em nosso colégio uma bonita exposição cujos trabalhos foram feitos durante o ano nas aulas de Economia Doméstica, Habilidades Manuais, Desenho e Música”.

Na disciplina de Economia Doméstica, as alunas contavam com momentos de prática em trabalhos manuais (bordados e enxovais) e um curso religioso para a preparação ao matrimônio. No decorrer das entrevistas, foi possível perceber que o curso preparatório para casamento, conduzia a uma formação para além de professora, com vistas a contemplar uma mulher de família destinada aos afazeres domésticos, o que pode ser entendido a partir do relato de Domingas, ao dizer que “toda moça deveria sair da escola sabendo um pouco de costura e pontos de bordados, aprendíamos tudo isso nas aulas de economia doméstica”. A fala de Domingas é reforçada pelas imagens que constam na Figura 13, que apresentam detalhes de pontos de bordado e de costura ensinados durante as aulas de Economia Doméstica.

Figura 16: Páginas do caderno de Economia Doméstica



Fonte: Acervo de Domingas Paixão Machado (1961-1964).

A temática das “prendas domésticas” é reforçada na entrevista concedida por Maria Isaura Rocha Sousa (entrevista, 24/06/2020) ao dizer que “*se aprendia na aula, com a irmã Gema, a pregar botões, costurar e diversos bordados*” e acrescentou também que “*as irmãs falavam de vários tratos com o cuidado da higiene pessoal e de cuidados de casa*”, o que, no meu entendimento, era uma maneira de o Curso Normal incentivar as práticas voltadas para as atividades do lar, além de reforçar um aspecto da sociedade que considerava serem essas tarefas de responsabilidade das mulheres. Dessa forma, eram práticas direcionadas ao público feminino e ao ambiente familiar, todavia tudo ensinado no contexto escolar do processo civilizador.

Durantes as entrevistas, as egressas relataram que ainda exercem a prática de costura e bordado com a mesma habilidade e dedicação de quando aprenderam. Ao questioná-las sobre o sentido dessa arte nos dias atuais, responderam que é uma forma de lembrar o tempo de formação e manter vivo o aprendizado adquirido, que essas aptidões ajudaram e ajudam muito no desempenho das funções exercidas em casa.

Além das atividades de bordado e costura, também relataram sobre uma biblioteca na qual estudavam para as provas. Esse espaço foi definido por elas como maravilhoso, pois lá tinham acesso a vários livros os quais não possuíam e passavam a estudar por eles, falaram também que alunos de outras instituições se utilizavam

desse espaço. Domingas relatou que, *“a escola tinha uma biblioteca que não era grande, mas era razoável e, tive a oportunidade de ver alunos de outras escolas fazendo pesquisas na biblioteca da escola e aquilo trazia muita alegria pra gente”*.

As atividades de lazer também faziam parte das práticas da instituição. Umas também com objetivos educativos, outras somente com o propósito de entretenimento, como piqueniques, passeio à chácara das irmãs, banhos, cruzadas eucarísticas, festas religiosas, juninas, quermesses, ensaios de teatro, coral e desfiles cívicos, como está registrado que *“as alunas e irmãs fizeram um animado passeio na praia do cacau”* (Terceiro Livro-Tombo fl.6). Essas atividades foram destaque no relato de Domingas ao mencionar que *“(...) no pátio da escola, as alunas normalistas fizeram uma animada quadrilha, cujo objetivo foi em benefício do educandário (...) e contavam com a participação dos pais e toda a comunidade”* salientou ainda que *“no dia da padroeira da escola era feriado e dia de muitas apresentações, teatros e música”*.

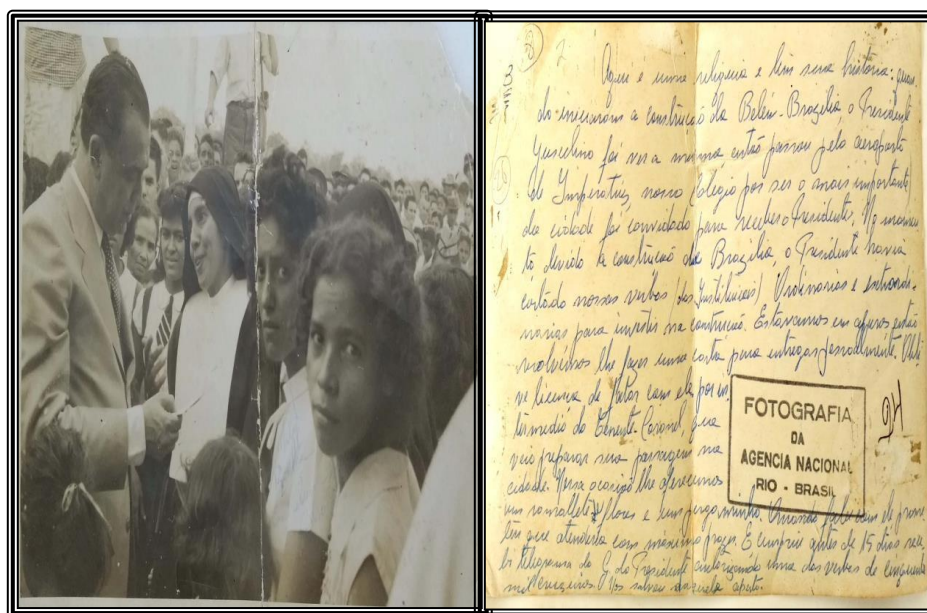
As entrevistadas lembraram com entusiasmo das participações nessas atividades, como a recepção ao presidente Juscelino Kubistchek na inauguração de parte da obra da BR 010, conhecida como Belém-Brasília, ocorrida no início da década de 1960. A participação das normalistas no evento destaca a relação da escola com o crescimento e desenvolvimento da cidade de Imperatriz e também do estado do Maranhão. Evane relatou que *“(...) houve muitas mudanças, um avanço na cidade após a construção da estrada, a cidade desenvolveu muito, nossa! Muito mesmo, a escola tinha que se preparar”*. Ao declarar isso, a professora Evane parecia reviver a situação e estava contemplativa enquanto contou-me que *“(...) toda esta mudança foi em decorrência da estrada do JK”*.

A Figura 16, que foi localizada no arquivo da escola, confirma a fala de Evane e a participação das normalistas na homenagem feita pela escola ao Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira. A foto mostra, em meio à multidão, a Irmã Capuchinha Gloria Maria de Cajapió, então diretora da escola que entrega ao presidente um ramalhetede flores e, que estrategicamente, coloca junto às flores uma carta na qual menciona a importância que a escola tem para a cidade, mas que necessita das verbas destinadas à ela e que foram cortadas para construção da estrada que estava sendo inaugurada naquele dia, conforme está escrito no verso da fotografia e que está reproduzida na Figura 16, abaixo. O pedido foi feito pela religiosa ao presidente, pois a escola passava um momento difícil financeiramente após ter



sofrido cortes de verbas destinadas à Escola Normal. Ainda, conforme consta no relato da Irmã Glória, o pedido foi atendido e a verba chegou à Instituição.

Figura 17: Irmã Glória e normalistas recebendo o Presidente JK



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha 2020.

A figura apresenta o momento em que irmã Glória encontra-se com o presidente JK e faz seu apelo. No verso da fotografia que registrou esse encontro, fiz uma descrição para melhor compreensão:

Aqui é uma relíquia e tem sua história: quando iniciaram a construção da Belém-Brasília, o presidente Juscelino foi ver a mesma, então passou pelo aeroporto de Imperatriz. Nosso colégio, por ser o mais importante da cidade, foi convidado para receber o presidente. No momento, devido à construção de Brasília, o presidente havia cortado nossas verbas (das instituições) ordinárias e extraordinárias, para investir na construção. Estávamos em apuros. Então resolvemos lhe fazer uma carta para entregar pessoalmente. Obtive licença de falar com ele por intermédio do tenente-coronel que veio preparar sua passagem na cidade. Nessa ocasião lhe ofereci um ramallete de flores e um pergaminho. Quando falei com ele, prometeu-me que atenderia com máximo prazer. E cumpriu. Antes de 15 dias recebi um telegrama do Gabinete do Presidente autorizando uma das verbas de Cinquenta mil cruzeiros. Nos salvou daquele aperto. (Irmã Glória 7 de fevereiro de 1961).

O descrito pela irmã ficou na memória de outrora em que pesquisei e achei vestígios destes registros que agora se tornam documentos significativos para resgate de um fato pitoresco que representa um marco importante para a história da ENRST. E irmã Glória tinha razão “aqui é uma relíquia” ou uma “memória de papel”, pois, “à



medida que, desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi” (NORA, 1993, p. 15). A foto e a narrativa, *marca o tempo*, hoje podemos narrar esse momento singular sobre a relação da Escola Normal com o presidente JK.

A atuação das jovens normalistas nesse evento expressou a confiança que os pais tinham na escola e nas freiras, a ponto de darem a aprovação necessária para que fossem desenvolvidas outras atividades e, até mesmo para a realização de metodologias extraclasse, uma vez que, habitualmente, entendiam ser a sala de aula o único espaço adequado para a aprendizagem.

Outro aspecto que também merece destaque se refere ao processo de avaliação a que a normalistas eram submetidas na ENRST. Entretanto, antes considero importante destacar alguns enfoques relacionados ao processo de avaliação.

Como seres racionais, à todo momento, expressamos julgamentos, muitas vezes confundidos com avaliações, cotidianamente praticamos esses atos, tais como: os preços dos combustíveis, alimentação, educação e outros mais. Na educação não é diferente. A meu ver, o conceito de avaliação para os moldes educacionais, trata de um ato ou ação do indivíduo essencial ao processo de ensino-aprendizagem, esse diretamente ligado à atuação do professor. De acordo com estudos realizados por Nunes e Paixão (2013), o ato de avaliar abrange certas concepções de homem, mundo e escola não podendo ser ignorado no momento da análise do efeito do processo da formação do sujeito. Avaliar não é algo simples de se determinar, exatamente pelo seu caráter variado distintamente pessoal e, além disso marcado por questões político-ideológicos.

O conceito atribuído por Luckesi (1994) é algo mais próximo do que entendo da relação do processo da avaliação entre professores e alunos, pois não permite somente ao professor o ato de julgar/avaliar sobre determinados aspectos conteudistas, mas refletir posteriormente na tomada de decisão com relação ao conteúdo aplicado. “A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição à respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. [...] (LUCKESI, 1994, p. 33). Mais do que o tipo de instrumento a ser utilizado, é fundamental entender

que o ato de avaliar deve anular o processo de estratificação que a avaliação classificatória impõe aos alunos (LUCKESI, 1994).

Diante do exposto, é possível compreender que na década de 1960, período que se inicia a formação das normalistas na ENRST, a figura do professor e professora era vista como fator determinante na ascensão da qualidade do ensino, nesse sentido incidia sobre sua formação grande exigência. Em meio a estas exigências acreditava-se que a Escola Normal possibilitaria a melhoria do progresso do município. Souza (1998) afirma que, para que isso acontecesse os parâmetros de avaliações para as futuras normalistas deveriam ser rigorosos, a fim de que a qualidade do curso fosse garantida.

As falas das entrevistadas e as fontes analisadas possibilitaram certificar que as alunas normalistas eram levadas a participar de um sistema de avaliação amplo e padronizado<sup>32</sup>, e presente em todas as fases do processo escolar. Raimunda, uma das entrevistadas, relatou, em relação à avaliação, que “as exigências eram grandes” e afirmou que “eram muitas meninas para fazer a prova da escola, poucas passaram”.

Por meio dos processos de avaliações, era medida a capacidade das normalistas nas avaliações mensais, bimestrais e anuais. Era por meio desses instrumentos que as normalistas poderiam ser consideradas aptas ou não a assumirem com sucesso uma sala de aula depois de formadas. As egressas mencionaram ainda que as notas se tornavam um fator determinante para assumirem o Magistério ainda durante o processo de formação.

No Curso Normal ainda nos anos iniciais, de acordo com os registros localizados, foi possível verificar que os recursos de avaliação eram somente por meio de provas orais e escritas. Com o passar do tempo houve outros métodos inseridos na cultura da escola, tais como apresentações, trabalhos em grupos, trabalhos escritos, exposições e feiras. Mesmo diante desses “novos” métodos as normalistas mencionaram que o que valia mesmo eram as provas, pois tinham notas de zero a dez, independente de outros trabalhos. Disseram, ainda, que era comum a apresentação de trabalhos de pesquisa bem feitos, com capas bem desenhadas e correspondentes ao tema da investigação. Sobre essa questão, Raimunda destacou

---

<sup>32</sup> Avaliação padronizada é aquela que é elaborada por um centro com o objetivo de conhecer o rendimento dos estudantes de diferentes instituições educacionais, sendo, pois diferente das avaliações que os docentes realizam com fins formativos e somativos.

*“que esses métodos avaliavam bem seus conhecimentos e se caso algum professor percebesse falta de domínio exigia uma nova avaliação”.*

Ao analisar as atas de resultados finais da primeira série de (ANEXO C) estudos estavam registradas disciplinas como: Português, Latim, Francês, Matemática, Geografia, História, Ciências, Desenho, Música, Habilidades Manuais e Religião. As normalistas egressas mencionaram que as provas continham perguntas abertas e fechadas e que essas provas exigiam bastante concentração e conhecimentos, pois as questões abertas tinham grandes enunciados, eram amplas e exigiam muitas folhas para a resposta. As entrevistadas falaram, também, sobre os testes finais, que eram feitos por meio de provas orais e escritas e tinham grande peso nas notas finais.

Sobre as avaliações finais, relataram que eram bastante tensas, não somente pelo volume de conhecimento exigido nos exames, mas por pressões psicológicas que muitas delas passavam, porque, durante os exames orais, costumava ter a presença dos professores padres, freiras e autoridades da cidade eram convidadas a participarem. Por isso, “eu me sentia muito nervosa e tensa mesmo”, disse Raimunda.

Outro ponto que mencionaram bastante foi sobre a exigência de memorização dos conteúdos nas avaliações no Curso Normal Regional, pois era necessário memorizar partes de capítulos inteiros dos livros para fazer uma única prova. Sobre esse assunto, Maria Isaura, uma das entrevistadas mencionou que de tanto estudar “para decorar” teve êxito no concurso público e, assim, “(...) *deixei de ser professora, por ter prestado concurso, para Fazenda Estadual do MA, onde fui bem sucedida*”.

Maria Isaura também falou acerca das provas orais, nas quais as alunas normalistas deveriam responder aos questionamentos orais feitos pelos avaliadores, em público, perante uma banca. “*Eles lançavam a pergunta, a aluna ia à frente da banca dissertar sobre tudo que sabia*” e “*as alunas que alcançassem a maior média estavam dispensadas da prova anual*”, concluiu Maria Isaura.

As normalistas egressas entrevistadas lembraram que o maior desafio que enfrentaram foi o Exame de Admissão. Sobre esse tipo de “prova de seleção”, Accácio (1996) afirma que, se constituiu o primeiro instrumento classificatório que se exigia para a seleção das ingressas ao Curso Normal. Esses exames colocavam à prova as condições de saúde, personalidade e conhecimento, considerados aspectos necessários para uma boa normalista. Os exames de admissão estiveram presentes desde a avaliação da primeira turma de normalistas, e, de acordo com a Lei 4.024/61, eram realizados em duas épocas distintas a primeira época em dezembro e a segunda

época em fevereiro, esse somente para as candidatas não inscritas no exame anterior ou que não tivessem sido aprovadas.

A mesma Lei traz no artigo 36 que

O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

O exame de admissão, de acordo com a Lei, estabelecia que as candidatas tivessem idade mínima de onze anos, no momento de realização da seleção ou que alcançassem essa idade no decorrer do ano letivo.

Ao analisar o Livro Ata dos Exames de Admissão do Curso Normal Regional Santa Teresinha compreendido entre os anos de 1960 a 1964, nota-se que havia um alto índice de reprovação nesses exames, que eram realizados em duas épocas do ano, conforme pode ser verificado no Quadro 11.

Quadro 12: Resultado dos Exames de Admissão (1960 a 1964)

<b>EXAMES DE ADMISSÃO</b>	<b>CANDIDATAS</b>	<b>APROVADAS</b>	<b>REPROVADAS</b>	<b>ELIMINADAS</b>
1ª época (dezembro de 1960)	16	9	7	2
2ª época (fevereiro de 1961)	7	6	1	1
1ª época (dezembro de 1961)	12	7	5	1
1ª época (dezembro de 1962)	11	6	5	2
2ª época (fevereiro de 1963)	7	5	2	0
1ª época (dezembro de 1963)	6	0	6	0
2ª época (fevereiro de 1964)	20	10	08	2
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>43</b>	<b>34</b>	<b>08</b>

Fonte: Livro de Atas dos Exames de Admissão ao Curso Normal da ENRST.

As informações registradas nas atas mostram que muitas candidatas eram reprovadas nesses exames e outras foram eliminadas no decorrer do processo letivo. De acordo com os registros localizados na Instituição, no primeiro exame de admissão de 1ª época de 1960 a exigência para aprovação era a média 06, dessas 16 candidatas inscritas, 09 foram aprovadas e 07 reprovadas, sendo 02 eliminadas no

decorrer do ano letivo. No exame de 2ª época do ano de 1961, houve 07 inscritas, sendo 06 candidatas aprovadas, 01 reprovadas e 01 eliminada. No exame da 1ª época de 1961, foram 12 inscritas, sendo 07 aprovadas, 05 reprovadas e 01 eliminada no decorrer do período letivo. Nos exames correspondentes aos anos de 1961, 62 e 63 houve um bom número de inscritas, mas o índice de aprovação beirava os 51% ou menos, demonstrando o alto grau de exigência das provas para aprovação das candidatas.

No ano de 1963, o exame de 1ª época teve baixo índice de inscritos e um resultado ainda pior com referência aos anos anteriores, pois não houve candidatas aprovadas. E por fim, no ano de 1964, no exame de 2ª época houve 20 candidatas inscritas, 10 aprovadas, 08 reprovadas e 02 eliminadas. Ao questionar as entrevistadas sobre esse alto índice de reprovação e eliminação muitas disseram que era devido à falta de preparo nas provas escritas e orais e também o estado emocional diante da banca de avaliadores que era composta por professores padres, freiras e autoridades representantes da comunidade, além de pessoas da própria família que assistiam as apresentações orais. *“Dava medo, eu me arrepiava toda, ficávamos muito nervosas”*, relatou Raimunda.

Quanto à banca examinadora, geralmente era composta pelo Inspetor Estadual de Educação o Sr. Raimundo de Moraes Barros, as professoras e irmãs Glória Maria, Evangelina Maria, Gema Maria, Alberta Maria e uma autoridade jurídica ou do executivo municipal. Os exames de 2ª época davam uma nova chance às jovens que não tinham sido aprovadas na primeira oportunidade. Segundo as entrevistadas isso ocorria porque as alunas reprovadas em apenas uma disciplina, no primeiro exame, poderiam fazer o exame de 2ª época antes do início do ano letivo. Sobre isso, Raimunda relatou que *“algumas candidatas por medo do resultado negativo não voltavam a fazer o processo” disse ainda que “as frustrações as fizeram renunciar ao sonho de serem normalistas, mas que algumas jovens por insistência de vários anos conseguiram obter o resultado esperado”*.

Esses exames abrangiam conteúdo das disciplinas de Português, Aritmética, Geografia e História sendo que a média era obtida pela somatória das quatro notas, mais a prova oral.

Foram a partir dos resultados dos Exames de Admissão ocorridos entre os anos 1960 e 1961, respectivamente, 1ª e 2ª época que foi composta a primeira turma de normalistas, a qual iniciou as atividades no primeiro semestre de 1961, com 15 alunas.

Ainda sobre o processo avaliativo pelo qual passavam as normalistas, consta nos registros institucionais a que tive acesso o modo como os pais e responsáveis tomavam conhecimento acerca do “aproveitamento” escolar que as filhas/normalistas haviam logrado. Na entrega dos boletins escolares, de acordo com o registro “[...] foram lidos e entregues as notas das alunas normalistas aos pais e responsáveis” (Terceiro Livro-Tombo de 1961 a 1978 fl. 8 de 27 de novembro de 1963). Essa entrega de boletins aos pais e responsáveis ocorria nas reuniões destinadas a esse fim, entretanto nas turmas mais avançadas, segundo relataram as normalistas entrevistadas, elas mesmas recebiam, uma vez que eram “adultas e responsáveis”.

De acordo com a Figura 17 localizada no arquivo da Instituição, é possível verificar os registros das notas nas diferentes disciplinas que faziam parte do currículo escolar das normalistas da ENRST, no primeiro e segundo anos do Curso Normal que foram cumpridos nos anos de 1961 e 1962, respectivamente. Dentre as disciplinas do primeiro ano constavam as Habilidades Manuais, Atividades Agrícolas, Recreação e Jogos que não se repetiram no segundo ano. Ainda na Figura 17, na imagem à direita constam as notas de uma das normalistas em seu segundo ano de curso. Considerando as notas “vermelhas” obtidas pela aluna, infere-se que não fez jus ao recebimento do Mérito de Honra que era outra forma de valorização e julgamento utilizado pela escola. Destinado às melhores alunas, ou seja, àquelas que alcançassem nota igual ou superior a nove nos quesitos comportamento e aplicação escolar. A “premiação” acontecia na entrega das notas de encerramento do ano letivo.

Figura 17: Boletim de notas e registros de atividades escolares

**CARACTERÍSTICOS**

NOME DO ALUNO Raimunda Costa Moreira

Data do nascimento: 22 de julho de 1946  
 Natural de: Imperatriz Maranhão  
 Nome do Pai: Clóvis Costa Moreira  
 Nome da Mãe: Clávia Costa Moreira  
 Residência: Barroquinha Bem Jesus n.º 3  
 Observações:

FUNDAMENTAL (Número de Faltas)

	Religião	Letras	Artes	Atividade	Português	Matemática	Geografia	História	Ciências	Trabalho	Recreação	Outros
Abril												
Maio												
Junho												
Agosto												
Setembro												
Outubro												
Novembro												

Total de aulas exigidas 539  
 Total anual de aulas dadas 707  
 Total anual de faltas 4

Data 12 de dezembro de 1961

*Irma Evangelina Maria*  
*Raimundo de Jesus Moraes*

Escola Normal Regional "Santa Teresinha"  
Imperatriz  
Maranhão  
Raimunda Costa Moreira  
Nome do Aluno  
**FICHA INDIVIDUAL DO ANO LETIVO DE 1962** 1.º CICLO

CURSO Normal TURNO Vespertino SÉRIE 2.ª TURMA Amor

PROVA	Religião	Letras	Artes	Português	Matemática	Geografia	História	Ciências	Trabalho	Recreação	Outros	Nota Final
ABSI	68	70	81	80	60	28	28	28	28	28	28	769
Mão	67	72	99	60	70	92	85	80	90	90		746
Adelir	82	70	98	80	90	100	100	80	100	90		864
Novembro	78	75	100	85	90	100	90	80	100	98		850
Outubro	57	75	89	90	85	70	100	85	60	80		796
TOTAL	347	348	464	395	402	460	430	340	445	425		809
Total Anual	65	69	92	79	80	92	80	68	82	87		

NOTA ANUAL 80 Nota de Fútilência 80

1.ª Parcela 45 65 98 88 80 88 80 75 70 90  
 2.ª Parcela 43 65 90 80 90 85 88 70 65 90  
 Prova Final 75 75 93 85 100 100 92 90 100 95

NOTA ANUAL 80 Nota de Fútilência 80

1.ª Parcela 45 65 98 88 80 88 80 75 70 90  
 2.ª Parcela 43 65 90 80 90 85 88 70 65 90  
 Prova Final 75 75 93 85 100 100 92 90 100 95

TOTAL 244 276 322 272 350 362 343 330 334 340

NOTA FINAL 58 63 93 68 87 90 85 75 86 90

Total 809 Nota Anual 80 Nota de Fútilência 80

**2.ª EPOCA**

Prova Escrita  
 Prova Oral  
 Prova Prática  
 Média  
 Média Final

Total Nota Anual Nota de Fútilência  
 Nota do Inspeitor Raimundo de Jesus Moraes

Fonte: Arquivo da Escola.

Diante disso, é possível afirmar que vários foram os procedimentos de avaliação a que as normalistas foram submetidas: exames de admissão, provas e menções honrosas. Apesar de presente em situações diferenciadas ao longo do Curso Normal, atendiam a objetivos comuns. Utilizados e mobilizados para o controle da vida escolar das normalistas, estabelecendo um ritmo de estudos a fim de garantir a padronização para determinado perfil de aluna, valorizado na esfera escolar. Esses procedimentos posicionavam as normalistas no extremo entre o fracasso e o sucesso, pois o percurso delas dependia de bons resultados nos processos avaliativos.

Em relação ao Estágio de Regência na Escola Normal Regional Santa Teresinha, se comparado com o período inicial de funcionamento, poucas foram as modificações que ocorreram. Analisando os documentos (atas e livros-tombo) as principais alterações constatadas foram com relação aos recursos didáticos, que passaram a serem mais presentes na Escola, passando a serem cada vez mais exigidos na utilização das aulas pelas variedades de artefatos que estavam à disposição das professoras e das normalistas.

Destaca-se que a aquisição desses materiais didáticos, pela escola, possibilitou ampliação dos recursos nas aulas de estágio e dessa forma o desempenho das normalistas passou a ter relação direta com a utilização dessas ferramentas.

Normalmente, as aulas de estágio ocorriam como parte da disciplina de Prática de Ensino e Didática, desenvolvida frequentemente, no curso primário da Instituição. Acerca dos bons resultados das normalistas no estágio, Evane relatou que “(...) *geralmente as alunas que se saíam melhor nos estágios eram convidadas para lecionar na Escola*”.

Dessa maneira, é coerente afirmar que a ENRST, no que tange ao seu estágio, cumpria um planejamento estratégico não sendo somente como campo de experimentação e de aprendizado do ofício de ser professora. Tornava-se também um lugar de observação das normalistas com melhor destaque para lecionarem nas séries iniciais da própria escola e, assim, realizar de forma eficiente um bom desempenho nas atividades de ensino, conforme relatou Evane, “*nós saíamos todas preparadinhas para dar aula*”.

Ainda, segundo as entrevistadas, a preparação para a regência era bem rigorosa, com o acompanhamento da diretora da Escola Normal e de professores das disciplinas. Em virtude disso e do alto teor de exigência algumas normalistas tinham momentos de pânico, não somente pelo momento ou pela nota, mas porque ali representava o futuro profissional de cada uma delas, por isso, “(...) *a pressão era enorme, os olhares das freiras eram de rigor, nossas aulas, quem assistiam eram as nossas colegas e a Madre*”, aponta a normalista egressa Evane.

Todavia, mesmo com toda a pressão psicológica exercida sobre as alunas, os estágios eram momentos importantes para a profissionalização das normalistas. Ainda que algumas delas não desenvolvessem atividades de ensino prontamente no primário da Escola, os estágios foram determinantes para a sua profissionalização e aprendizado adquirido em toda sua prática em sala de aula, pois “(...) *os resultados na aprendizagem a partir dos estágios das alunas eram muito bons*”, relatou Evane.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as alunas que se formavam no Curso Normal Regional Santa Teresinha saíam habilitadas para assumir a docência, seja na rede pública ou privada e os estágios representavam o principal espaço para adquirir a experiência e a prática, pois oportunizavam a aprendizagem de conteúdos, metodologias e recursos que poderiam ser utilizados em cada aula. Diante disso, posso entender que as normalistas adquiriram competência técnica para desenvolver com dedicação e zelo o seu trabalho como professoras.

Também com as narrativas das normalistas foi possível ter uma visão do quanto esse ensino adquirido no Curso Normal foi importante para a prática



profissional de cada uma delas. A formação continuada era importante para a sua caminhada em outras instituições sejam públicas ou privadas, nesse sentido ENRST buscava sempre oferecer às professoras orientações e formações profissionais. A prioridade era capacitá-las e aperfeiçoar as práticas além de disponibilizar mecanismos de ensino às professoras regentes da Escola Normal.

As entrevistadas disseram que a escola e o município ofereciam regularmente encontros de orientações e planejamentos de disciplinas. Os encontros eram conduzidos pela diretora, gestores do município, professores e religiosos que trabalhavam como docentes no Curso Normal, conforme está registrado no terceiro livro-tombo (fl. 27, 1967), ao afirmar que se “procediam algumas práticas educativas, feitas pelo Reverendo Capuchinho da Paróquia de Santa Teresa aos professores da escola”. As professoras tinham obrigação de participar das atividades oferecidas pela escola e também pela Secretária de Educação do Município, a fim de estarem aptas a atuarem nas redes de ensino. Não havia diferenciação, segundo elas, entre os professores da rede pública e privada, para esses últimos tinha as mesmas exigências de formação dos primeiros.

Mesmo que tenham ocorrido alguns momentos direcionados à formação dos professores, oferecidos pelo estado, município e pela própria escola, o que movia majoritariamente as professoras recém-formadas eram os ensinamentos obtidos nos Estágios de Regência. Tais ensinamentos faziam parte da prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar. Segundo Bezerra (2015, p. 262), “[...] as aulas de estágio eram o principal *lócus* de conhecimento prático das alunas do Curso Normal”. Assim, entendo que as orientações pedagógicas por elas recebidas eram os procedimentos mais utilizados nas diferentes situações da rotina profissional.

Com as mudanças curriculares e pedagógicas que aconteceram no decorrer das décadas de 1960 a 1970 a escola se consolidou como o berço de formação escolar no município. Além de contribuir no campo da docência, oportunizou às mulheres do município e região aceder a novas profissões, pois tinham conhecimento suficiente para concorrer com os homens pelos cargos públicos e privados, assim adquirindo maior visibilidade na sociedade. Para as normalistas, a sala de aula não era o único campo de atuação, como relatou a normalista egressa Evane ao dizer que “*após anos de dedicação ao ensino fui Secretária de Educação do Município a partir do ano de 1992*”. Entretanto, elas tiveram seus espaços de trabalho ampliados especialmente após a implantação da Escola Normal Regional Santa Teresinha.

A Figura 18, se refere a uma cópia do Diploma do Curso Normal Regional da aluna Evane Reis dos Santos que concluiu seu curso no ano de 1964 e assim tornou-se “Regente do Ensino Primário” e talvez tenha sido o primeiro incentivo para que a normalista egressa da ENRST viesse a tornar-se Secretária Municipal da Educação, alguns anos depois.

Figura 18: Diploma Curso Normal Regional, aluna Evane Reis Santos



Fonte: Arquivo da ENRST, 2021.

As alterações curriculares e pedagógicas as quais sofreu o Curso Normal Regional Santa Teresinha ao longo das décadas em que funcionou possibilitaram que o curso prosseguisse contribuindo com a formação profissional, mesmo com a criação da Escola Técnica Pública. A escola precisou passar por reformulação a fim de ampliar sua escolarização e oferecer o Segundo Ciclo do Ensino Secundário. O que se deu com base nas Leis 4.024/61 e 5.692/71 e foi sob efeito da legislação e das demandas econômicas que o curso renovou sua metodologia e dinamizou sua prática sem deixar de lado o viés católico.

Mediante esse processo, os instrumentos de avaliação continuavam preferindo as provas escritas e orais, mesmo que outros mecanismos fossem sendo utilizados no cotidiano escolar, tais como trabalhos em grupos, dramatizações e apresentações orais. Como antes mencionado pelas entrevistadas, existia uma enorme pressão e as estudantes sofriam com toda a carga existente sobre elas. Contudo, as boas notas

serviam de critério para o seguimento profissional das jovens professoras, que possuíam nas aulas de estágio sua base para desenvolver sua prática pedagógica de qualidade.

Com objetivo de garantir um bom rendimento nos estudos, a escola promovia a parceria com a família como forma de ter, por perto, os responsáveis pelas normalistas, que eram convidados a saber da vida escolar, apesar de que na prática isso não ocorria. Na verdade, não há relatos das entrevistadas ou mesmo nos livros-tombo sobre a participação da família na condução da educação de suas filhas. Percebi que a autoridade das freiras era uma condição dada pela família no processo educativo, pois de acordo com os registros disponíveis na Instituição, a participação da família ocorria nas reuniões de pais em que se entregavam os boletins escolares das normalistas.

Ainda, de acordo com os registros escolares, desde a fundação do Curso Normal Regional até o ano de 1965, a escola qualificava suas alunas nos exames da seguinte forma: aprovada com distinção, ou reprovada. Logo após, passou a registrar o resultado como aprovada, reprovada ou reprovado em uma ou duas disciplinas. Como mencionado anteriormente, às candidatas reprovadas em uma ou duas disciplinas era dado o direito de participar dos exames de 2ª época, em fevereiro do ano seguinte, antes do início do ano letivo, como já mencionado.

Assim, os Exames de Admissão ao Curso Normal eram o primeiro crivo pelo qual passavam as aspirantes à docência. No entanto, mesmo para aquelas que passaram pelo crivo dos exames, passaram a surgir outros obstáculos dentro do curso. Os índices de reprovação e de evasão eram considerados altos, comparados ao número de alunas que entravam e as que conseguiam concluir o curso no prazo de quatro anos. Um exemplo disso, a primeira turma de 1960/61 que iniciou com 15 alunas, mas apenas 09 formaram-se em 1964. A justificativa para tais evasões também estava relacionada às questões de casamentos, desistência e até mesmo por questões financeiras.

Nas atas de resultados finais nos anos de 1960 a 1964 a somatória de matriculados são de 79 alunos e os que concluíram entre os anos de 1964 a 1968, são de 38 alunos. Os registros seguiam com as mesmas características até o ano de 1971, de maneira em que nas atas de resultados finais, constam que as alunas do Curso Normal Regional passaram pelas seguintes disciplinas: Religião, Português, Francês, Matemática, Geografia, História Ciências Desenho, Música, Educação Física

e Trabalhos Manuais. Os diplomados no Curso Normal Regional adaptado ao Ensino Ginásial foram avaliados nas seguintes disciplinas: Religião, Português, Inglês, Matemática, Psicologia, Metodologia, Higiene Prática de Ensino.

Ainda que o índice de reprovação no Curso Normal fosse considerado alto, sobretudo nos exames de admissão, entendo que tinha sua clientela e que foi se expandindo a cada ano, visto que as oportunidades de escolarização no município de Imperatriz e região ampliavam-se com a abertura de escolas primárias por parte da Igreja e do próprio estado. Entretanto, ao analisar os índices da Escola Normal, no que tange ao número de normalistas formadas, em 1968, aumentou consideravelmente em relação ao ano de 1964, ano de conclusão da primeira turma, passando de 09 para 19 formandas.

No período da década de 1960 a 1970, a escola manteve os livros com registros regulares de atas, exames e provas de redação das concluintes e outras informações sobre o Curso Normal atualizados. Todavia, a partir dos anos 1968, esses registros ficaram fragmentados, escassos e descontraçados, o que ocasionou dificuldades na localização dos documentos depois dessa data e isso trouxe limitações para a análise de tais documentos. Além das atas, outra forma de registrar e divulgar o rendimento escolar foi por meio do boletim de notas. O registro dessas notas da Escola Normal Regional Santa Teresinha deveria ser feito nesse instrumento, com objetivo de anotar a frequência das alunas, notificar quando necessário, registrar notas mensais e o resultado final.

Considerando as questões relacionadas às práticas pedagógicas, um aspecto que pode oferecer melhor compreensão da trajetória do aprendizado das ex-alunas da ENRST, refere-se aos livros pedagógicos. Utilizados nesse período de formação e que foram bastante mencionados pelas normalistas entrevistadas que afirmaram serem, esses livros, importantes recursos utilizados que foram muito citados nas falas das entrevistadas referências utilizadas no período de formação do Curso Normal.

Salienta-se que, no país, entre as décadas de 1960 a 1970, houve diversos movimentos referentes ao processo de produção e circulação do livro didático (IRINILDA, 2015). Essa política de produção se alterava, conforme mudanças na gestão política do país, causando reflexos diretos no trabalho pedagógico das escolas públicas e privadas.

Nesse sentido, investigar a utilização do livro didático no cotidiano da Escola Normal e sua aplicabilidade permitirá uma melhor compreensão da influência do

artefato na composição da cultura escolar, uma vez que, de acordo com estudos de Viñao Frago (2012), a cultura escolar trata de um conjunto de elementos institucionalizados, no fazer do cotidiano escolar, assim como o modo de pensar, objetos escolares e a materialidade física, ou seja, a cultura escolar é toda a vida escolar.

Assim, acerca do livro didático posso defini-lo como um produto híbrido, da relação entre a cultura da pedagogia, da produção editorial e da sociedade. Até porque antes da invenção da prensa de Gutemberg, os livros didáticos já faziam parte da cultura escolar, em uma circunstância em que eles eram escassos e obrigavam os estudantes europeus a produzirem seus próprios cadernos de textos. Com a criação da prensa, os livros didáticos foram produzidos em série, facilitando e se tornando o recurso principal utilizado pelos professores e alunos nas escolas.

Segundo Escolano (2017), todos os elementos que compõem as instituições “falam”, evidenciam valores e transmitem informações acerca da escola, da Educação e de suas relações com a sociedade, em cada contexto histórico e com o livro didático não seria diferente.

Assim, ao vasculhar as caixas no arquivo da Escola Santa Teresinha, encontrei alguns livros antigos utilizados pelos professores no período de formação das normalistas. Um desses livros tem o carimbo da COLTED tendo como título: Atualidades pedagógicas, do Autor e Professor da Universidade de Filosofia e Educação de Buenos Aires, Lourenzo Luzuriaga, Editora nacional, vol. 56, 1967. Os demais são da Editora Companhia Nacional, com os seguintes títulos: Programa de Admissão, organizados pelos professores: Aroldo de Azevedo, Joaquim Silva, Jose A. Penteado, Jose Cretela Jr e Osvaldo Sangiorgi; Elementos da Anatomia e Fisiologia Humana, Almeida Junior; Psicologia Geral Afro do Amaral Fontoura.

Figura 19: Livros utilizados para a formação das normalistas



Fonte: Arquivo da escola e pessoais.

Quando mencionamos anteriormente sobre as metodologias utilizadas na formação do Curso Normal, verificamos que nos primeiros anos do Curso existiam poucos instrumentos/recursos, que eram uma dificuldade para o processo de formação das normalistas no que tange o ensino aprendizagem.

Os livros evidenciados na figura 19 foram adquiridos por meio de compras e também por doações. Foram apresentados às normalistas somente no dia 14 de dezembro de 1963, quando foi fundada a Biblioteca da Escola Normal em homenagem ao fundador da escola, Frei João Pedro de Sexto, conforme consta no terceiro livro-tombo, à página 10. De acordo com as entrevistadas, a biblioteca era uma sala pequena, mas que ganhou um espaço maior e que foi melhorada com a chegada dos livros, bíblias, dicionários, manuais e revistas. Os livros doados vieram do Instituto

Nacional do Livro, Comissão do Livro Técnico e Didático e do Departamento do Estado de Educação e Cultura do Maranhão.

De acordo com as entrevistadas, a Biblioteca Pedagógica do Curso Normal contava com um acervo pequeno, mas bem organizado, de livros de: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, além das disciplinas específicas do Curso Normal: Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia Geral e da Educação, Orientação Educacional, Anatomia e Fisiologia. Além desses, segundo relatou Raimunda, havia “livros didáticos, literatura brasileira, Machado de Assis, José de Alencar, Josué Montelo, Gonçalves Dias, Manoel Bandeira, Raul Pompéia, Castro Alves, entre outros e na literatura portuguesa Luís de Camões, Gil Vicente, entre outros”

Acerca dos empréstimos, as normalistas egressas mencionaram ainda que os livros poderiam ser emprestados desde que se anotassem as saídas no livro ata de empréstimo da biblioteca. O funcionamento da biblioteca era diurno para atender especificamente às normalistas, por conta das restrições na leitura de algumas obras, por questão de alunas das séries iniciais. Melhor dizendo, havia temas que eram ministrados às alunas que não deveriam estar acessíveis às crianças tais como a Puericultura<sup>33</sup>. A única forma de impedir o acesso das crianças às obras era a separação das fontes impressas de leitura comum das específicas das alunas normalistas, na Biblioteca Pedagógica, destinada ao público adulto do Curso Normal.

As entrevistadas também destacaram a relação do aproveitamento da biblioteca para as normalistas, pois consistia em um lugar favorecido à pesquisa, uma vez que diariamente eram conduzidas a esse ambiente de leitura e trabalhos escolares. Sobre as atividades de pesquisa e os estudos que realizavam nos livros disponíveis na biblioteca, Maria Isaura, uma das entrevistadas, comparou os estudos de antes e hoje mencionando que “*hoje em dia as pesquisas são tão rápidas ligou o computador e pesquisou, pronto! Antes, tínhamos contato com os livros, fazíamos resumos e conhecíamos os autores as obras*” e acrescentou “*tinha uma ficha pra responder um tipo de questionário que vinha nos livros, assim aprendíamos muito*”.

A biblioteca era essencial para nossos estudos disse a entrevistada, destacou o ambiente de estudo na biblioteca, porém mencionou sobre os impressos pedagógicos importantes para o desenvolvimento da prática de leitura e pesquisa.

---

<sup>33</sup> Conjunto de noções e técnicas voltadas para o cuidado médico, higiênico, nutricional, psicológico etc. Desde o período da gestação até a puberdade.

Maria Isaura relatou que “nós liamos muito, tínhamos que ler e resumir um livro quase toda semana, até hoje tenho essa facilidade de resumir, não eram livros de historinha eram livros didáticos que líamos”.

A partir da narrativa da normalista entende-se que as leituras eram acontecimentos vivenciados diariamente na Escola Normal. Havia aquelas que iam para pesquisar mais sobre os temas dos trabalhos, outras iam para ampliar a cultura de forma geral e também com a finalidade de entretenimento. Embora as leituras como forma de lazer se referiam à poesias, contos e romances e eram praticadas no intervalo, as específicas das disciplinas eram realizadas no horário das aulas em que eram encaminhadas à biblioteca para as pesquisas em grupos ou individuais. Sobre as leituras, Evane destacou que

*“(...) tínhamos a obrigatoriedade de ler os livros. O primeiro livro que foi distribuído para nós foi o Pequeno Príncipe, mas como não tinha o livro para todo mundo, o que é que acontecia? A gente sempre fazia de três ou quatro umas lendo e outras prestando atenção e fazendo resumo do entendimento, a gente achou o livro maravilhoso”. (Evane Santos Ferreira, 14 de julho de 2020).*

As entrevistadas afirmaram, ainda, que a biblioteca era um lugar de muito aprendizado rico e de muitos significados, pois foi lá que desenvolveram o gosto pela literatura, aprenderam técnicas de estudos e se divertiam com a literatura da época.

Dessa forma, é possível dizer que a rotinização das práticas cotidianas voltadas à formação pedagógica das normalistas foi destaque nas vozes das entrevistadas e nos registros dos documentos institucionais a que tive acesso a partir do arquivo escolar. Embora tudo estivesse sob o controle da instituição, havia espaço para a realização de diversas atividades no ambiente escolar. Destacavam-se as leituras, estudos, trabalhos de pesquisa, reforço escolar, trabalhos manuais, brincadeiras, práticas cívicas e patrióticas e orações. Tudo seguindo rotinas rígidas com atividades elaboradas com o crivo e com rigor das freiras, que divergiam da cultura local mais flexível na distribuição das atividades às jovens normalistas. Por isso, aquelas que não se encaixavam na cotidianidade cheia de normas, recebiam castigos e sanções, normalmente consentidos pela família, esta parceira da escola na função de educar, vigiar, controlar as ex-alunas na missão de formar docentes com base na fé católica.



Ademais dessas práticas cotidianas que estavam diretamente relacionadas à formação e a prática de participação escolar também aconteciam na cotidianidade dessas jovens e que tratarei na seção seguinte.

## 5.2 Formação e as maneiras de participação escolar

As atividades cotidianas das normalistas estavam permeadas de ações com base religiosa, a partir da própria Igreja e da Escola Normal Regional Santa Teresinha no processo de formação profissional, pessoal, espiritual e afetivo das normalistas, contudo também havia a participação dessas jovens em ações promovidas pela própria escola, possibilitando a interação entre as estudantes, os familiares e a própria comunidade interna da escola.

De acordo com os documentos é possível afirmar que o público atendido pela instituição era bem diversificado, pois recebia alunas de várias classes sociais, de diversas regiões do estado e de estados vizinhos, com culturas e profissões distintas. As alunas que chegavam para o Curso Normal também traziam essa heterogeneidade quanto à origem, idade e classe social, além de que o referido curso era restrito às meninas.

Em relação à questão socioeconômica, era perceptível que a escola atendia a maior parte da classe social mais abastada (comerciantes, fazendeiros e políticos), as filhas da elite imperatrizense. Mesmo que a escola atendesse esse público, as entrevistadas mencionaram que a princípio não havia diferença entre as moças pobres e ricas, pois todas tinham uma boa afinidade. Sobre a dificuldade para ingressar no Curso Normal, a egressa Evane disse: *“eu comecei a fazer o preparatório para o exame de admissão, minha mãe não podia mais pagar e eu saí, quando a Irmã Idejane Rocha soube que eu tinha saído por questão financeira, foi lá na minha casa e me trouxe de volta e aí logo depois eu passei”*. Embora o relato de algumas entrevistadas diga que não havia discriminação, as memórias da aluna Evane nos disse ainda que mesmo com ajuda de algumas colegas do Curso com materiais e vestimenta ela se sentia deslocada, um pouco discriminada, frisou que precisava prestar serviços junto com sua mãe para custear seus estudos, mas que as irmãs eram justas e não faziam distinção entre os pobres e ricos. Entretanto, a partir da fala egressa, percebi que não havia tanta certeza sobre isso, pois relatou que, às vezes,

se sentia deslocada ou discriminada, mas também destacou que havia justiça, tratamento justo por parte das irmãs.

Outra entrevistada comentou que as irmãs tinham uma escola paroquial<sup>34</sup> para as crianças carentes, algumas normalistas trabalhavam lá para custear seus estudos. Elas ganhavam bolsa para ajudar nos serviços com as crianças, Domingas disse que *“tudo era bem dividido”*.

As normalistas entrevistadas eram procedentes de outras regiões especialmente de municípios de Grajaú, Carolina, Barra do Corda, Chapadinha e até outros estados como Pará e Piauí. Sobre as profissões dos pais, disseram-me que desempenhavam funções de fazendeiros, comerciantes, políticos, lavrador, doméstica, costureira. Ao analisar os registros de algumas normalistas nos documentos disponíveis na Instituição, verifiquei que havia um espaço para informar somente a profissão e o grau de instrução do pai das alunas, somente quando não constava o nome do pai é que aparecia o nome da mãe e sua profissão. Sobre a escolarização dos pais, não tive acesso aos dados somente o que foi relatado pelas normalistas (educação primária) lembrando que esses dados são dos dois primeiros anos de funcionamento do Curso Normal, 1960 e 1961.

Ainda a partir dos documentos que tive acesso, foi possível constatar que existia uma variedade nas idades das alunas matriculadas na Escola, entre dezessete e vinte e dois anos, e que a maioria já tinha estudado anteriormente na Escola Santa Terezinha. No entanto, as demais tinham vindo também de outras escolas da região e/ou do próprio município. Sobre a convivência entre as normalistas, as entrevistadas mencionaram que existia uma rede de solidariedade entre elas, marcada cumplicidades e amizades, principalmente, no compartilhamento de materiais, livros e até mesmo lanches que levavam. Sobre os relacionamentos Raimunda destacou que:

*“(...) havia excelente relacionamento interpessoal, não havia brigas ou discussões, a turma era solidária e emprestava material escolar que na época não era encontrado em Imperatriz e era comprado em Belém-PA. Mantemos as amizades daquela época com contatos virtuais frequentes*

---

<sup>34</sup> Uma escola católica paroquial esta nomenclatura paroquial se dá em virtude do funcionamento no interior das igrejas, ou seja, em anexos dos prédios, destacados em vários trabalhos que tratam da temática ligada as escolas normais. Sobre escolas paróquias católicas ver Heerd (1992); Dallabrida (1993); Kreutz (2004); Strieder (2008); Vasconcelos (2009); Barros (2010); Rossi, Queiroz (2016); Rodrigues e Piola (2015).

*pelo WhatsApp ‘Colegas da Escola Normal Regional Santa Terezinha’, e às vezes encontros pessoais”. (Raimunda Cortez Moreira Dourado, entrevista em 30/06/2020).*

De acordo com Raimunda, a convivência entre as normalistas deixou fortes vínculos entre elas e ainda hoje tem contato com várias colegas da época, tanto com as colegas que residem dentro e fora do Estado e que se encontram e participam de confraternizações promovidas por elas mesmas. Todavia, em alguns momentos da entrevista, deixou transparecer que também havia um clima sutil de rivalidade entre as normalistas no que tange à sala de aula. Sobre este ponto, Domingas lembrou que *“Edelvira Marques (in memoriam) e Nilza Lago sempre se destacavam nas atividades e notas, pois eram muito dedicadas”*. Acredito que esse sentimento de rivalidade, visto em relação àquelas que se destacavam com maior desempenho é compreensível, pois entre elas estava em jogo o desempenho, as notas, castigos e reconhecimento pelo destaque em sala.

A mesma entrevistada mencionou ainda que existia uma situação favorável aos estudos, além das muitas exigências e vigilância por parte das freiras quase não havia muitas opções de diversão que pudessem desviar atenção das normalistas. Como as opções eram limitadas as alunas tinham mais tempo para se dedicar aos estudos. Pois não havia a internet, televisão era escassa quase ninguém tinha somente o rádio era mais acessível naquele período.

Sobre a relação da escola com as alunas e os pais, obtive várias respostas. Algumas mencionaram a inexistência de interatividade por parte das irmãs e professores, mas a maioria mencionou que sim, que havia uma relação pautada pelo respeito, pela autoridade e o clima constante de estudos. A maioria mencionou que não havia necessidade do contato da escola com os pais, pois todas as normalistas eram conscientes dos direitos e deveres e que ingressaram na escola embasadas na cultura disciplinar e no respeito influenciadas por seus pais. Raimunda relatou em sua narrativa que *“não tinha muitos problemas o controle da família sobre as filhas era grande”*. Ademais, por se tratar de uma cidade pequena, todos se conheciam, facilitando assim a comunicação da escola com os pais.

Sobre as questões da relação entre a escola e a família na década de 1960 Magaldi (2012) afirma que as relações estabelecidas entre a escola e os pais se mostravam de forma positiva, forte. Mas esse mecanismo fora discutido em termos prescritivo, no sentido da sua necessidade e conveniência, mostrando o que deveria

ser. Já nos termos analíticos existia, segundo Magaldi (2012, p. 172), “a presença de um viés crítico, marcando a distância entre a forma como deveriam ser conduzidas aquelas relações e a forma como efetivamente se apresentariam”.

A mesma autora menciona que para os educadores católicos, caberia aos pais designar à escola a autoridade na educação das crianças de acordo com os princípios católicos. Assim a relação com a família revelava uma empatia pautada pela hierarquia da escola, estando os pais em “um lugar subordinado ao das autoridades educativas, nesse caso, identificadas às autoridades religiosas”. (MAGALDI, 2012, p. 180).

As entrevistadas afirmaram que a Escola Normal buscava a valorização da relação com a família, mencionava a importância do respeito mútuo entre as partes, considerando como aspecto predominante para a formação da personalidade das alunas. Nesse sentido, a escola frisava por meio dos professores, a importância dos esforços por parte dos pais em mantê-las e delas exigiam a retribuição dada pela família. Sob essa ótica, era costume da escola, no início do ano, direção e equipe pedagógica se reunirem com os pais para apresentação das propostas do ano letivo e enfatizar a sua importância do incentivo ao processo do ensino aprendizagem das alunas em casa.

De acordo com as narrativas, os pais possuíam essa abertura com a escola para tratar de assuntos referentes às notas e às condutas das normalistas. Embora algumas entrevistadas mencionassem que a escola entrava em contato direto com os pais, assim mantinham certo distanciamento em relação as normalistas, muito embora os professores estivessem sempre por perto, não havia uma aproximação de grande intimidade, era mais uma estratégia de vigilância do que de afetividade. Como destaca a entrevistada, nós “(...) *mantínhamos distância dos professores por respeito, nós não tínhamos assim é, costumes de certas brincadeiras porque a gente tratava o professor com tanto respeito que nem pra conversar em sala de aula, não conversava, por respeito ao professor*”. (Evane Santos Ferreira, 14 de julho de 2020).

A entrevistada mencionou, ainda, que a interação dos pais com a escola se fazia principalmente nas datas comemorativas e reuniões ou quando ocorria algum problema com as alunas. Dessa interação podemos citar as dificuldades que as alunas internas tinham em ter a participação de seus pais nas reuniões da escola, por motivos de distanciamento, por morarem em zona rural ou até mesmo em regiões distantes, dificultando assim a participação na escola.

Para mais, a escola primava pela produtividade nos horários escolares, dessa forma impedia a interação dos professores com as normalistas e responsáveis, visto que os horários eram completados com leituras, exercícios e provas, assim restava pouco tempo para intervalos e descontrações no pátio.

Diante desse cenário, apresentações de teatro, exposições e datas comemorativas eram oportunidades de manter contatos com outras pessoas. Segundo a entrevistada Evane,

*“(...) nós não tínhamos momentos assim exclusivamente de lazer, mas assim, se tivesse por exemplo, as comemorações pra sete de setembro, nós tínhamos um momento pra se preparar pra qualquer eventualidade, por exemplo, o período de festejo nós éramos convidadas para o coral da igreja pra cantar durante as missas, até primeira e segunda voz a gente cantava as vezes em latim, cantava e aí, tinham esses momentos que estávamos disponíveis para essas atitudes, esses eventos, tá entendendo? E quando terminava tudo isso o nosso momento de lazer era a gente mesmo que fazia, ficava na escola estudando”.* (Evane Santos Ferreira, 14 de julho de 2020).

Essas atividades cívicas e culturais narradas propiciavam uma nova relação com o mundo exterior e oportunizavam às normalistas conversarem com outras pessoas até mesmo fazerem novas amizades. A entrevistada mencionou que era uma forma de apresentar à população as ações realizadas pela escola a comunidade.

Esses eventos cívicos e culturais firmavam a relação da escola com a comunidade, passando a fazer parte do cotidiano escolar. Sobre essa relação de amizade, após a Escola Normal, Raimunda mencionou: “mantemos laços de amizade até os dias de hoje, sempre que podemos nos reunimos com as colegas que moram na cidade e marcamos encontros, temos até um grupo por aplicativo”.

No ano de 2004, quando ocorreram as festividades alusivas aos 80 anos da Escola Santa Teresinha, um momento marcante foi o reencontro das normalistas, conforme relatou Raimunda que acrescentou “mandei fazer o vestido do uniforme da época e eu mesma usei no desfile do aniversário de oitenta anos da escola, foi emocionante”.

Fotografia 3: Vestido uniforme normalistas<sup>35</sup>

Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha 2021.

A entrevistada demonstrou entusiasmo ao falar de sua participação no evento comemorativo aos 80 anos de atividades da ENRST, pois “*todas as ex-alunas foram convidadas, foi uma linda festa*”, disse Raimunda.

Desse modo, os encontros de egressas, assim como os eventos cívicos, as confraternizações e as reuniões são datas comemorativas realizadas pela escola e, ao mesmo tempo, são oportunidades para que as antigas alunas se reencontrem com suas colegas de turma e despertem recordações da sua vida estudantil. Para a escola é um momento que reafirma o vínculo com as ex-alunas, estabelece laços e contribui para o fortalecimento do catolicismo local.

Além dessas atividades, localizei no 3º livro-tombo de 1961 a 1978, verso da página 1, registros da criação do Grêmio Estudantil Santa Bernadete. O registro diz que “[...] com a presença de pessoas de destaque inclusive pais dos nossos alunos, foi inaugurado o Grêmio Littero- Recreativo, para melhor instruir nossas alunas do Curso Normal. Por escolha das normalistas puseram o nome de Grêmio Santa Bernadete”.

---

<sup>35</sup> O vestido foi usado em atividade comemorativa aos 80 anos da Escola Santa Teresinha, o modelo é uma réplica do uniforme usado pelas normalistas na década de 1960.

O Grêmio Estudantil estava subordinado à diretoria da escola e tinha por objetivo, auxiliar na formação intelectual, moral e cívica das alunas normalistas, através de atividades tais como reuniões literárias e científicas, música, momentos cívicos, jogos desportivos e excursões. Além de resguardar os interesses das estudantes, deveria oferecer apoio às suas aspirações e proporcionar às alunas diversão de reconhecida utilidade.

Encontrei inúmeras evidências, nos registros feitos no 3º livro-tombo, sobre a participação do Grêmio Estudantil no cotidiano da Escola Normal, todavia apenas uma das entrevistadas lembrou-se do Grêmio, por ter participado efetivamente como membro da agremiação. Segundo ela, só podiam participar as normalistas da escola e os alunos do Segundo Grau, pois exigia maturidade no papel de angariar fundos para a escola, organizar formaturas, desfiles cívicos, apresentação teatral e tantas outras atividades que envolviam a vida estudantil.

Um das funções das quais as alunas participavam era a de organizar brincadeiras e atividades que envolvessem as crianças das séries iniciais, principalmente no intervalo das aulas, na escola. Nesse sentido, as normalistas tratavam de se encarregar do planejamento das atividades recreativas, literárias e desportivas dos alunos do Ensino Primário. Ainda, conforme consta no 3º Livro-Tombo, pág.2, uma das atividades refere-se ao

[...] dia consagrado às mães. Nossa Escola viveu este belo dia no mais santo entusiasmo. Cada aluna presenteou sua mamãe, trazendo-as a escola onde fizeram uma singela manifestação, logo em seguida o Grêmio Santa Bernadete levou ao palco o emocionante drama: Flor de Maio, em oferecimento ao dia das mães.

Fica evidente o envolvimento das normalistas nas ações e participação em datas comemorativas existentes na escola, nas quais a responsabilidade de organização passava a ser do Grêmio. Em virtude dos fatos mencionados, posso afirmar que o Grêmio Estudantil Santa Bernadete atendia principalmente às exigências representativas sugeridas e autorizadas pela escola. O grêmio não se colocava como uma entidade representativa da classe estudantil. Na melhor das hipóteses, um instrumento para o desenvolvimento de atividades recreativas e culturais, sobretudo as atividades ligadas ao civismo, patriotismo e a manutenção da ordem escolar.

Na continuidade das análises, tratarei das práticas de civilidade em que são apresentados os valores, os direitos e os deveres das normalistas que passaram pelas rígidas regras disciplinares e punições aplicadas pela ENRST quando tais regras eram transgredidas pelas normalistas.

### 5.3 Direitos, deveres e festividades cívicas no espaço escolar

De acordo com os documentos a que tive acesso e também a partir das narrativas das normalistas egressas que foram entrevistadas, foi possível constatar que a escola se utilizava de práticas de controle que a levaram a ser vista como uma instituição de disciplina rígida, porém sempre foi compreendida pela sociedade acerca de seus métodos e de sua formação cultural. Diante disso, lanço mão dos seguintes questionamentos: como a escola determinava suas regras disciplinares sem causar insatisfação nas alunas e nos pais? Como as medidas disciplinares e punitivas se firmaram na prática cotidiana das alunas?

Na Escola existia uma busca incessante pela produtividade, horários preenchidos, atividades em excesso sem sobras de tempo para práticas descontraídas ou contatos pessoais, até mesmo a relação entre as alunas, direção e professores era restrita. Havia muito respeito, mas sobretudo uma relação de poder e vigilância sobre as alunas. De acordo com Foucault (1988), os micropoderes existentes nas relações sociais desempenham grande influência na formação do sujeito. Assim, a escola, a igreja e, principalmente, a família essas reconhecidas como instituições disciplinares que formam partes maiores da organização social.

Dessa maneira, tanto a escola quanto a família exerce diálogos por meio dos instrumentos disciplinares que são capazes de contribuir com a propagação de bons comportamentos aceitos pela sociedade. Foucault, (1988, p. 153) afirma que “a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Realmente toda sociedade gera suas formas e instituições com o objetivo de vigiar e disciplinar os indivíduos.

Já no espaço escolar, percebo que esta rede de regras vem de forma bem definida por meio da hierarquização de cargos e funções de poder existentes na escola, muitas vezes, de forma verticalizada: diretor(a), coordenador(a), inspetor(a),



professor(a) e aluno(a)s. Nesse sentido, cada indivíduo exercer o poder sobre os outros em relação aos níveis da pirâmide, assim se tornando um vigilante vigiado.

Esse sistema de vigilância e disciplinamento também existia na Escola Normal Regional Santa Teresinha e abrangia a todos, até mesmo os professores que eram os responsáveis diretos pelas alunas, os quais se tornavam também um objeto de vigilância de seus dirigentes, podendo sofrer sanções da direção caso não se adequassem às regras.

Embora os professores fossem alvo de vigilância, o alvo principal do exercício do poder e do disciplinamento eram as alunas, sobre elas recaía boa parte das regras e punições estabelecidas pela escola. No entanto, as proibições eram toleradas pelas alunas e muitas vezes passavam despercebidas, uma vez que o sistema de regras contido na escola possuía uma sustentação nas práticas sociais e familiares, de modo que a aceitação se tornava algo trabalhado na família, ampliado e aprimorado na escola.

O disciplinamento e o poder estão tão entranhados socialmente, que mal percebemos os mecanismos utilizados para sua manutenção, em alguns casos, se considera até natural no cotidiano social. Dessa forma, a prática do exercício de poder na Escola Normal desejava, essencialmente, proibir desvios, induzir a importância da obediência aos gestores e desenvolver responsabilidades nas alunas. Maria Isaura, uma entrevistada mencionou o rigor disciplinar vivenciado na escola ao afirmar que

*“(...) as normas eram rígidas em matéria de disciplina, (...) deveríamos ter bons comportamentos juvenis, cristãos, brincadeiras sadias, orientação como se relacionar no namoro, etc. (...) Havia punição de suspensão, caso infringíssemos as normas da escola (...) fui suspensa por 2 dias, com uma colega, por termos fugido, num sábado, da última aula, que era religião”. (Maria Isaura Rocha Sousa, entrevista, 24/06/2020).*

Ao questionar as entrevistadas sobre as formas de punição aplicadas na escola, algumas responderam que as punições não eram tão severas. Contudo, ao passo que a entrevista avançava, estabelecia-se uma relação de confiança e as entrevistadas deixaram escapar algumas formas de punição, das mais leves às mais duras como: resumos de leituras de enormes capítulos dos livros, suspensão e até mesmo ficar debaixo de um grande relógio no final do corredor conforme recordou a normalista egressa Maria das Graças que relata que *“tinha um relógio num corredor*

*imenso que você ficava de castigo lá de braços abertos, um, dois ou até dez minutos, essa era uma das punições”.*

Analisar o poder sobre o ângulo da punição e da disciplina possibilitou-me observar que esses métodos utilizados no período possuíam uma importante função social, logo, eram facilmente obedecidos. Creio que a função principal do poder exercido na escola era o de produzir discursos e docilizar as alunas, transformando-as em produtivas e obedientes a Deus, à família e à escola. Essas normas determinadas pela escola tinham por fim produzir mulheres instruídas, disciplinadas, produtivas, porém dóceis. Dessa forma, com esses esforços se justificariam pelas metas alcançadas. Sobre esses mecanismos de disciplina, Raimunda mencionou que

*“(...) a disciplina era rígida, com horário certo para a entrada e saída dos alunos, nas salas de aula e o uniforme tinha que estar completo, as alunas eram obrigadas a irem de anáguas. Qualquer infração a aluna era chamada na Diretoria e comunicada aos pais, dependendo da gravidade havia suspensão por três dias, com atividades a serem entregues no retorno da suspensão”. Raimunda Cortez Moreira Dourado (entrevista em 30/06/2020).*

Não é possível negar os efeitos negativos do poder, uma vez que ele exclui, reprime, censura, mascara e esconde (FOUCAULT (1988)). Todavia, existe o lado positivo do poder, ele é produtor de realidade na qual o sujeito e o conhecimento são produtos do meio dessa relação. Dessa maneira, mediante esse contexto, passo a pensar, então que o conformismo e a aceitação eram critérios disciplinadores e rigorosos, existentes na ENRST, pois o poder disciplinar tem a capacidade de produzir reflexões, saberes e despertar o prazer do conhecimento. Em razão disso, a normalista egressa, Raimunda, em sua fala, frisa o rigor dos métodos disciplinares, ao mesmo passo em que destaca insistentemente a importância e a qualidade da formação obtida.

Nessa análise, chamam-me à atenção os posicionamentos das entrevistadas sobre as punições e os castigos mais severos, reconheceram e aceitaram as sanções, uma vez que cometeram um erro e assumiram a falta cometida e por sua vez a escola deveria puni-las. Para que houvesse tal aceitação, era necessário conjuntamente com a aplicação das punições um trabalho de conscientização sobre o erro cometido. Os castigos físicos não foram mencionados pelas entrevistadas, existiam outras formas

de punição no acervo de disciplinarização a que eram submetidas, para elas o pior de todos era a expulsão. Esse somente nos casos extremos, considerados muito graves.

Foucault (1988) afirma que a disciplina gera corpos dóceis e disciplinados, ele nos mostra que há espaço para as mudanças e salienta que onde há poder, sempre haverá resistência, a qual denomina de contra poder, ou seja, em toda relação há lugar para a produção da subjetividade e da resistência ao poder imposto. Desse modo, a escola se utilizava de recursos da vigilância criando rótulos para determinar o que era normal ou desviante.

Esse instrumento era utilizado, uma vez que a escola não era somente um aparelho de transmissão de conhecimentos, era também um lugar de regularização e ajustamento. Ou seja, lidava com padrões de regularidade social, em que o objeto do poder disciplinar e o sujeito comum que, apesar de serem construídos nessas relações subjetivas, nesse mesmo espaço será disciplinado quando foge do padrão social estabelecido (FOUCAULT, 1988). A mesma sociedade que em alguns momentos constrói as subjetividades e as legitima é a responsável pelas desconstruções e pela submissão aos regimes disciplinares impostos pela regra social.

Nesse sentido, o ser humano é submetido ao controle social instituído pelo micropoder disciplinar, efetivado por meio das ações das instituições, uma vez que

[...] as pessoas que dirigem estas instituições se delegam o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos, de tomar medidas, de expulsar indivíduos, de aceitar outros, etc. [...] Nestas instituições, não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, mas também se tem o direito de punir e compensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instancias de julgamento. (FOUCAULT, 1988, p. 96-97).

O autor afirma que a escola, no desempenho de suas atribuições de categorizar e padronizar os comportamentos, serve-se do poder judiciário, econômico e epistemológico. Esse último está associado à produção de conhecimento que, por um lado é produzido pelo sujeito e por outro, é imposto sobre ele, de tal maneira que saber e poder estão sempre articulados e unidos. Nessa perspectiva, Foucault (1979, p. 51), dizia que “o modo pelo qual todos os graus de saberes são medidos, calculados, autenticados pelo aparelho escolar (e por todos os aparelhos de formação) exprime que, em nossa sociedade, um saber tem direito a exercer um poder”.

Assim, para que o poder se efetive, sem que se precise recorrer à força, a sociedade faz uso do conhecimento, como prática que transmite e naturaliza a ação do poder sobre os sujeitos, de forma que as ações e práticas sejam permitidas por aqueles que fazem parte do sistema social. Destarte, mesmo com o surgimento de novos métodos pedagógicos, permanecia o disciplinamento dos corpos, através da aplicação de punições. Desta maneira, Foucault (1988, p. 118-119) nos firma que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações”, indicando a posição de cada indivíduo na hierarquia social. Assim, cada sociedade pratica suas formas de socialização e imposição de regulação disciplinares às gerações atuais e futuras com a finalidade de inculcar a própria cultura de sua época e espaço. Sendo assim, a positividade exercida na disciplina tem por objetivo tornar os sujeitos economicamente úteis e politicamente dóceis. Ou seja, a disciplina é adequada para desenvolver aptidões, gerir a população manter o povo facilmente governável.

Neste trabalho de pesquisa evidenciei várias formas de disciplinarização por parte da ENRST. Além dos já mencionados sugiram outros nas conversas obtidas, tais como trabalhos extras, termos de compromisso, conversa com os pais quando necessário, sendo que os casos mais comuns de indisciplina eram resolvidos com aconselhamento e diálogos. Pude constatar que as alunas eram peça central na regulamentação e disciplinarização, ao passo que vigiar e punir foram significativos pontos considerados nas práticas de civilidade adotadas pela Escola Normal.

Levando em conta a influência da família na formação das alunas, a ENRST buscava manter-se sempre inteirada das atividades extraclasses que suas alunas desenvolviam. Deste modo, a escola mantinha na comunicação com os pais um dos mecanismos de controle empregado pela instituição. Já as alunas oriundas de famílias de educação tradicional e rigorosa, na qual a autoridade dos pais estava rigorosamente estabelecida, estas não mostravam dificuldades em cumprir as regras impostas pela Escola, uma vez que essa disciplina tinha a extensão da vida familiar. De acordo com relato da normalista egressa Doracilda, a

*“(...) Escola Santa Terezinha, ela sempre procurou aprimorar pela educação da gente, dos alunos e eu acho que essa regra não sei se até hoje ocorre, mas ela sempre foi muito exigente, então a gente tinha que cumprir, se não cumprisse tinha punição sim. Eles trabalhavam muito em cima da psicologia, primeiro iam conversar com os pais depois pra ver o*

*que é que tinha acontecido com a gente, se os pais tinham brigado se os pais estavam passando por dificuldades primeiro conversavam, e aí que vinham pra castigar a gente, mas elas castigavam, sempre tinha a punição".* (Doracilda Alves Garcia de Oliveira, entrevista, 25/06/2020).

Apesar desse aparentemente consenso dos pais e obediência das alunas sobre as regras impostas pela instituição, em alguns momentos, essas regras/normas que recaiam sobre as alunas dentro e fora da escola, não eram seguidas por todas, principalmente quando se ampliava ao ambiente familiar. Neste caso cito os pais, que por necessidade, moravam distante da escola (zona rural) e até mesmo em outros municípios, esses resistiam ao cumprimento das regras impostas pela escola, dessa forma deixavam de participar da vida escolar de suas filhas, atividades culturais e reuniões.

Ao longo do tempo as regras e as punições existentes na escola foram sendo flexibilizadas e se tornaram mais leves e menos físicas. A instituição substituiu as punições mais rígidas por um conjunto de normas e regras que compreendiam as alunas por meios psicológicos e sócio cognitivos. Esses novos "métodos" foram relatados por Evane, uma das normalistas egressas.

*"Olha, assim, não havia ameaça, castigos físicos, surras não existia! só havia disciplina mesmo, se a gente fizesse as coisas que não era, que não devíamos fazer seria até mesmo suspenso, uma vez. A minha indisciplina foi muito simples, ela passou pra gente fazer uns trabalhos de pintura nos pratos e eu e outra colega não tinha dinheiro pra comprar esses pratos então não levamos pra fazer mas ela ordenou "fica pelo menos olhando as meninas fazendo", como nós tínhamos um trabalho de geografia atrasado, quando ela saiu que deixou as meninas fazendo nós também saímos e fomos fazer o trabalho né, pra salvar o nossa nota de geografia por que esse nós não íamos fazer por que não tinha material e nem como adquirir. Eu só sei que nesse momento ela foi duas vezes procurar a gente e não achou, se estava certo ou não sei! Quando nós saímos de lá que descemos tava na parede escrito "três dias de suspensão por indisciplina", mas não teve briga, não teve desaforo, era assim, desse jeito. Agora, nós tínhamos uma obrigatoriedade, era aula de formação depois da missa de domingo".* (Evane Santos Ferreira, 14 de julho de 2020).

Com a diminuição das punições pela escola, com o passar do tempo, foram-se criando outras formas de investimentos recreativos, cívicos e culturais. Com objetivo de evitar que as alunas se envolvessem em atividades mundanas e prejudiciais à sua moral. Como, por exemplo, eventos religiosos, festas juninas, e a criação do Grêmio

Estudantil Santa Bernadete um marco na participação dos direitos e representação estudantil, conforme relatado na seção 5.2, anteriormente.

Dessa forma, percebi que a escola, junto à família, buscou alternativas para atender a necessidade de entretenimento das alunas, com várias opções de atividades, de modo que elas não se afastassem do ambiente escolar e não fossem buscar diversão e lazer em lugares que viessem a prejudicar sua honra. Na contramão da repressão, as atividades culturais foram se fazendo cada vez mais presentes na vida das alunas, de modo a conquistar a simpatia das normalistas e, assim contribuir para que a conduta moral dessas jovens fosse mantida.

Embalado por esse movimento a Escola Normal Regional Santa Teresinha na função de formar normalistas para atuarem na sociedade imperatrizense passou a ter *status* local e regional na formação de docentes. Com o comprometimento também na formação da mulher, a instituição e a sociedade viam nelas uma oportunidade ideal e capaz de tornar as crianças e jovens cidadãos patrióticos e ao mesmo tempo fiéis católicos da igreja, a partir das ações dessas jovens normalistas.

Dessa forma, no cotidiano da Escola Normal existiam rituais que se relacionavam com o comprometimento da Instituição com a formação de cidadãs conhecedoras dos seus deveres, conforme se verifica no relato de Raimunda, ao afirmar que

*“(...) as aulas aconteciam das 13:30 às 17:30 horas. Sempre iniciava com uma reza, e depois cantávamos o hino nacional e íamos para a sala em filas e silenciosas. Ao término da aula de cada disciplina, havia o toque para o início da aula de outra disciplina. Depois de formada na escola, comecei a ministrar aulas e passei a fazer as rezas também. A gente vinha com todo o regulamento para repassar aos nossos alunos”.* (Raimunda Cortez Moreira Dourado, entrevista em 30/06/2020).

Percebe-se na narrativa da entrevistada a exigência da escola na pontualidade e na introdução do civismo e patriotismo associado ao ensino religioso, muito comum para o período, além de que o currículo da escola era adequado a sua opção filosófica. Consequentemente disponibilizava conhecimentos de Ensino Religioso e Catecismo, Canto Orfeônico, Economia Doméstica, Educação Física, além da Formação Geral do Professor. Esta última era voltada para o final da formação, quando eram contempladas as aulas de Prática de Ensino, Didática e Estágio Supervisionado.

Essas diretrizes se dirigiam ao encontro da formação oferecida em nível nacional, voltada aos ideais escolanovistas. Sobre esse aspecto, a entrevistada Maria das Graças mencionou que *“a escola primava pela ordem, tínhamos que hastear a bandeira e cantar o Hino Nacional, todos do colégio faziam isso. No Sete de Setembro, Dia da Bandeira e aniversário da escola todos nós desfilávamos juntos com a fanfarra e a baliza da escola, era muito lindo!”*.

Segundo Escolano Benito (2017, p. 185), é correto afirmar que

[...] a memória, definitivamente, é um componente estruturador de toda a cultura da escola, esta, por sua vez, da construção da subjetividade. Justamente por isso, os exercícios relacionados com a recordação do passado biográfico, no que se refere à etapa da escolarização obrigatória, assumem um papel tão significativo na consolidação do relato narrativo da vida das pessoas e do imaginário dos coletivos humanos.

Nesse sentido, a narrativa de memória da normalista relata a experiência vivida em um período no qual o ritmo da vida cotidiana na comunidade era muito simples. Sem dúvidas, bem diferente dos sujeitos da geração de agora na escola. Dava-se muita ênfase às festas nacionalistas, principalmente o Dia da Independência do Brasil ou até mesmo o aniversário da cidade, pois, de acordo com o relato de Maria das Graças, *“existia toda uma preparação das alunas para participar nos desfiles, era uma disputa de quem iria no Jeep, ornamentado por nós”*.

De acordo com registros constantes no 3º Livro-Tombo de 1961 a 1978 na pág. 3, no ano de 1962, há a confirmação do empenho da escola e das normalistas, em relação a essa data cívica.

07 de setembro dia da pátria! Como nos outros anos nosso colégio comemorou festivamente a data magna da nossa independência. O curso normal preparou, ou melhor exibiu dois carros alegóricos, sendo um porta bandeira e outro com a figura do intrépido Tiradentes. Descendentemente uniformizados, desfilaram garbosamente nossos alunos, pelas principais ruas da cidade. Na praça de Fátima foi preparado um palanque, para as comemorações desse dia. As oito horas houve a santa missa campal e vários cânticos. E assim, com as bênçãos de Deus e de sua Mãe Santíssima, encerramos este grande dia para nossa pátria.

Ainda, segundo os relatos das entrevistadas, a escola se dedicava muito para a realização dos desfiles. A normalista egressa Maria das Graças destaca que *“havia preparação do desfile, era tudo bem arrumado”* e isso despertava nas jovens normalistas o espírito patriótico, pois *“é isso que está faltando, o respeito à pátria, ao*

*nosso país. Tá tudo se acabando*”, completa Maria das Graças A Figura 20, retrata um aspecto do desfile, que foi mencionado pela normalista egressa.

Figura 20: Alunas normalistas no desfile de 07 de setembro de 1962



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

A participação das normalistas nos desfiles cívicos demonstrava o rigor do uniforme e da postura corporal das alunas, possibilitava maiores chances de a escola estar sempre bem posicionada e entre as instituições mais bem organizadas. O desfile da Escola Normal atraía a população para assistir, por esse motivo a escola era rígida ainda em relação ao uniforme, uma vez que não somente nas datas comemorativas, mas na prática cotidiana, o fardamento deveria estar impecável.

Outro aspecto relevante nesta foto, figura 20, é o fato de uma mulher e não um homem estar dirigindo o carro “o papel da mulher nos acontecimentos públicos” (PERROT, 1979, p. 17). Nesse sentido, percebe-se um avanço da conquista da mulher e da sua liberdade, o feminismo<sup>36</sup> em alta, para o período um pré-requisito para o progresso de toda a sociedade feminina. Onde as ideias e ações feministas no

<sup>36</sup> Movimento social e político que reivindica igualdade entre mulheres e homens. No livro “Teoria dos quatro movimentos” em 1841, Fourier defende que o avanço na conquista de liberdade para as mulheres é um pré-requisito para o progresso de toda a sociedade.



município iniciam a passos curtos na tentativa de superar a desigualdade de gênero. A figura 21 apresenta a representação da mulher no desfile pátrio indispensável ao desempenho das futuras professoras do primário.

Figura 21: Alunas no desfile para a comunidade, 07 de setembro de 1962



Fonte: Escola Santa Teresinha.

A Figura 21 também registra o momento do desfile como demonstração de um dos instantes mais pertinentes ao cultivo dos valores que a escola tencionava apresentar, ocasião em que se tinha um conjunto de práticas e princípios que possuíam como propósito suscitar nas normalistas o sentimento de civismo e patriotismo, considerados como indispensável ao desempenho das futuras professoras do primário.

A escola seguia cuidadosamente os rituais exigidos, que representavam a vida militar, na qual as discentes desenvolviam disciplinadamente a postura corporal e comportamental pretendida. Contudo, para se alcançar esse desempenho, outras disciplinas se uniam à Educação Física para assegurar o coro do civismo, pois, conforme relato da normalista Evane, *“nesse período era muito forte a influência do militarismo, dentro e fora da escola tínhamos que levar todos os valores aprendidos néh, as datas mais importantes todas nós íamos para o pátio da igreja, enfileiradas treinar para as comemorações da pátria”*.

As entrevistadas mencionaram que existia uma coisa que as deixava muito orgulhosas no Dia Sete de Setembro, além de desfilar, era tocar na fanfarra da escola (banda). Segundo elas, era um prêmio, um tipo de reconhecimento pelo bom desempenho escolar, a participação na fanfarra. Nesse sentido, na figura 22, temos a representação de alunas negras na comemoração cívica, muito comum no município independentemente da cor da pele todas participavam das comemorações. As apresentações dos desfiles cívicos da Banda da Escola Normal Regional aconteciam na Avenida Coronel Manoel Bandeira com a representação de todos os alunos e alunas da escola, o local de desfile era próximo à antiga prefeitura. Por muito tempo os desfiles foram realizados nesse espaço. Atualmente, os desfiles são realizados na Avenida Presidente Getúlio Vargas, no Centro da cidade, longe da escola a qual hoje nem mais desfila nas datas cívicas.

Figura 22: Fanfarra da Escola Normal Regional Santa Teresinha, 1962



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

Observei também que não somente nessa imagem dos desfiles, mas também nas demais, que geralmente os alunos e alunas menores não participavam das comemorações, somente aqueles que estudavam nas séries mais adiantadas. As entrevistadas mencionaram que as crianças participavam somente de demonstrações de atividade físicas pontuais na escola e nada mais. E disseram que nesse período

os valores foram assimilados por elas e que infelizmente hoje essas atividades cívicas não são mais desenvolvidas pela escola.

Para elas, a participação nesses eventos e o ambiente escolar católico, davam a elas um nível simbólico superior ao da população de modo geral. Todo esse processo se iniciava pelo ajustamento do corpo, um pré-requisito importante na complementação à formação do coração e mente.

Com objetivo de aperfeiçoamento disciplinar, ordem e obediência, os hábitos das alunas eram regulados por um conjunto de regras que recaiam sobre sua atitude e consciência. A escola ensinava a andar em filas, manter o silêncio, discrição, evitar contatos com homens e ter uma boa postura dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, as alunas eram sujeitadas a manter distância de influências negativas e a primar pela conduta dos valores morais ensinados.

Considerando esse contexto, Louro (1994) afirma que inúmeras jovens se sentiam atraídas pelo Magistério por necessidade e outras por pretenderem ir além dos espaços sociais e intelectuais, exclusivamente reservado às mulheres. A autora afirma ainda que, independentemente dos objetivos alcançados pela Escola Normal, as normalistas sempre se depararam com as restrições e cuidados ensinados pela escola na sua vida profissional.

A Escola Normal Regional Santa Teresinha se organizava na manutenção das relações de poder e controle sobre as alunas, através de prescrição e dispositivos diversos, que instituíam um trajeto disciplinador, abrangendo questões curriculares, regras, regulamentos, dispositivos de controle na avaliação, no uniforme, e, certamente, nas mentes dessas normalistas.

Outra forma de manutenção da ordem disciplinadora eram as aulas de Educação Física. Essas aulas eram vistas tradicionalmente, na história, como possíveis de imprimir nas alunas certos comportamentos e desempenhavam funções como: corrigir a postura corporal, disciplinar, castigar e educar. Sobre as atividades de Educação Física, Raimunda afirmou que

*“(...) nas aulas de educação física jogávamos vôlei e queimada lembro bem da roupa. As irmãs acompanhavam, a gente tinha um uniforme assim, o uniforme era bem (...) Era uma saia verdinha plissada, a blusa branca e um shortinho por baixo, por que não podia mostrar as pernas né (...) e abaixo da saia tinha um short [riso]”. Raimunda Cortez Moreira Dourado (entrevista em 30/06/2020).*

De acordo com Guacira Louro (1994), o uniforme escolar se constituiu como um elemento de legitimação das condutas das alunas normalistas e comportou uma multiplicidade de significados: orgulho, controle, elegância, identidade, poder e vigilância. A autora diz, ainda, que se tratava de um conjunto de rituais, símbolos e doutrinas e normas posto em circulação para produção das mulheres professoras. Tendo boa aceitação com relação ao emprego do uniforme.

Na sequência, a Figura 23 apresenta as alunas normalistas com o uso do uniforme demonstrando o alinhamento, ordem e disciplina.

Figura 23: Alunas em visita à construção da nova escola em 1962



Fonte: Arquivo da Escola.

De acordo com as entrevistadas, o uniforme era bonito e representava a disciplina e a ordem de forma que se sentiam prestigiadas em usá-lo, pois tal artefato as identificava como normalistas e *“eu me sentia feliz em usar, era diferente eu era normalista”*, disse Raimunda. Mesmo sendo uma prática cotidiana usá-lo na escola, percebi um misto de orgulho e saudosismo em suas falas e na maneira como descreveu a vestimenta: *“Era um vestido azul marinho com prega, blusa branca, sapato preto meias-brancas, lembro bem do nosso uniforme”*, completou Raimunda.

Na Figura 24, vemos as normalistas em sala de aula, devidamente uniformizadas. Percebo que o padrão ia para além do uniforme, já que as alunas tinham posturas similares não somente na vestimenta, mas também no penteado do cabelo. A imagem refere-se à turma da 3ª série do Curso Normal e nela estavam seis alunas estudando as suas leituras diárias.

Figura 24: Alunas da 3ª série do Normal Regional



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

O uniforme das normalistas fazia parte da lista do enxoval, que deveria ser adquirido. No ato da matrícula os pais recebiam uma lista com todos os itens necessários para o fardamento escolar, até mesmo enfeites e meias que eram itens considerados fundamentais. Assim, as alunas estavam uniformizadas e facilmente identificadas fora do ambiente escolar. As normas sobre o uso do uniforme deveriam ser seguidas à risca, ou as alunas sofreriam sanções em caso de desobediência. Dessa maneira, a utilização do uniforme não era uma especificidade da ENRST, fazia parte da época, pois era exigido à todas escolas públicas ou privadas.

Outro ponto que merece destaque era a Educação Moral e Cívica, pois fazia parte de um conjunto de práticas sociais e pedagógicas empregadas pelos diretores escolares, pois tinha por objetivo explícito de hierarquizar e moralizar as atitudes das



estudantes. Sobre esse aspecto uma entrevistada conta que as participações nas atividades cívicas envolviam toda a comunidade nas festividades proporcionando a penetração de valores na sociedade que também emitia seus valores na escola.

Figura 25: Preparação para a data cívica



Fonte: Arquivo da Escola Santa Teresinha.

Na figura 25 temos um policial militar, no pátio da escola, instruindo as alunas da escola sobre o exercício de marcha muito usual nos quartéis. A imagem mostra um treinamento para a comemoração patriótica do Sete de Setembro, muito comum naquele período. É possível perceber que há alunas trajando seus uniformes e distribuídas em duas fileiras, sempre acompanhadas pelo policial demonstrando rigidez com o processo de ensino aos passos no desfile para desenvolver com êxito as atividades. Com o passar do tempo, essa disciplina passou a ser substituída e ensinada pelos próprios professores da escola.

Portanto, para finalizar esse capítulo analítico, saliento que a rotinização das práticas cotidianas das normalistas foram destaque nos documentos da instituição e narrativas apresentadas pelas entrevistadas. Afirmo, ainda que toda a organização desta instituição religiosa foi para o período minuciosamente planejada, desde as atividades realizadas nos espaços de orações, estudos, leituras até trabalhos manuais, música, higiene pessoal, práticas cívicas e patrióticas entre outras. Essas

práticas eram apropriadas rigorosamente com atividades antecipadamente preparadas pelas freiras, contrastando com a cultura local, na qual era mais flexível com menos rigor na distribuição de tempo, especialmente entre as jovens normalistas. Desse modo, para as normalistas que não se adequavam à essa cotidianidade, cheia de regulamentos, regras e normas eram previstos castigos e punições, normalmente com o aval da família aliada da escola na função de educar, controlar e vigiar as normalistas. Concluo que além desse apoio familiar para a realização dessas funções, a escola contava ainda com a Igreja e a sociedade, três instituições similares e complementares que se auxiliavam na missão de educar e formar professoras alicerçadas na fé católica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o percurso desta investigação tive como objetivo compreender o processo de formação das normalistas que obtiveram sua formação na ENRST. Tenho a sensação de estar levando na bagagem um amotoado de experiências, um volume grande de informações adquiridas ao longo das investigações registradas em fontes diversas, documentos escritos e imagéticos, objetos biográficos e narrativas. Tais documentos, trouxeram para a investigação conteúdos necessários à compreensão de um período fortalecido pelos discursos desenvolvimentistas e civilizatórios que esboçavam a Escola Normal como um lugar político adequado à eliminação dos atrasos com vistas à consolidação do progresso.

Como dar por finalizado esse percurso, se sabemos que na história tudo é momentâneo e que nossas análises não passam de leituras possíveis do real? Tenho a convicção de que o trabalho historiográfico impõe uma linha tênue entre a realidade e as interpretações, por vezes, apressadas e imprecisas. Contudo, o entendimento da existência dessa tenacidade comum a qualquer forma de análise e interpretação, não deve ser colocado como uma dificuldade aos pensamentos da pesquisa. Pensamentos que passam a se tornar possíveis com a dedicação à temática, a entrega aos estudos e o mergulho nas fontes.

Com objetivo de compreender primeiro a composição e a formação da ENRST e posteriormente o processo de formação das normalistas desta escola, busquei no arquivo da escola, igreja e a partir de entrevistas com as normalistas egressas, peças que eu pudesse encaixar para formar uma linha de raciocínio inicial dessa que foi a primeira escola de formação de professores no município de Imperatriz-MA. Esse exercício se deu inicialmente pelo esforço teórico e posteriormente pela compreensão e análise das fontes encontradas.

Dedicando-me em um contexto cheio de desafios, levantamento e utilização de fontes inéditas, busquei reconstituir a tecitura da história da primeira instituição de formação de professoras normalistas no município de Imperatriz. Para esse fim, visitei o arquivo da escola onde encontrei uma variedade de documentos esquecidos no tempo tais como: livros-tombo, livros atas, livro de visitas, relatórios, históricos escolares, certificados e muitas fotos. Essas fontes forneceram elementos necessários sobre a composição, formação e organização da Escola Normal Regional Santa Teresinha a fim de contar particularidades do cotidiano escolar e as



dificuldades que seus fundadores encontraram para a implantação desse projeto educacional.

Os documentos escritos, por vezes complementados pelo acervo fotográfico, que trazia na sua essência registros de momentos importantes do cotidiano escolar vivenciados nos eventos religiosos, civícos, entretenimento, formaturas, estudos em sala na biblioteca, uniformes e mobiliários. Esses registros fotográficos permitiram entender um panorama da vida escolar, espaços internos e externos, dispositivos disciplinares, valores e peculiaridades do corpo docente e discente. Deste modo, aprofundamos os meandros da cultura material e imaterial, gerada em torno de uma idealização de preparar mulheres-normalistas-professoras em uma instituição confessional católica nas décadas de 1960 a 1970.

Minhas questões de estudo surgiram da discussão entre a teoria e a empiria, de modo que os referenciais que alicerçaram as categorias de análises são: as práticas cotidianas e a cultura escolar, categorias capazes de estabelecer ligações e fundamentar o meu objeto de pesquisa.

A Escola Santa Teresinha do Menino Jesus - Instituição constituída pela Prelazia de Grajaú/MA e confiada à administração das Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC) passou a funcionar a partir de 1924. Voltada primeiramente ao atendimento ao Ensino Primário, internato e externato para meninos e meninas, ganhando visibilidade e se tornando uma escola de referência.

Posteriormente, devido à ausência de professores qualificados para compor o quadro da escola e do município, buscou-se abrir uma Escola Normalista com o objetivo de atender à grande demanda do município e da região, assim melhorando seus ganhos e a manutenção da escola. Nesse sentido, foi implantada em 1960 a Escola Normal Regional Santa Teresinha, propiciando a formação secundária completa com seus dois níveis: o Ginásial e o Colegial.

A ENRST passou por várias mudanças, decorrentes da legislação nacional e outras demandas locais. Dentre as mudanças, ampliou-se a formação docente e a escola, que na década de 1960, estava voltada à formação regional também passou a oferecer a formação colegial. O Curso Normal, que até aquele momento priorizava a formação para a educação feminina com disciplinas específicas como trabalhos manuais, prendas domésticas, passou a eleger um currículo com maior carga de disciplinas científicas tais como: Filosofia, Sociologia, Psicologia e Didática. Sendo essas algumas das mudanças realizadas na cultura Escolar da Escola Normal

Regional Santa Teresinha, nas décadas estudadas. Sobre as permanências, estavam associadas às normas disciplinares e valores religiosos e cívicos difundidos pela Escola.

O docente no projeto católico deveria ser visto como defensor da ordem e do progresso, cujas regras e os valores sócio econômicos se validavam por meio dos preceitos religiosos. Assim ficou latente na história da ENRST, de Imperatriz, que a difusão dos valores católicos era o rumo daquela experiência.

Dessa forma, para alcançar o objetivo, a escola em sua etapa inicial, continha em seu currículo uma formação para uma mulher apta ou mesmo prendada para as atividades manuais e aptidões domésticas, acrescida de intenso trabalho de evangelização sobre ela. Com a identificação dessa figura feminina mulher/mãe com a mulher/educadora fomentou o público feminino ao Magistério, justificando a grande procura desse público na escola. Com base nessa distinção, a feminização do Magistério ocorreu de forma intensa, para o Ensino Primário, cujo retrato foi e continua sendo o de domínio das professoras nesse nível educacional. Adiciona-se a isso o fato de que em Imperatriz, uma cidade interiorana, eram preservadas por regras disciplinares e patriarcais, sendo o Magistério uma das poucas profissões que a mulher poderia desenvolver sob aprovação popular.

As alunas eram direcionadas por uma educação fortemente religiosa, que as comedia pelo gosto pela profissão. Percebi, a partir das narrativas das entrevistadas, que muitas entravam na escola com o entusiasmo e que o convívio e a admiração por alguns professores e professoras, era algo que marcava o período. A figura do docente formado, atuante e comprometido era uma tática decisiva para a escolha da profissão pelas normalistas em formação.

Segundo as entrevistadas, existiam os professores “brilhantes” porque eram (professores que se destacavam pelo conhecimento e técnicas pedagógicas) e os “memoráveis” pelo (rigor dos ensinamentos e o processo de avaliação escolar). Foram os que mais influenciaram na decisão para a formação docente. Dessa forma, a influência e o prestígio da profissão de professora que se apresentava naquele momento contribuía para o desejo que os pais tinham de que suas jovens filhas viessem a estudar e desenvolverem atividades ligadas à formação de educadora. Além do que, a profissão era muito valorizada e respeitada principalmente quando essa era uma professora formada pela Escola Normal Regional Santa Teresinha, instituição renomada na formação de normalistas no município e região.

Estudar na Escola Normal representava, no período, uma garantia de acesso imediato ao mercado de trabalho, de forma que os professores leigos foram perdendo seu espaço para as normalistas. Assim, as possibilidades eram maiores para aquelas quem tinham formação no Magistério, podiam lecionar na própria Escola Normal Regional Santa Teresinha, fortalecendo e consolidando o corpo profissional da escola, além disso podiam trabalhar nas escolas públicas do município e/ou ainda nas escolas rurais da região.

Igualmente, os instrumentos internos de avaliações aplicados na Escola Normal estimulavam a concorrência entre as normalistas, tais instrumentos padronizados e normatizados apresentavam consequências que iam além do âmbito escolar. Isto é, ressaltavam o mérito individual destacando as melhores alunas e recompensando com nomeações na docência primária, na própria instituição formadora. Já no caso das alunas medianas eram indicadas a trabalharem nas escolas do município, existindo ainda aquelas que retornavam aos seus municípios de origem para assumirem ou lecionarem em escolas rurais. Os resultados das avaliações eram medidos através das provas bimestrais, estágio supervisionado e especialmente por meio de exames escritos e orais.

Os exames eram momentos de angústias e insegurança. Para as normalistas eram rituais de grande tensão e emoção, com forte exigência intelectual por parte das discentes. Naquele momento não estava em jogo somente a simples aprovação ou não, mas sim a chance de inserirem-se na vida profissional, pois os exames dariam direcionamento à carreira das jovens normalistas. Nessa missão, na busca pelo sucesso profissional, as aulas de Estágio Supervisionado foram bastante significantes, pois serviram de aprendizado prático e apontavam as normalistas com melhores rendimentos pedagógicos para assumir uma docência no ensino primário.

As alunas eram sempre ocupadas por diversas atividades, dessa forma estavam em constante vigilância e disciplina, eram acompanhadas e assistidas pelas Irmãs Capuchinhas desde a vestimenta, organização, cuidados com a limpeza pessoal, postura corporal e comportamento. Essas atividades de critérios e disciplinas comuns em escolas religiosas se estendiam também para as residências familiares, algo que as famílias exigiam e autorizavam que fosse feito, uma forma de educação moral e respeito, uma ideia de que a disciplina produziria corpos dóceis e disciplinados, como menciona Foucault (1988). Eram as normalistas as alunas com

melhores rendimentos e desempenho nas atividades, pois aprendiam e se comportavam por meio da disciplina escolar.

A Escola Normal realizava atividades que cumpriam com o papel de transmitir as normalistas, conceitos e regras que eram valorizadas na comunidade, nesse aspecto constatei que a escola se tornava uma instituição que a sociedade mantinha para controlar corpos e mentes. Nessa circunstância, valores como disciplina, respeito, ordem e hierarquia passavam a fazer parte do cotidiano das normalistas que obedeciam e reproduziam no convívio social e na prática escolar.

Além disso, as festas patrióticas e cívicas, juntamente com as aulas de Educação Física, trabalhos manuais e ensino religioso eram meios utilizados pelas lideranças educacionais nacionais visando a difusão de valores como obediência, disciplina e hierarquia. Tais práticas utilizadas pela educação confessional objetivavam demonstrar a sociedade o poder do ideário católico. Semelhantemente na ENRST as normalistas se sentiam motivadas a participar dos momentos de culto à pátria. Esses momentos festivos à pátria se estendiam ao longo da semana com desfiles e discursos de autoridades políticas e educacionais. Aconteciam também atividades esportivas, jogos, bailes para que a comunidade prestigiasse e vivenciasse os valores emitidos pelo Estado e pela ENRST.

As normalistas deviam mostrar as habilidades não somente dos conteúdos, mas também nas práticas que ultrapassassem os muros da escola, estendendo-se ao contexto sociocultural, por meio de apresentações de desfiles corais, exposições de trabalhos manuais. Este último necessário para as habilidades do desempenho das futuras professoras como mulheres-esposas-mãe podendo contribuir no sustento da família e ornamentos para os filhos e sua casa. Porém, não se pode desconsiderar que as atividades manuais exercem um papel de estimular as alunas a importância do trabalho e da disciplina, importante para o desenvolvimento produtivo da cidade. Foi através dessas práticas que a ENRST preparava as alunas para se tornarem mulheres trabalhadoras e habilidosas de forma que tudo era com objetivo educacional.

Apesar de as normalistas não participarem diretamente na construção dos regulamentos institucionais aos quais eram submetidas, mesmo assim elas eram obrigadas a aceitar sem fazer resistência, pois consideravam os aspectos de aprendizagem relevantes e importantes para a manutenção da ordem na época, dessa forma, pouco ou nada se questionava acerca das normas, entendendo que era para o bem do futuro profissional. No fim das contas, a comunidade valorizava uma

mulher educada, disciplinada, instruída e por que não dizer, religiosa. Dessa forma, o disciplinamento, as sanções e castigos que a instituição praticava contra elas, foram, na sua maioria, esquecidos, dando a tender que era algo justo em decorrência da produtividade e por um clima sério e intenso de estudos. Como havia muito respeito entre alunas e professores quase não havia castigos, eram raros.

Na verdade, a prática de castigo não era comum na instituição, mas o que ficou marcado na memória das normalistas foi especialmente os valores recebidos, a formação e o papel importante da representatividade dos estudos em suas vidas. Foi por meio dos saberes adquiridos na ENRST no período de formação que as oportunidades passaram a surgir para as moças: respeito, bons casamentos e empregos, isto é, abriu-se um leque de oportunidades, para as mulheres desta instituição. Em suma, elas representavam a partir dali a elite intelectual da época, portadora dos atributos necessários a mulher/professora/esposa.

Sobre esses pontos observei que havia uma coerência no discurso dos líderes católicos nacionais com os representantes religiosos do município de Imperatriz. Ambos os discursos acreditavam e depositavam a confiança no papel exercido pelas professoras missionárias capaz de, ao mesmo tempo, desempenharem as funções de educadoras e evangelizadoras. Elas recebiam uma educação moral e religiosa capaz de resguardá-las de influências ruins que as cercavam no mundo em evolução.

Mesmo com o excesso de rigurosidade e vigilância imposta sobre o cotidiano das normalistas, a Escola Normal era bem valorizada e prestigiada pelas autoridades e familiares. Os pais se sentiam seguros e confiantes ao deixarem suas filhas aos cuidados das freiras capuchinhas, pois eram a garantia de bom desempenho profissional e casamento bem sucedido. Tudo isso se dava pelo resguardo dos contatos mundanos e saídas restritas, limitadas e supervisionadas. Nessa conjuntura, as entrevistadas apontaram que os contatos com o mundo social eram restritos, elas faziam questão de participar mais de eventos culturais realizados pela própria Escola.

Sobre o currículo da ENRST localizei nas análises realizadas que a disciplina de ensino religioso estava presente com três aulas semanais, em todas as séries do Curso Normal em detrimento da formação pedagógica, para que os valores religiosos, cívicos e nacionalistas fosse possível. A escola tinha um apoio importante e esse se dava pela relação da escola-família-sociedade. Dessa forma, o aspecto disciplina imposto pela escola normal se estendia para o âmbito familiar, pois como instituição

formadora era capaz de tornar moças anônimas em professoras reconhecidas e valorizadas no âmbito socioeducacional.

O direcionamento religioso e moral aplicado pela escola se estendia às famílias que deveriam colaborar estimulando obrigações restritivas às normalistas, tais como ir à missa todos os domingos, usar roupas discretas, não participar de festas mundanas e aperfeiçoar as atividades manuais. Estas práticas garantiriam que as moças formadas pela Escola Normal se tornariam boas Profissionais, Esposas e Mães prendadas, assim atendendo aos objetivos da Igreja, Família e Estado.

As normalistas eram submetidas a regulamentos sociais de um sistema de valores e regras impostas a elas, contra suas vontades, pensamentos e ações. Mesmo assim souberam, quando necessário, rebelarem-se contra imposições de submissão feitas às mulheres, enfrentando barreiras sociais impostas a elas. Assim, tornando-se mulheres religiosas, professoras e profissionais, portadoras de um amplo saber para sua realidade. Passando a formarem seus alunos, educarem seus filhos, evangelizarem nas igrejas, rompendo barreiras sociais, ocupando cargos que eram específicos dos homens e participando de questões sociais e políticas, ajudando a reconstruir a cultura imperatrizense e mudar o papel da mulher no meio social.

Portanto, afirmo que o aprendizado ensinado às normalistas por mediação das atividades religiosas, cívicas e patrióticas foi colocado em prática nas várias escolas por onde lecionaram ou dirigiram. Até pouco tempo existiam os rituais de hasteamento da bandeira e cantos do hino nacional em escolas do município de Imperatriz, sem exceção, hoje, raramente é realizado esse ritual de importância indiscutível do ponto de vista dos pais, professores e alunos.

Hoje essa prática tem sido secundarizada na Escola Santa Teresinha. A não participação das práticas de eventos cívicos como desfiles, causa tristeza as ex-normalistas que entendem que os valores cívicos se perderam e a participação e envolvimento dos alunos se dá somente em sala, de onde aprendem os símbolos patrióticos e recordam os valores da formação do cidadão por meio de livros e filmes em suas aulas de história.

As descrições aqui mencionadas por mim são fruto de um processo de reflexão e pensamento coletivo, já que envolveu não somente o esforço teórico de um pesquisador, mas somou-se as memórias quase que esquecidas de ex-alunas normalistas, junto ao empenho das freiras capuchinhas, professores e amigos pesquisadores sobre a escola, com objetivo de reconstituir os fragmentos encontrados

de uma história que não podia se perder ou mesmo cair no esquecimento. Com essa abertura e oportunidade espero ter contribuído para a divulgação no meio historiográfico, parte dessa história da ENRST e o movimento do processo de formação e consolidação das primeiras docentes no município de Imperatriz.

Mesmo que esta pesquisa se configure um esforço deste pesquisador, tenho a certeza de que a história aqui contada não contemplou os vários pontos de vista possíveis. Reconheço que o percurso realizado de forma alguma tenha conseguido esgotar as diversas possibilidades de discussão sobre a temática da formação normal docente nesta instituição. Pois a ideia não era essa, muito pelo contrário, o objetivo é o de possibilitar novos caminhos a pesquisadores interessados na temática. As fontes se constituíram importantes instrumentos para a construção desse trabalho, mas teriam pouco contribuído se não fossem as memórias das normalistas por meio das entrevistas. As idas e vindas às fontes e às memórias contadas teceram uma história possível, contudo muitas outras podem ser contadas, ou seja, a história da ENRST no seu processo de formação, fica à espera de novas lentes investigativas e aportes teóricos metodológicos que possam enveredar pelos caminhos da cultura dessa Escola Normal demonstrando outras óticas das atividades e funcionamento estabelecidos com outros indivíduos.

## REFERÊNCIAS

- ACCÁCIO, Liete Oliveira. O ensino Normal. **Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: formação e profissionalização do educador. Florianópolis: UFSC/CED/UFSC/FAED/Núcleo de publicações - CED/UFSC, Série Documentos, 1996.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155-202.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulheres na educação: missão, vocação, destino? A feminização do magistério primário ao longo do século XX**. *In*: SAVIANI, Demerval. et. al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**. 2. ed. Editora Planeta, 2011.
- ALVES, I. **Vida e obra do barão de Macaúbas**. São Paulo: Nacional, 1942.
- ALVES, Claudia Maria. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 101-125, Jan/Abr 2010.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZZI, Riolando. **Vida religiosa feminina no Brasil Colonial (enfoques históricos)**. São Paulo: Paulinas, 1983.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: BASSANEZI, Carla Pinsky (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: BASSANEZI, Carla Pinsky (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo, 2006.
- BARROS, E. M. de M. **Imperatriz: Memórias e Registros**. Imperatriz: Editora Ética, 1996.
- BARROS, E. M. de M. **Eu, Imperatriz**. 2. ed. Imperatriz: Ética, 2012.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (orgs). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa** - Campinas, SP: Autores Associados/EDUFU, 2002.



BOTO, Carlota. Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

BENEDITINOS, T. M. **O missionário capuchinho construiu sobre a rocha...** Fortaleza: RDS, 2006.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **Formação docente institucionalizada na Amazônia acreana: da escola normal regional à escola normal padre Anchieta (1940-1970)** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.

BLOCH, March. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** São Paulo: Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade.** Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória.** Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 2. ed. Tradução de Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo.** 5. ed. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo. Petrópolis: Vozes, 2003.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BURKE, Peter. **História e teoria social.** São Paulo: UNESP, 2002

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. 1946a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

CABRAL, Francisco; DÍAZ, Margarita. Relações de gênero. *In*: BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos afetividade e sexualidade na**

**educação:** um novo olhar. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda., 1984. p. 142-150.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Mães educadoras e profissionais: educação feminina em Teresina na primeira metade do século XX. **Revista Outros Tempos**, v. 7, n. 10, Dossiê História e Educação, p. 158-179, 2011.

CASTILHO, Irmã Maria Uília. **Uma História de amor** (Feita de luzes e sombra). Fortaleza: 2004.

CASTILLO GOMEZ, Antonio. Educação e cultura escrita: propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão provincial:** uma história Casa dos educandos artífices (1841-1889). São Luís: EDFUNC, 2007.

CASTRO, César Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império:** 1835-1889. São Luís: EDUFMA, 2009.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes Rio de Janeiro: Forense universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho Docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS. **Subsídios históricos** [Mimeo]. Fortaleza: Casa Geral das Irmãs Missionárias Capuchinhas, 1976.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS. **Revista do Centenário das IMC**, Fortaleza, 2004.

CHARLOT, Bernard. Relações com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1999a.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UnB, 1999b.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre representações e práticas**. Difel; Mira flores, 2002.

CRUZ, Ernesto. **História do Pará**. Belém: UFPA, 1970. Volume 1.

CRUZ, Mariléia dos Santos (Org.). **História da Educação de Imperatriz: textos e documentos**. Imperatriz: Ética, 2012.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. Gênese de uma escola católica e estratégias femininas no Maranhão novecentista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 178-198, 2015.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. O papel da Congregação das Capuchinhas na formação de classes médias e elites regionais. **Revista Pro-Posições**, v. 28, n. 3 (84), p. 169-198, 2017.

DALLABRIDA, Norberto. **A sombra do campanário: o catolicismo romanizado na área de colonização italiana do médio vale do Itajaí Açu (1892 – 1918)**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

DE LUCA, Tania. **Práticas de Pesquisa em História**. São Paulo: Editora contexto, 2020.

DIETZGEN, Joseph. **La esencia del trabajo intelectual**. Salamanca: Sígueme, 1975.

ESCOLANO, Agustín Benito. **A Escola como cultura: experiência, memória, arqueologia**. Editora Alínea, 2017.

ERRANTE, Antoniete. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. **História da Educação/ASPHE**, Pelotas, n. 8, p. 140-174, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. *In*: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Cultura escolar, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Rogério. Apresentação. *In*: MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: História das Instituições Educativas**. São Paulo: EDUSF, 2004.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática**. Campinas: Autores associados, 2009.

FOUCAULT. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- FLEIÜSS, M. **Recordando**: casos e perfis. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.
- FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.
- FRAGO, Antonio Viñao. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición y el cambio. 2000.
- FRAGO, Antonio Viñao. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.
- FRANKLIN, Adalberto. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2010.
- FREITAS, Marcos. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. *In*: STEPANHOU, M.; BASTOS, M. (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GALVÃO, Ana Maria Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em História da Educação. São Paulo: Ática, 2010.
- GIANELLINI, Gentil. **Saíram para semear... e já fazem anos que a semente caiu em terra boa**. Gorle: VELAR, 1993.
- GINZBURG, Carlo. **A Micro História e outros ensaios**. Tradução de António Narino. Lisboa: Difel, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Tradução de Maria Bethânia Amoroso. São Paulo: Companhia Das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas sinais**. Tradução de Federico Carotti. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 143-179.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos Instituições escolares e cultura escolar na pauta acadêmica: um breve recorrido a modo de prefácio (décadas de 1990-2010) *In*: SOUZA, José Edimar; RIPE, Fernando; MARTIARENA, Maria Augusta. **História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul**: Instituições, culturas e práticas educativas. 1 ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, p. 11-18.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Orgs.). **Romanagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre a História oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2009.

HOBBSAWN, Eric J. **A Era das Revoluções**. Europa 1789-1848. 10 ed. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira. Marcos Penchel: 2009.

IBGE. **Recenseamento geral do Brasil - 2000**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=767>. Acesso em: 03 jul. 2020.

IMPERATRIZ. Lei nº 128, de 28 de maio de 1959. Prefeitura do Município de Imperatriz. **Leis e Decretos municipais avulsos (1950-1959)**. [Cópia manuscrita]. 1959.

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

KAUFFMANN, Jean-Claude. **Entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Maceió: Vozes; Edufal, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEVI, Giovanni. Sobre a Micro História. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 133-161.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVIII. Tradução de Cintia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, Antonio Carlos. Em nome de Deus. *In*: MONZA, Pe. Bartolomeu da. **O massacre de Alto Alegre**: notas históricas. Brasília: Edições do Senado Federal; Conselho Editorial do Senado Federal, 2016. Vol. 215.

LOURO, G. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Vol.20 (2), jul/dez. 1994

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: História das Instituições Educativas. São Paulo: EDUSF, 2004.

MAGALHÃES, Lúcia. **A história de Frei João Pedro**. Fortaleza: Editora Conhecimento, 2012.

MAINARDES, Jeferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 129-132.

MAGALDI, Ana Maria;. Entre vozes e pistas: reflexões sobre relações família-escola nos debates educacionais brasileiros (anos 1930). In: LOPES, Sonia de Castro; CHAVES, Miriam Waidenfeld (orgs). **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad x: FAPERJ, 2012.

MANOEL, Ivan. **Igreja, Educação e Educação Feminina (1859 a 1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

MARANHÃO. **Discurso recitado pelo Exm. Snr. Doutor João Antonio de Miranda, Presidente da Província do Maranhão, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 3 de julho de 1841**. Maranhão: Tipographia Monarchica Const. de F. de S. Cascaes, 1841. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida**.<http://apem.cultura.ma.gov.br/siapem>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MARANHÃO. **Lei de nº. 267, de 17 de dezembro de 1850**. Como se destaca no trecho citado por Honório Pereira de Azeredo Coutinho Exmº. Presidente da Província do Maranhão. 1850. Disponível em: <http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

MARANHÃO. **Lei nº 717, de 11 de julho de 1864**. Cria duas cadeiras de primeiras letras na Vila Nova de Imperatriz, uma para o sexo masculino e outra para o feminino. São Luís: Província do Maranhão, 1864.

MARANHÃO. **Regulamento geral da Instrução pública**. Maranhão: Vapor dos Frias, 1896.

MARANHÃO. **Decreto nº 55, de 27 de junho de 1905**. Regulamento para as Escolas Normal e Modelo Benedito Leite, o Curso Anexo a esta Escola, os Grupos Escolares e Escolas primárias regidas por normalistas. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida**.<http://apem.cultura.ma.gov.br/siapem/index.php#>. Acesso em: 07 abr. 2021.

MARANHÃO. **[Documentos da Escola Normal (manuscritos da sessão de avulsos do APEM)]**. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida**.<http://apem.cultura.ma.gov.br/siapem>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MARANHÃO, **Decreto-Lei n. 1.462, de 31 de dezembro de 1946**. Adapta as novas leis orgânicas do ensino primário e normal do Estado. *In: Coleção de Decretos-Leis do Maranhão: janeiro a dezembro de 1946*, Maranhão, 1946. Acesso em: 08 abr. 2021.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Revista Êxitus**, v. 10, n. 1, p. 1-27, 2020.

MARINHO, Nailda. A fotografia como fonte para a história da educação: um olhar sobre a escola profissional feminina – Rio de Janeiro. **Caderno de História da Educação**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014.

MARCHELLI, Paulo Sergio. **Origens Históricas das Políticas de Formação de Professores no Brasil (1823-1874)**. Revista Teias, Rio de Janeiro, V. 18 n. 51. 2017.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A fotografia como documento – Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, 2003.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1, fascículo 46, p. 103-116, jan./abr., 2005.

MONZA, Pe. Bartolomeu da. **O massacre de Alto Alegre**: notas históricas. Brasília: Edições do Senado Federal; Conselho Editorial do Senado Federal, 2016. Vol. 215.

MORAES, S. C. Escola, histórias e memórias: O que dizem jovens e adultos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 1., 2015, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Biograph, 2015.

MOTTA, Diomar das Graças. **Mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: UFMA, 2003.

MOTTA, Diomar das Graças. A emergência dos Grupos escolares no Maranhão. *In*: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercados das letras, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e História - a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

OTTO, Claricia; KANTOVITZ, Geane. Memórias das Irmãs Catequistas acerca de suas práticas docentes (Santa Catarina, Brasil, 1930-1960). **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 3, p. 980-1005, set./dez. 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª a 4ª série do 1º Grau**. São Paulo: FDE, 1990.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUEIROZ, Christina. Religião e política no ensino: congregações católicas europeias supriram demanda por escolas no Brasil entre o fim do século XIX e a segunda metade do XX. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 243, p. 84-87, maio 2016. Disponível em: <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/2016/05/.../religião-e-política-no-ensino>. Acesso em: 16 ago. 2021.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROMANELLI, G. Papéis familiares e paternidade em famílias de camadas médias. *In*: REVEL, J. (Org). **Jogos de Escala: a experiência da microanálise**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 37 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SALDANHA, Lílian Maria Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana**. 1992. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1992.

SANCHES, Edmilson. **Enciclopédia de Imperatriz: 150 anos: 1852 a 2002**. Imperatriz: Instituto Imperatriz, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XIX**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: História e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Diana Rocha da. **A institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão**. São Luís: Editora UEMA, 2015.

SILVA, Giovane José da. Universidade no Ar: Jonathas Serrano e a formação de professores de história pátria nas ondas do rádio. *In*: GOMES, Angela; HANSEN, Patricia Santos (Orgs.). **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016, p. 289-327.



SILVA, José Nilson Oliveira; CASTRO, Gisilda Maria Pereira de. **Escola Santa Teresinha 80 anos educando vidas**. Imperatriz: Ética, 2004.

SOUZA, José Herênio de. **Imperatriz Nossa avozinha aos 100 anos de idade: porque Sibéria Maranhense**. Imperatriz: Editora Brasil, 2017.

SOUZA, José Edimar de; GRANZIOTIN, Luciane Sgarbi S. Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931-1942). **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, 2015.

SOUZA, Regina Maria. **A cultura material escolar da Deutsche Schule**. Revista Brasileira de História da Educação. n. 14, mai/ago. 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito a educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp/ CMU, 1998.

SCOTT Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

TANURI, Leonor M. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, 1970.

TANURI, Leonor M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. *In*: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

TV MIRANTE. Entrevista cedida por Maria Martins Lima Herênio [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Kbc2nS-YVx4&feature=em-hare\\_video\\_user](https://www.youtube.com/watch?v=Kbc2nS-YVx4&feature=em-hare_video_user). Acesso em: 12 jun. 2021.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 163- 205.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VELÁZQUEZ CASTELLANOS, Samuel Luís. **Práticas de leitura no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações**. São Luís: EDUFMA, 2010.

VELOZ, Carlinhos. Imperador Tocantins. *In*: VAGALUME. [S. l.], 1992. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/carlinhos-veloz/imperador-tocantins.html>. Acesso em: 12 jun. 2021.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Brasília: Editora UNB, 1987.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos de 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em destaque: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercados das letras, 2006.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular no Maranhão. **Revista de geografia e história**, São Luís, IBGE, 1960.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir *et al.* **Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS EX-ALUNAS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA

### DADOS GERAIS

Data da entrevista:\_\_\_\_\_ Início e término:\_\_\_\_\_

Local:\_\_\_\_\_

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:\_\_\_\_\_

Data e local de nascimento:\_\_\_\_\_

Estado civil:\_\_\_\_\_

Filiação:\_\_\_\_\_

Posição em relação a irmãs e irmãos:\_\_\_\_\_

Número de filhos(as):\_\_\_\_\_

Ano em que iniciou os estudos:\_\_\_\_\_

Ano em que finalizou os estudos:\_\_\_\_\_

1. Como chegou à Escola Santa Teresinha? Já conhecia a escola? Como teve acesso?
2. O que levou a fazer a Escola Normal? Em que período estudou nesta escola e quantos anos tinha no período? Recorda teu início na escola, como foram os primeiros dias?
3. Esta escola era gratuita, você recebia bolsa ou era a família que pagava suas mensalidades para seus estudos? Lembra de algo parecido?
4. Como eram as oportunidades no período da década de 60, para estudos e trabalho? Sentiam-se muito silenciadas pela falta de oportunidade ou machismos? Quais os acontecimentos marcantes em sua época?
5. Como eram organizados o tempo e as atividades da escola? Havia algum tempo livre para lazer? Como era a infraestrutura da escola? (salas, pátio, secretaria, biblioteca e cantina) O que possuía?
6. Como funcionavam as regras, as normas da escola? Havia alguma punição/disciplina para quem não cumprisse as regras?
7. Como era organizado o currículo da escola, e as disciplinas? Se recorda de algo? Quanto ao material didático, o que os professores utilizavam? E dos alunos, o que levavam? Você participou de alguma atividade fora da escola? Qual?
8. Como eram os professores e o seu perfil, eram exigentes no período? Como era a relação com a direção e equipe técnica da escola?
9. Como era a convivência com suas colegas, havia brigas, discussões, confidências? Lembra de onde as suas amigas eram, tem contato com elas hoje?
10. Como você avalia este período de estudo na escola? Sua formação ao sair da escola?

11. Tem alguma recordação da escola (fotos, cadernos, diários, uniforme, jornais cartas), algum outro tipo de registro?
12. Em poucas palavras, como resume sua experiência de ter sido aluna desta escola?

**APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSETIMENTO****UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS/RS.****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

A nossa vida está irreversivelmente imbricada de memórias, estas são desencadeadoras, de ações e interesses que constituem a subjetividade de cada um, dependendo da forma como esse indivíduo vive essas memórias. A pesquisa, intitulada **Memórias do processo formativo de alunas na Escola Normal Regional Santa Teresinha em Imperatriz/MA: culturas e práticas escolares (1960-1964)**

O pesquisador responsável pela pesquisa é Christiano Roberto Lima de Aguiar, orienta pela professora Doutora: Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, Unisinos. Ambos se prontificam a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informação que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone: 984898787.

Sendo uma pesquisa de cunho histórico, venho por meio desse solicitar o consentimento para a identificação da autoria do depoimento.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, concordo em prestar meu depoimento.

---

Participante da pesquisa

---

Pesquisador

Imperatriz/MA, 14 de julho 2020.

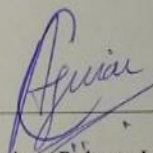
**APÊNDICE C – REQUERIMENTO PARA PESQUISA NA ESCOLA****REQUERIMENTO**

Ilm<sup>ª</sup> Senhora:  
Maria das Neves Martins Franco  
Diretora da Escola Santa Terezinha.

Eu, Christiano Roberto Lima de Aguiar, Professor da Universidade Estadual da Região Tocantina – UEMASUL. Venho requerer acesso as documentações, que possam auxiliar na constituição e reconstrução da história da instituição Escola Santa Terezinha. Por motivo de construir a tese de doutorado no Programa de pós-graduação em educação – UNISINOS/RS. Para tal necessito o acesso ao arquivo da escola.

Nestes termos peço-lhe o deferimento do requerimento.

Imperatriz/MA. 10 de fevereiro de 2020.



Prof. Me. Christiano Roberto Lima de Aguiar



Recebi em: 18/02/2020

Sr. Claudete Cavallho de Almeida

**ANEXO A – BROCHE USADO PELAS NORMALISTAS**

ANEXO B – RELATÓRIO QUE CONTÉM O REGISTRO DE FUNDAÇÃO DA  
ESCOLA NORMAL REGIONAL

Escola Normal Regional  
«SANTA TERESINHA»  
Irmãs Missionárias Capuchinhas  
Imperatriz ... Maranhão  
\*\*\*

RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL REGIONAL "SANTA TERESINHA"  
REFERENTE AO ANO DE 1962

*Para o Registro*

HISTÓRICO: A Escola Normal Regional "Santa Teresinha" de Imperatriz, Estado do Maranhão, fundada a 15 de agosto de 1960 e mantida pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas, prestou assistência como no ano anterior à mocidade pobre desta cidade tão necessitada de instrução. Devido às inúmeras / dificuldades financeiras e grande carístia deixamos de aceitar várias mo- / ças que se nos apresentaram.

REGISTRO: A Escola Normal Regional "Santa Teresinha", adquiriu per- / sonalidade jurídica nesta cidade, a 1º de setembro de 1960, sob o número 92, / sendo oficial de Registro o Sr. Raimundo Bandeira Barros, e em S. Luis a / 16 de setembro de 1960 sendo oficial de Registro o Sr. José Garcia de / Azevedo, sob o número 634.



ANEXO C - ATESTADO DE REGULARIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DA  
ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA

ATESTADO

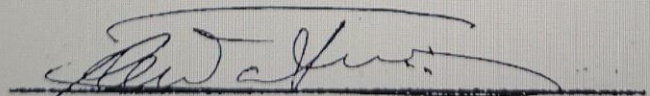
ATESTADO, para os devidos fins, e por ser do meu conhecimento, que a Escola Normal Regional "Santa Teresinha", única existente com esta denominação na cidade de Imperatriz, Estado do Maranhão, funciona regularmente, há mais de dois anos, atendendo as finalidades para que foi criada, estando a sua diretoria composta dos seguintes membros:

Irmã Raimunda Maria- DIRETORA ..

Irmã Maria do Carmo- SECRETARIA

Irmã Rosa Délia - TESOUREIRA

Imperatriz, 15 de janeiro de 1971

  
RENATO CORTEZ MOREIRA- PREFEITO MUNICIPAL



**ANEXO C – DIARIO OFICIAL DO ESTADO SOBRE A RESOLUÇÃO Nº 5/72 DO  
CEE/MA. PAGINA 2 DE 29 DE MARÇO DE 1972**

2

DIÁRIO OFICIAL

Quarta-feira, 29 de MARÇO DE 1972

**SECRETARIA DE SAÚDE PÚBLICA**

**TERMO DE RESCISÃO DE CONTRATO CELEBRADO ENTRE O GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO REPRESENTADO PELO DR. JOSÉLIO FERNANDES CARVALHO BRANCO, SECRETÁRIO DE SAÚDE PÚBLICA E MARIA DA CONCEIÇÃO NOGUEIRA MACEDO.**

Fica rescindido, a pedido, a partir de 08 de fevereiro de 1972, o contrato celebrado em 01 de outubro de 1969, entre o Governo do Estado do Maranhão e Maria da Conceição Nogueira Macêdo, para exercer a função de Acadêmico na Secretaria de Saúde Pública, cuja despesa correu por conta da verba: 05-Poder Executivo — 03.08 — Secretaria de Saúde Pública — 03.08.04 — Departamento Técnico Normativo — 3.1.1.0 — Pessoal — 3.1.1.1 - Pessoa! Civil 02.08-Salário de Pessoal Temporário.

São Luís, 08 de fevereiro de 1972.  
Dr. Josélio Fernandes Carvalho Branco  
Secretário de Saúde Pública

**TERMO DE RESCISÃO DE CONTRATO CELEBRADO ENTRE O GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO REPRESENTADO PELO DR. JOSÉLIO FERNANDES CARVALHO BRANCO, SECRETÁRIO DE SAÚDE PÚBLICA e DR. MANOEL LUIS DOS SANTOS.**

Fica rescindido a partir de 01 de março de 1972, a pedido, o contrato celebrado em 01 de agosto de 1971, entre o Governo do Estado do Maranhão e MANOEL LUIS DOS SANTOS para exercer a função de Médico na Secretaria de Saúde Pública, cuja despesa correu por conta da verba: 03.05-Secretaria de Saúde Pública — 03.05.02 — Serviço de Administração Geral 3.1.1.1-Pessoal Civil — 02.07 — Salário de Pessoal Temporário.

São Luís, 08 de março de 1972.

Dr. Josélio Fernandes Carvalho Branco  
Secretário de Saúde Pública

**APOSTILA**

Fica apostilado o nome da funcionária MARIA SELMA SILVA GOMES Médico de 3a. Classe, do Departamento Técnico Normativo, com exercício na Divisão Materno Infantil, para MARIA SELMA GOMES ASSUB, em virtude de haver contraído matrimônio com o Sr. Ibrahim Assub Neto, conforme prova

com Certidão de Casamento nº 25.205 fls. 131 Livro 138-B, anexo.

SECRETARIA DE SAÚDE PÚBLICA, em São Luís, 08 de março de 1972.

Raimunda Santos  
Escriturário nível "G-A"

**VISTO:**  
Dr. Josélio Fernandes Carvalho Branco  
Secretário de Saúde Pública.

**RETIFICAÇÃO**

Fica retificado o nome da funcionária DORA NAZARÉ CADETE, Auxiliar e Laboratório nível "9", do Departamento Técnico Normativo, com exercício no Instituto "Oswaldo Cruz" para DORA NAZARÉ REIS CADETE conforme comprova com a certidão de casamento nº 7.071 anexo.

Secretaria de Saúde Pública, em São Luís, 13 de Março de 1972.

Maria de Jesus Carvalho Montenegro  
Escrevente Dat. Nível "4"

**VISTO**  
Dr. Josélio Fernandes Carvalho Branco  
Secretário de Saúde Pública

SECRETARIA DA AGRICULTURA  
PORTARIA N. 40/72 de 03 de março de 1972

O Secretário da Agricultura, no uso de suas atribuições legais,

**RESOLVE:**

Rescindir, a pedido, o Contrato Individual de Trabalho de Lúcia Chaves Santos Agente de Compras "C" do Quadro Temporário desta Secretaria, a partir de 01 de janeiro do corrente ano, tendo em vista o que consta do Processo n. 0232/72.

Dê-se Ciência e Cumpra-se.

Secretaria da Agricultura, em São Luís, Estado do Maranhão, aos Três dias do mês de março do ano de Mil Novecentos e Setenta e Dois.

Lourenço Vieira da Silva  
Secretário da Agricultura  
AP. Prot. 1034 — Cr\$ 50,00

PORTARIA Nº 41/72 de 03 de março de 1972

O Secretário da Agricultura, no uso de suas atribuições legais,

**RESOLVE:**

Rescindir, a pedido, o Contrato Individual de Trabalho de Francisca Vieira dos Santos, Encarregado de Posto Padrão "A" do Quadro Temporário desta Secretaria, a partir do dia 01 de fevereiro do corrente ano, tendo em

**Diário Oficial**

Órgão Oficial do Estado do Maranhão  
Editado nas Oficinas do Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado  
— SIOGE —

Governo PEDRO NEIVA DE SANTANA  
DIRETOR

MERVAL DE OLIVEIRA MELO  
Rua: Antônio Rayol, 505 — Tel. 13-22

vista o que consta do Processo n. 0354/72. Dê-se Ciência e Cumpra-se.  
Secretaria da Agricultura, em São Luís, Estado do Maranhão, aos Três dias do mês de março do ano de Mil Novecentos e Setenta e Dois.

Lourenço Vieira da Silva  
Secretário da Agricultura  
AP. Prot. 1034 — Cr\$ 50,00

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
RESOLUÇÃO N. 6/72.

Autoriza o funcionamento do Ginásio "Olavo Bilac", da cidade de Lago da Pedra.  
O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, tendo em vista o Parecer aprovado pelo Plenário.

**Resolve:**

Autorizar o funcionamento do Ginásio "Olavo Bilac", na cidade de Lago da Pedra.

Salas das Sessões do Conselho Estadual de Educação, 16 de fevereiro de 1972.

Luiz de Moraes Rêgo  
Presidente do Conselho Estadual de Educação.

RESOLUÇÃO N. 5/72

Autorizar a partir de 1965, o funcionamento da Escola Normal Ginasial "Santa Teresinha" da cidade de Imperatriz.  
O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, tendo em vista o Parecer aprovado pelo Plenário,

**Resolve:**

Autorizar, a partir de 1965, o funcionamento da Escola Normal Ginasial "Santa Teresinha", da cidade de Imperatriz passando o mesmo estabelecimento de ensino, com o nome de Ginásio "Santa Teresinha", a ministrar o curso ginasial secundário, a partir de 1971.

Salas das Sessões do Conselho Estadual de Educação, 16 de fevereiro de 1972.

Luiz de Moraes Rêgo  
Presidente do Conselho Estadual de Educação.



ANEXO D – ATA DE RESULTADOS FINAIS DA 1ª SÉRIE REFERENTE AO ANO DE 1961

1  
Caracas Parais

ATA DE RESULTADOS FINAIS

NOME DO ALUNO

Em 20 de Fevereiro do ano de 1962

do processo de apuração das notas finais e nota global dos alunos da 1ª série turma Única

do curso Normal Regional deste estabelecimento, com os seguintes resultados:

NOME DO ALUNO	Português	Matemática	Geografia	História	Ciências	Artes	Música	Ed. Física	Ed. Moral	Ed. Religiosa	Ed. Social	Ed. Cívica	Ed. Profissional
de Miranda Viana	75	66	68	68	67	61	57	71	78	77	79	80	69
de Sousa	69	62	64	71	64	62	52	69	78	80	70	87	69
de Miranda Chaves	58	50	45	30	44	31	31	18	55	82	57	69	51
de Sousa Machado	71	62	60	66	73	64	58	81	79	86	69	86	71
de Moraes Barros	89	86	82	97	100	99	95	95	98	94	95	96	93
de Oliveira Cavares	65	62	59	59	58	73	49	74	73	58	65	60	62
de Reis Santos	74	63	65	74	65	74	59	87	85	87	77	85	74
de Alves Moura	69	62	58	63	69	63	61	87	83	95	81	83	73
de Chaves da Rocha	72	72	60	86	87	91	75	84	79	77	87	93	80
de Pereira dos Santos	56	64	54	58	63	58	58	85	78	81	67	86	67
de Serênio	53	57	53	62	51	59	65	73	64	62	76	68	61
de Amélia de Moraes Barros	83	75	75	82	87	92	82	95	83	87	88	93	85
de Santos Santos Fonseca	75	69	71	69	79	89	65	76	79	60	75	67	72
de Graça Lopes Buccles	65	67	69	51	67	78	65	89	89	60	81	84	72
de Gomes Milhomem	83	70	70	79	80	84	69	91	91	86	83	88	81
de Sousa Rodrigues Rocha	74	67	66	54	62	65	59	71	79	64	75	84	62
de Sousa da Silva	49	48	51	30	53	37	46	54	71	42	67	73	51
de Sousa M. Rocha	51	71	66	67	67	71	60	77	80	75	79	90	71
de Silva	59	54	53	56	51	52	53	72	67	67	54	79	59
de Lima	58	55	59	60	64	52	59	85	71	68	73	72	64
de Lima	86	83	87	88	87	97	88	97	93	94	92	93	90
de Lima	71	71	72	52	70	77	69	77	79	82	77	86	73
de Lima Santos	61	47	47	41	42	32	39	73	64	62	61	54	51
de Lima Milhomem	68	66	66	66	64	84	84	84	74	80	89	85	76

Prezente ata que foi lida e aprovada pelo Inspetor Federal e pelo Diretor do Estabelecimento.

Imã Evangelina (Diretor)

Raimundo de Jesus Parais (Inspetor Federal)

Raimundo de Jesus Parais (Inspetor Federal)