



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CHIRLE CAROLINE SILVA DA LUZ



*O Instituto Antônio Lemos e a Educação Feminina
em Santa Izabel do Pará (1950-1969)*

BELÉM- PA
2026

CHIRLE CAROLINE SILVA DA LUZ

**O INSTITUTO ANTÔNIO LEMOS E A EDUCAÇÃO FEMININA EM SANTA
IZABEL DO PARÁ (1950-1969)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de História da Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Welington da Costa Pinheiro

BELÉM-PA
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L979i Luz, Chirle Caroline Silva da.
O Instituto Antônio Lemos e a Educação Feminina em Santa
Izabel do Pará (1950-1969) / Chirle Caroline Silva da Luz. — 2026.
161 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Welington da Costa Pinheiro
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2026.

1. Instituição Educativa. 2. Educação Feminina. 3. História
da Educação no Pará. I. Título.

CDD 370

CHIRLE CAROLINE SILVA DA LUZ

**O INSTITUTO ANTÔNIO LEMOS E A EDUCAÇÃO FEMININA EM SANTA
IZABEL DO PARÁ (1950-1969)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de História da Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Welington da Costa Pinheiro – Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves – Membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dra. Tayana Helena Cunha Silva – Membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dra. Maria do Pérpetuo Socorro G. A. de França – Membro Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UEPA
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Às mulheres que, mesmo entre muros rígidos e caminhos estreitos, teceram saberes, ergueram sonhos e transformaram silêncios em vozes. Que a força de suas trajetórias continue iluminando, como uma chama serena, os passos de todas que ainda buscam aprender, existir e florescer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por esse amor grandioso que me impulsiona a seguir com fé mesmo diante de inúmeros desafios nessa jornada de dois anos de mestrado. Sou imensamente grata a Nossa Senhora de Nazaré que intercede sempre pelas minhas orações e me ampara em todos os momentos da minha vida.

À toda a minha família, especialmente os meus avós que me criaram, minha mãe Zeneide e meu pai Luís, pelo incentivo, amor e dedicação em todos esses anos, para que meus sonhos fossem possíveis. Eles são a razão da minha existência e não há palavras suficientes que expressem o quanto sou grata por tudo. Aos meus pais Rosangela e Henildo, pelo afeto grandioso e apoio em minhas decisões. Amo vocês de forma imensurável.

Às minhas irmãs, Barbara e Nathalia, com quem compartilho alegrias, desafios e longas conversas. São verdadeiras amigas para toda a vida e a presença delas, torna este momento ainda mais especial.

Aos amigos que a vida me ofertou como preciosos presentes, Beatriz, Fernanda, Karem, Marcus e Raiane, e que atravessam comigo cada fase, obrigada por cada palavra de carinho.

Ao meu amor, Victor, por partilhar minhas alegrias e angústias neste ano do percurso da escrita e, sobretudo, por me ouvir e me amar com tanto zelo.

Ao meu orientador, professor Welington Pinheiro, que acreditou em mim desde o início. Obrigada por somar e me orientar nessa caminhada, seus conhecimentos foram fundamentais para a construção deste trabalho, assim como suas colaborações enriqueceram-me tanto no âmbito profissional como o acadêmico.

Às queridas professoras, Laura e Socorro França, pelos olhares voltados ao aprimoramento desta dissertação e pela disponibilidade em contribuir, compartilhando seus conhecimentos desde a etapa de qualificação.

Agradeço a toda equipe de funcionários do Colégio Antônio Lemos que concederam acesso aos documentos para que a pesquisa fosse realizada, especialmente aos funcionários da secretaria escolar.

À Universidade Federal do Pará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de realizar o mestrado em Educação. Expresso, igualmente, minha gratidão à CAPES pela bolsa de estudos, indispensável para minha permanência dura no curso.

Por fim, deixo meu agradecimento a todos e todas que, de forma direta ou sutil, caminharam ao meu lado nesses dois anos de jornada intensa e, ao mesmo tempo, encantadora. A cada um, ofereço meu mais profundo e sincero obrigado!

“O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará, Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” Marc Bloch (2002, p.75)

RESUMO

Esta pesquisa se situa na área da História da Educação, especificamente no campo da História das Instituições Educativas e tem como objetivo analisar a educação de meninas no Instituto Antonio Lemos no período histórico de 1950 a 1969. Por isso delimitou-se como objetivos específicos: a) investigar a estrutura e a organização do Instituto Antonio Lemos de 1950 a 1969; b) identificar os cursos ofertados na instituição; c) analisar as práticas educativas ofertadas para as educandas do Instituto Antonio Lemos no período em questão. O estudo se desenvolveu a partir de fontes documentais analisadas mediante o viés da História Cultural de Roger Chartier (1993), Foucault (1987), as concepções sobre uso da fotografia de Burke (2004), Certeau (1982) e outros. Os documentos utilizados no processo investigativo provêm do arquivo documental do Colégio Antonio Lemos, constituindo-se principalmente de atas, relatórios e fichas de admissão; a documentação fotográfica advém do acervo de memórias do projeto “patrimônio em foco” e a utilização dos regimentos educacionais da época foram localizados na Biblioteca Arthur Vianna. Os resultados da análise apontam que o período investigado é marcado por uma formação que priorizou a educação doméstica, mas também estava articulada às mudanças nas políticas de ensino. A formação combinava ensino primário, ginásio normal, educação doméstica e atividades agrícolas, orientadas por valores morais, religiosos, cívicos e nacionalistas. Tais transformações são observadas na reorganização institucional e nos regimentos estaduais de ensino, analisados a partir da cultura escolar, das práticas educativas e das normas disciplinares na instituição, sendo assim, o Instituto Antônio Lemos manteve papel importante na educação feminina e na educação local, articulando assistência, instrução e disciplinamento.

PALAVRAS-CHAVE: Instituição Educativa; Educação Feminina; História da Educação no Pará

ABSTRACT

This research is situated within the field of History of Education, specifically in the area of History of Educational Institutions, and aims to analyze the education of girls at the Antonio Lemos Institute during the historical period from 1950 to 1969. Therefore, the specific objectives were defined as follows: a) to investigate the structure and organization of the Antonio Lemos Institute from 1950 to 1969; b) to identify the courses offered at the institution; c) to analyze the educational practices offered to the female students of the Antonio Lemos Institute during the period in question. The study was developed from documentary sources analyzed through the lens of Cultural History by Roger Chartier (1993), Foucault (1987), and the conceptions on the use of photography by Burke (2004), Certeau (1982), and others. The documents used in the investigative process come from the documentary archive of the Antonio Lemos School, consisting mainly of minutes, reports, and admission forms; The photographic documentation comes from the archives of the "Heritage in Focus" project, and the educational regulations of the time were located in the Arthur Vianna Library. The results of the analysis indicate that the period investigated is marked by an education that prioritized domestic education, but was also linked to changes in educational policies. The education combined primary school, secondary school teacher training, domestic education, and agricultural activities, guided by moral, religious, civic, and nationalist values. These transformations are observed in the institutional reorganization and in the state educational regulations, analyzed from the perspective of school culture, educational practices, and disciplinary norms within the institution. Thus, the Antônio Lemos Institute maintained an important role in female education and local education, articulating assistance, instruction, and discipline.

KEYWORDS: Educational Institution; Female Education; History of Education in Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livro de Funcionários Religiosos (1893–1976) e Formulário Funcionários Antigos (1960)	31
Figura 2 - Registro das Associadas do Apostolado da Oração (1906–1994)	33
Figura 3 - Registros de Caixa (1964–1969)	34
Figura 4 - Livro de Ata: Resultados Finais Normal Regional e Ginásial Normal (1957–1975)	35
Figura 5 - Teste Classificatório (1967–1984)	36
Figura 6 - Atas de Colação de Grau	37
Figura 7 - Resultados Finais do Curso Primário (1950–1959)	37
Figura 8 - Regulamento do Ensino Normal do Estado do Pará. 1947	40
Figura 9 - Planta do Orphanato Municipal de Belém	56
Figura 10 - Educandas do Internato Antonio Lemos	62
Figura 11 - Dados Históricos da Fundação do Orfanato Antonio Lemos, 1960	65
Figura 12 - Decreto da Criação do Instituto Antônio Lemos, 1963	69
Figura 13 - Vista Geral e Fundos da Construção do Orfanato	78
Figura 14 - Planta do terreno do Colégio Antonio Lemos	79
Figura 15 - Dormitório antes e depois da reforma - 1963	81
Figura 16 - Inauguração do refeitório - 1963	84
Figura 17 - Salas de aula em 1963	86
Figura 18 - Salas de aula em 1963	87
Figura 19 - Espaço externo - 1963	88
Figura 20 - Vista da entrada do prédio e jardim - 1963	90
Figura 21 - Alunas ao lado das salas - 1963	91
Figura 22 - Registro de Caixa - 1964	92
Figura 23 - Registro de Artigos Dentários (1964)	93
Figura 24 - Gabinete Dentário	94
Figura 25 - Organização dos Funcionários do Instituto	96
Figura 26 - Termo de exame do curso normal rural, 1950	109
Figura 27 - Ata de Resultados Finais do Curso Normal e Ginásial Normal - 1960	111
Figura 28 - Ata de Colação de grau - 1960	112
Figura 29 - Utensílios para prendas domésticas	116
Figura 30 - Oficina de Costura - 1963	117
Figura 31 - Alunas em aula de desenho e pintura 1963	118
Figura 32 - Alunas do Clube Agrícola Escolar Sant'ana Instituto Antonio Lemos	121
Figura 33 - Celebração Solene da Reforma do Refeitório	126
Figura 34 - Visita do governador Jarbas Passarinho - 1965	127
Figura 35 - Cavalos para ginástica corporal	129
Figura 36 - Alunas da Banda Sinfônica Antonio Lemos	133
Figura 37 - Apresentação da quadrilha junina no Instituto	135
Figura 38 - Celebração de 1º Comunhão	137

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Produções Acadêmicas História da Educação Feminina (2014-2024).....	15
QUADRO 2 - Organização das Fontes Documentais.....	41
QUADRO 3 - Funcionários Religiosos.....	97
QUADRO 4 - Registro de Professoras – década de 1960	99
QUADRO 5 - Professores – 1960	101
QUADRO 6 - Pagamentos e despesas - 1961	103

SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO	12
1.1. Ponto de partida: as motivações da pesquisa.....	12
1.2. Problema e objetivos da pesquisa	18
1.3. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa	22
SEÇÃO II – DAS ORIGENS EM BELÉM À ATUAÇÃO EM SANTA IZABEL: A TRAJETÓRIA DO INSTITUTO ANTÔNIO LEMOS	44
2.1. O Orphelinato Paraense.....	44
2.2. O Instituto Antônio Lemos em Santa Izabel (1950-1969).....	59
SEÇÃO III – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO INSTITUTO ANTONIO LEMOS	74
3.1. O espaço físico e cotidiano no Instituto Antônio Lemos	74
3.2. Corpo administrativo e docente do Instituto Antônio Lemos	94
SEÇÃO IV – ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E DISCIPLINA: A ESTRUTURA FORMATIVA DO INSTITUTO.....	106
4.1 O ensino no Instituto Antônio Lemos	106
4.2 A formação feminina: entre o ensino doméstico e agrícola	114
4.3. Disciplina e moralidade: o uso dos uniformes, as práticas corporais e rituais formativos no Instituto	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE	158

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

1.1.Ponto de partida: as motivações da pesquisa

A presente pesquisa intitulada “O Instituto Antônio Lemos e a Educação Feminina em Santa Izabel do Pará (1950-1969)” se insere no campo da História da Educação, mais precisamente, no âmbito da História das Instituições Educativas e tem como objeto de investigação a educação feminina no Instituto Antônio Lemos, em Santa Izabel do Pará¹, período de 1950 a 1969, ao desempenhar um papel importante no atendimento e processo formativo de meninas. Por se tratar de uma pesquisa nesse campo, busca-se compreender a estrutura, organização e o projeto educacional da instituição.

Esse recorte temporal se justifica por ser um período marcado por significativas transformações sociais e políticas no Brasil e, principalmente, na educação, que impactaram diretamente o papel e a formação das mulheres na sociedade paraense. A década de 1950 no Brasil representa um período crucial para a construção desta pesquisa, especialmente devido às discussões em torno do modelo desenvolvimentista adotado na economia e seus reflexos na educação, particularmente na região amazônica.

Nesse contexto, a modernização da sociedade, impulsionada por meio da educação, tornou-se tema central de debates que culminariam, anos depois, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Assim como também os documentos demarcam as mudanças que ocorrem na instituição, revelando que a partir da década de 1950 a instituição passa ofertar o curso para regentes do ensino primário. Em 1951, a escola é registrada oficialmente como Escola Normal Regional Antônio Lemos. Apesar de adotar em alguns documentos, desde esse período o nome institucional de Instituto Antônio Lemos, somente será oficializado em 1963, em documento de registro de decretos, que dispõe da criação do Instituto.

O recorte temporal final foi delimitado em 1969 por corresponder ao período em que o modelo de formação feminina desenvolvido pelo Instituto Antônio Lemos pode ser identificado de forma sistemática nas práticas escolares e na organização institucional. A partir desse período, observam-se mudanças que indicam a reconfiguração do papel social atribuído à escolarização das meninas, sinalizando a transição para outra lógica educativa. As reformas

¹Santa Izabel do Pará é um município que integra a Região Metropolitana de Belém e situa-se a aproximadamente 38 km da capital paraense, em um ponto estratégico marcado pelo entroncamento da rodovia BR-316, que assegura a ligação com Belém e da PA-140, responsável pela conexão com diversos municípios do estado, como Castanhal, Vigia de Nazaré, São Caetano de Odivelas, Colares, Santa Antônio do Tauá e Bujaru. O município é atualmente constituído por três distritos: Santa Izabel do Pará, sede administrativa, Americano e Caraparu. Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE (2012), sua extensão territorial corresponde a 742,259 km² (Huffner, 2014).

educacionais implementadas no início da década de 1970, especialmente a Lei nº 5.692/1971, confirmam essa transformação ao alterar a estrutura do ensino e redefinir as formas de acesso, progressão escolar e transição para turmas mistas. Desse modo, 1969 marca a fase em que o funcionamento do Instituto ainda se insere plenamente no modelo educacional investigado.

Mas, então, quais foram os motivos que me levaram a investigar essa instituição? Primeiramente, o surgimento do interesse em investigar e conhecer mais sobre a história da instituição iniciou a partir do meu primeiro contato com o Colégio Antônio Lemos em Santa Izabel do Pará, quando mudei de cidade no ano de 2013, vindo do interior de Tracuateua- Pará, cidade da região bragantina, para cursar o 1º e 2º ano do ensino médio, nos anos de 2013 e 2014 - o último sendo o ano da despedida das irmãs Filhas de Sant'ana – nesta escola. Antes disso, conhecia superficialmente sua história, devido minha mãe ter estudado no local no ano de 2006, concluindo o 3º ano do segundo grau, ainda na época da administração das irmãs Filhas de Sant'ana, que em suas lembranças destaca como chama de “privilégio” em ter estudado nessa época. Recordo de que naquele período estudar no Antônio Lemos, constituía motivo de orgulho e da passagem até mesmo de um legado, de uma tradição.

No ensino médio, também tive contato com as irmãs Filhas de Sant'ana, aos aspectos do rígido controle que estavam presentes na observância do comportamento em sala de aula, monitorado de perto, principalmente no uso do uniforme, a reza do terço quando tínhamos horário vago das aulas e o forte controle disciplinar. Conforme mudávamos de sala e tivemos acesso às salas mais antigas do Colégio, a curiosidade foi aumentando. Surgiam novas histórias e também muitas perguntas. Sempre me instigava o fato de a escola ter sido um orfanato, bem como o fato de ter sido voltada somente para meninas.

Nesse período, a instituição mesmo tendo a presença das Irmãs na organização que refletia no cotidiano escolar, a administração já não era somente delas. O colégio funcionava nos três turnos, com os cursos do ensino médio durante o dia e o funcionamento da EJA (Educação de Jovens de Adultos) no período noturno. Destaca-se que, pela manhã, o maior público atendido eram os alunos do interior de Santa Izabel.

Em 2016, ingressei no curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Pará. Optar pelo curso de História, para além da relação com minha origem também esteve entrelaçada com essa trajetória escolar no nível básico nesta instituição. O lugar de curiosidade, de percorrer caminhos ainda não desvendados e mostrar a importância de processos históricos para as pessoas foi o que me levaram ao curso e o que me acompanhou durante todo esse percurso, além disso, o desejo adormecido de estudar sobre a Colégio Antônio Lemos e parte da sua história ainda pouco conhecida.

Então, no período da graduação retornei para escola para os estágios obrigatórios, foi nesse período que tive acesso à dissertação de mestrado “A educação de meninas no Orphelinato Paraense (1893-1910)”, da professora Adriene Suellen Ferreira Pimenta (2012) e outras produções relacionadas. Despertando ainda mais o interesse na relação da educação oferecida às meninas órfãs. A análise inicial desse trabalho despertou meu interesse em compreender mais profundamente o período e a história da instituição, levando-me a investigar, em um primeiro momento, quais os principais aspectos da educação voltada à formação profissional feminina.

Minha formação em História abriu caminhos para um olhar que parte do ofício do historiador em exigir mais do que a simples coleta de dados: demanda sensibilidade para perceber as continuidades e rupturas que atravessam os tempos, e humildade para reconhecer que toda história é sempre incompleta, sempre aberta, buscando como ensina Bloch (2001), compreender “os homens no tempo”, com suas vozes, gestos e silêncios. Ao mergulhar na disciplina de História da Educação, aproximei-me da trajetória da escola e pude perceber que cada documento, cada lembrança e cada parede guardam marcas que pedem para ser narradas.

Despertou-se em mim um desejo profundo de estudar a instituição e de escutar sua memória, entendendo-a como parte de um patrimônio vivo, que resiste e se transforma. Assim, meu ofício de historiadora entrelaça-se à vontade de preservar histórias que, embora por vezes apagadas, continuam pulsando, pode-se dizer que esperando apenas que alguém as reencontre no fluxo do tempo. O historiador, como lembra Bloch (2001), deve ser capaz de dialogar com múltiplas vozes e saberes, costurando fragmentos para construir sentidos que honrem o passado sem aprisioná-lo. Assim, ao voltar-me à memória do Instituto, assumo essa tarefa artesanal de recompor narrativas, compreendendo que investigar é também um gesto de cuidado, uma forma de devolver ao tempo aquilo que ele tentou esconder, mas não conseguiu apagar.

Com o ingresso no mestrado na UFPA, esse anseio foi se consolidando, contribuindo para a definição do objeto de estudo. Portanto, estudar o então Instituto Antônio Lemos tornou-se pertinente, na medida em que a instituição oferece contribuições significativas para o campo da História da Educação. Apesar de ser mencionada em algumas pesquisas, ainda não há produções acadêmicas mais aprofundadas que abordem suas ações já estabelecidas em Santa Izabel em tempos mais recentes da História. Isso torna suas particularidades, como formas de organização, perfil das educandas e práticas de ensino, um campo pouco explorado no período desta pesquisa.

Diante do exposto, na direção de contextualizar e mapeamento de produções relacionadas ao objeto de estudo no cenário nacional e regional, para a construção das

estratégias de busca, em primeiro momento foi realizada uma análise a partir da busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal do Ensino Superior (CAPES) na intenção de mapear as produções desenvolvidas relacionadas a história das instituições e sobre educação feminina.

Portanto, no processo de busca, examinamos um recorte temporal de dez anos, correspondente ao período de 2014 a 2024, a partir de uma listagem de palavras-chave e termos relacionados ao tema, contemplando sinônimos, variações linguísticas, termos técnicos e descritores. A busca foi orientada pelas expressões “*História e educação feminina*”, obtendo um quantitativo, de 16 produções entre 10 dissertações e 6 teses. A busca também gerou dados voltados para a área do ensino profissional e análises dos discursos. Desse quantitativo foram selecionadas apenas as produções justificadas pela proximidade maior com a pesquisa, assim como em relação ao período, levando em conta a avaliação da relevância, do título, das principais abordagens, lacunas na literatura existente, teorias e resultados. Portanto, dessas produções somente onze, foram selecionadas: 4 teses e 7 dissertações, considerando principalmente os objetivos propostos por cada pesquisa, conforme disposto no quadro abaixo:

QUADRO 1 - Produções Acadêmicas História da Educação Feminina (2014-2024)

TÍTULO/AUTOR	OBJETIVO	INSTITUIÇÃO ANO
A Congregação Filhas de Maria Auxiliadora e a Formação Feminina Salesiana no Instituto Dom Bosco em Belém do Pará: entre a educação, a religião e o trabalho (1935–1942). Maria Lucirene Sousa Callou. Tese (Doutorado)	Analisar como se constituiu a formação feminina promovida pela Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora no Instituto Dom Bosco de Belém, no período de 1935 a 1942, e compreender as diretrizes e práticas do projeto educativo salesiano feminino implementado nesse contexto.	UFPA 2023
Instituição Pia nossa Senhora das Graças: assistência e educação de crianças pobres, órfãs e abandonadas em Belém (1943-1975). 2016. 149 f. Maria Lucirene Sousa Callou. Dissertação (Mestrado)	Identificar e analisar a relevância assistencial, filantrópica e educativa da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, no atendimento às crianças pobres, órfãs e abandonadas em Belém nos anos de 1943 a 1975.	UFPA 2016
Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903-1960). Camilla Vanessa Chagas Peixoto de Oliveira. Dissertação (Mestrado)	Investigar historiografia socioeducacional do Instituto Santa Catarina de Sena no período de 1903-1960. Instituição foi fundada em 1909 pelas missionárias italianas pertencentes à congregação das Irmãs dos pobres de Santa Catarina de Sena.	UFPA 2017
Práticas Educativas das congregações Filhas de Sant’ana e Irmãs de Santa Doroteia na formação de mulheres em Belém do	Analisar a educação desenvolvida pelas Filhas de Sant’ana e Irmãs de Santa Doroteia na formação de mulheres na República	UFPA 2020

Pará (1906-1927). Tayana Helena Cunha Silva. Dissertação (Mestrado)		
Trajetórias de alunas-mestras a professoras intelectuais da educação no Rio Grande do Sul (1920 a 1960). Andréa Silva de Fraga - Tese (Doutorado)	Analisar as trajetórias intelectuais, sociais e profissionais de alunas-mestras que se tornaram professoras ou técnicas em Educação, pertencentes ao quadro de funcionários públicos do estado do Rio Grande do Sul, durante as décadas de 1920 e difusão suas ideias através da produção textual.	PUCRS 2017
Educação católica feminina em São João da Boa Vista, São Paulo (1894-1970). 2021. João Guilherme de Oliveira Pellegrini. (Tese Doutorado)	Efetuar uma reconstituição trajetória da educação católica feminina em São João da Boa Vista, interior de São Paulo entre os anos de 1894 e 1970, período da primeira Associação Católica do município até o fechamento do Colégio Santo André.	UNESP 2021
Pelas curvas do rio: memórias e sensibilidades na educação feminina em escolas confessionais no Vale dos Sinos/RS (décadas de 1930 a 1970). Estela Denise Schutz Brito. Tese (Doutorado em Educação)	Investigar como as memórias femininas se constituíram na educação oferecida por escolas confessionais no Vale do Sinos/RS, entre as décadas de 1930 e 1970, buscando compreender as experiências educativas de mulheres nesse contexto histórico, social e religioso.	UNISINOS 2024
A educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no asilo de Santo Antônio, no pastado do Bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém – Pará: 1878 – 1888. Benedito Gonçalves Costa - Dissertação (Mestrado)	Analisar a educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no Asilo de Santo Antônio no período de 1878 a 1888.	UEPA 2014
A educação das mulheres no Brasil: Nísia Floresta e a experiência do Colégio Augusto (1838-1849). 2019. 89 f. Gabriel Battazza Lonza. (Mestrado em Ciências Sociais).	Analisar o impacto do trabalho de Nísia Floresta na história da educação feminina a partir da experiência no Colégio Augusto (1838-1849).	PUCSP 2019
Histórias e memórias do curso comercial do Colégio São Carlos de Caxias do Sul/RS (1940-1969). 2022. Elen Lemaire Pedri. Dissertação (Mestrado em Educação)	Investigar a história do Curso Comercial da Escola Técnica do Comércio do Colégio São Carlos, em Caxias do Sul/RS, a partir das memórias de egressas do período compreendido entre 1940 e 1969.	UCS 2022
Instituições femininas salesianas e a formação de mulheres virtuosas, polidas e convictas religiosas no Sul do antigo Mato Grosso (1942–1961). 2023. Roselaine Alves Olmo. Dissertação (Mestrado em Educação).	Analisar as práticas educacionais, culturais e sociais das instituições escolares das Filhas de Maria Auxiliadora no sul do antigo Mato Grosso (1942-1961).	UFMG 2023

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A produção científica reunida no quadro apresentado acima, evidencia um campo em desenvolvimento acerca da educação feminina em instituições confessionais e assistenciais no Brasil, com forte incidência de estudos na região Norte (especialmente Belém/Pará), além de recortes no Sul e no interior paulista. Esses trabalhos inscrevem-se majoritariamente na História da Educação, dialogando com a História das mulheres, e compartilham a preocupação de compreender a escola católica como espaço de formação moral, religiosa, cultural e profissional de meninas e mulheres.

Constatou-se que tais produções abordam aspectos diversos da educação feminina e das práticas educativas no Brasil, entre os séculos XIX e XX, e contemplam elementos como a educação religiosa, as instituições religiosas, escolas ruralistas, o nacionalismo na figura da professora primária, práticas educativas e propostas de ensino para meninas.

Em relação aos principais objetivos das investigações, estão inclusas as análises da formação curricular em instituições educacionais religiosas, especialmente na primeira metade do século XX, com ênfase no ensino voltado para as tarefas domésticas, que, ao longo do tempo, passou por transformações. Outro foco é o estudo das escolas ruralistas, que exploram as construções e imagens da figura da professora primária, levando em consideração os apelos nacionalistas durante o Estado Novo e o papel das elites urbanas e rurais. Além disso, é abordada a atuação docente, com foco no contexto biográfico e nas influências da classe social.

Identificou-se que as congregações religiosas desempenharam um papel importante, em asilos, colégios e internatos, com o objetivo de preparar mulheres para o casamento e a maternidade, a partir das práticas educativas e do projeto formativo implementados. As parcerias entre Igreja e Estado também são ressaltadas como parte de um processo educativo que visava a adaptação das jovens às exigências sociais de sua época. Outro aspecto importante observado nas pesquisas é o ensino profissionalizante ministrado em diversas instituições, que permitiu o ingresso de alunas em oficinas de formação, ampliando suas oportunidades de atuação além do espaço doméstico. O estudo documental realizado nas pesquisas foi amplamente utilizado para compreender a formação feminina no contexto religioso, especialmente no que se refere às relações entre educação, religião e trabalho.

O levantamento evidenciou a relevância desta pesquisa, pois estudos sobre instituições voltadas à educação de meninas, a partir das décadas de 1950, revelaram lacunas em relação à temporalidade. Há uma clara necessidade de investigações que abordem o contexto das décadas de 1950 a 1960, especialmente na região norte. Embora o campo de estudos sobre a educação das mulheres esteja crescendo, é perceptível a necessidade de ampliar a análise de aspectos importantes, como a educação voltada para o preparo para o trabalho.

Isso destaca a importância de aprofundar o conhecimento sobre a formação histórica dessas instituições no contexto brasileiro e paraense. Compreender o processo educativo desenvolvido nas instituições voltadas para a formação de meninas, como o Instituto Antônio Lemos, é essencial para entender as estratégias e práticas adotadas para capacitá-las para a vida adulta. Esse tipo de investigação fornece uma contribuição teórica e documental sobre as experiências vividas por essas meninas, permitindo refletir sobre como essas experiências moldaram sua trajetória pessoal, social e educacional. Ao analisar as abordagens adotadas para sua educação, podemos identificar como as instituições contribuíam para a construção e definição de suas expectativas sociais, muitas vezes centradas em funções domésticas e familiares, mas não somente isso.

O estudo dessa instituição não se restringe apenas ao entendimento da educação formal, mas se estende à análise das dinâmicas sociais e culturais que estavam em jogo nesse período. Dessa forma, ao entender como as meninas eram preparadas para o futuro, podemos refletir sobre os impactos dessas práticas na sociedade local. A investigação sobre a educação feminina no Instituto Antônio Lemos, especificamente no período demarcado por este estudo, permite que se explore aspectos como as relações de poder e as questões sociais que influenciaram a formação de meninas naquele contexto, sendo que durante o levantamento não foi constatada nenhuma produção sobre a instituição a partir dos anos de 1950.

Além disso, essa pesquisa contribui para uma análise crítica da história da educação feminina, revelando as lacunas e limitações que ainda persistem nos debates sobre esse campo. O estudo do Instituto Antônio Lemos pode servir de base para ampliar a reflexão sobre a educação das mulheres, não só academicamente, mas também na sociedade, promovendo um debate mais diversificado sobre as diferentes formas de educar e o papel das mulheres na formação da sociedade.

Por fim, essa análise não só enriquece a compreensão histórica da educação no Pará, mas também fornece subsídios para futuras pesquisas e discussões sobre a evolução da educação feminina, suas especificidades regionais e as suas implicações para a sociedade como um todo. O estudo poderá instigar novos debates, trazendo à tona questões que ainda são pouco discutidas e que têm grande relevância para o contexto atual.

1.2. Problema e objetivos da pesquisa

A educação feminina, ao longo da história, tem sido uma questão primordial para as discussões sobre o papel das mulheres na sociedade. Durante muito tempo, a história das mulheres esteve direcionada aos silenciamentos impostos e relegadas a um papel subalterno.

Para Michele Perrot (2005), rastrear a presença dessas mulheres nesses espaços que outrora lhe foram negados, é enfrentar um caminho de muitos desafios na historiografia.

No que se refere à abordagem sobre a educação feminina diretamente ligada a história das mulheres, convém destacar as contribuições de Michelle Perrot (2007), para esse campo de estudo, no livro “Minha história das mulheres”, a obra aborda aspectos sobre a dificuldade em escrever e encontrar fontes, sobre a vida das mulheres, por conta de um longo processo de tentativas de silenciamento e apagamento de suas histórias e de rastros de suas existências, mas que resistiram e continuamente resistem e quebram esses silêncios.

Escrever sobre a educação feminina, significa romper com esses silêncios, com a obscuridade na qual foram submetidas por séculos. Esse silêncio de que a autora trata, perpassa por várias esferas sociais, seja na família, na vida política, na educação e na vida social como um todo, pois elas ficaram por muito tempo de fora dos relatos e isso significa estar “fora” dos acontecimentos, indicando que em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio fazem parte da ordem natural das coisas, “as mulheres não tem sobrenome, tem apenas um nome. Aparecem sem nitidez, na penumbra dos grupos obscuros” (Perrot, p.17, 2007). Esta uma das razões que causa o silêncio das fontes.

Suas vidas e suas experiências são contadas pelos homens, reduzidas ou ditadas pelos estereótipos, e isso ocorre também com as imagens, que são imaginadas ou produzidas pelo campo imaginativo dos sonhos ou medos dos artistas do que sobre as mulheres reais. Escrever sobre elas, é enfrentar um caminho de desafios seja na literatura, pelo acesso tardio ao conhecimento, nas estatísticas porque são generalizadas ou excluídas, nas imagens porque são deturpadas.

A autora destaca o nascimento de uma história sobre as mulheres, que surge na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos 1960 e na França uma década depois, mostrando que diferentes fatores contribuíram para que esta seja levada como categoria de estudo. Os fatores científicos, ligados a renovação e crise dos sistemas de pensamento no marxismo, no estruturalismo, à proeminência da subjetividade e principalmente aos novos estudos da Nova História que multiplicava os objetos de pesquisa (Perrot, 2007).

Os fatores sociológicos são a presença das mulheres nas universidades nos anos 1970 após o período da Segunda Guerra Mundial. Já os fatores políticos foram decisivos, ocasionados a partir do movimento de liberação das mulheres na década de 1970, que resulta em questionamentos sobre a ordem dos saberes estabelecidos e seu caráter predominantemente masculino, então houve uma quebra epistemológica ou uma nova vontade de fazer uma nova história.

Essa nova forma de fazer história, dentre outras coisas, possibilitou um olhar diferenciado para as fontes, então a pesquisa seguirá para uma linha particular do privado, “das vias da escrita para as mulheres nesse mundo proibido” (Perrot, p.31, 2007), a religião, o imaginário são alguns dos caminhos. Para além disso, o eixo central dessas questões é o processo do aumento da visibilidade das mulheres em suas lutas e conquistas no espaço público e privado, que ainda não terminou, é narrativa histórica em construção.

Convém destacar que durante muito tempo, as mulheres estiveram vinculadas ao espaço privado, sendo conduzida, em grande parte, por meio da chamada educação doméstica. Como destaca Vasconcellos (2018), essa forma de instrução era realizada de acordo com as classes sociais às quais as pertenciam, mas compartilhava um objetivo comum: prepará-las para o desempenho de funções ligadas ao cuidado do lar, à obediência e à moral cristã. Essa educação reforçava os papéis tradicionais, limitando o acesso das mulheres ao espaço público e às formas de instrução mais amplas, ao mesmo tempo em que legitimava uma divisão social do trabalho sustentada por valores patriarcais.

No século XIX, esse tipo de educação torna-se um diferencial para alcançar o casamento, no caso das classes sociais elitizadas. Ainda com a mudança para o ambiente escolar, o princípio da educação moral irá prevalecer, então os discursos higienistas acabam reforçando esse papel de cuidadora do lar e do espaço privado. Assim, essa educação não é voltada para a mulher enquanto indivíduo, pois não responde às suas próprias aspirações, mas às demandas voltadas aos filhos e aos futuros cidadãos do contexto republicano.

De acordo com Del Priore (2004), a criação das primeiras escolas normais representou um marco no processo de transformação da educação feminina no Brasil. Ainda que de forma lenta e gradual, essas instituições construíram possibilidades para que as mulheres comessem a ingressar no espaço público, até então majoritariamente masculino. A formação docente oferecida por essas escolas possibilitou às mulheres o exercício de uma profissão fora do ambiente doméstico, embora ainda cercado por inúmeras restrições sociais e morais.

No início do século XX, muitas mulheres passaram a desafiar os papéis tradicionais que lhes eram impostos, ousando ultrapassar os limites do lar e reivindicando novos espaços de atuação, como o magistério, o ativismo social e, em alguns casos, a participação na vida política. Esse movimento, ainda inicial, refletia mudanças significativas nas concepções de gênero e no papel da mulher na sociedade, marcando o início de uma longa trajetória de lutas por emancipação e igualdade.

Refletir sobre a educação feminina, implica abordar um problema presente na produção do conhecimento histórico-educacional, relacionado à escassa visibilidade da questão

educacional para as mulheres, mas que têm se mostrado crescente ao longo dos últimos anos. Historicamente, os espaços em geral, incluindo o escolar, foram predominantemente associados ao masculino, em detrimento da participação de mulheres, em suas funções, que lutaram por acesso à educação. Isso torna relevante o esforço de reverter essa lógica, promovendo uma reflexão sobre os processos históricos da educação, especificamente o contexto das mulheres.

Diante disso, as instituições educativas para meninas tinham como objetivo transformar as crianças pobres, desvalidas e órfãs em mulheres que tivessem uma educação doméstica, e que dessa forma, encontravam-se prontas para o casamento e para se tornarem “boas esposas e mães de família” (França, 2022). Considerando a assistência à infância desvalida no estado do Pará durante o início do século XX, as políticas e iniciativas sociais voltadas para a proteção das crianças em situação de desamparo e das instituições criadas para atender a essas necessidades, tais medidas refletiam as concepções sociais e políticas da época (Alves, 2012).

Com relação ao Orphelinato em Belém, os estudos apontam a importância da instituição na sociedade paraense ao educar e amparar meninas órfãs, que não tinham condições de se manter sozinhas, destacando que o intendente Antonio Lemos visava o polimento sócio-cultural das órfãs para prepará-las como futuras mães e esposas aptas a viver em sociedade e contribuir para o Projeto Republicano de ordem e progresso. As órfãs deveriam aprender um ofício para servir à pátria com seu trabalho. A Congregação das Irmãs Filhas de Santana focavam na educação cristã, buscando formar mulheres para o reino de Deus, que seguissem e praticassem os princípios da Igreja Católica. Mulheres religiosas eram as principais responsáveis pela educação das órfãs, e os poucos professores externos também eram obrigados a seguir esses princípios religiosos (Pimenta, 2012).

A partir do levantamento de estudos na área, constata-se as lacunas relacionadas ao estudo sobre a Instituição quanto ao funcionamento na cidade de Santa Izabel. Partindo desse pressuposto, tendo como objeto de estudo a educação de meninas no Instituto Antonio Lemos e para realizar essa investigação da história da instituição, será abordada o período histórico de 1950 a 1969.

Cabe ressaltar que, a partir de 1950 a instituição passa ofertar o curso para regentes do ensino primário. Em 1951, a escola é registrada oficialmente como Escola Normal Regional Antônio Lemos. Apesar de adotar em alguns documentos, desde esse período o nome institucional de Instituto Antônio Lemos, somente será oficializado em 11 de fevereiro de 1963, em documento de registro de decretos, que dispõe da criação do Instituto.

Dessa forma, para orientar a realização desse estudo estabeleceu-se como questionamento central: como se constituiu a educação de meninas no Instituto Antonio Lemos

em Santa Izabel do Pará no período 1950 a 1969? E as questões norteadoras são: como estava estruturado e organizado o Instituto Antônio Lemos entre os anos de 1950 e 1969? Quais eram os cursos ofertados pela instituição neste período histórico? E quais práticas educativas eram ofertadas às educandas nesse recorte temporal?

Portanto, para responder aos questionamentos elegeu-se como objetivo geral: analisar a educação de meninas no Instituto Antonio Lemos no período histórico de 1950 a 1969. Tendo como objetivos específicos: a) investigar a estrutura e a organização do Instituto Antonio Lemos de 1950 a 1969; b) identificar os cursos ofertados na instituição; c) analisar as práticas educativas ofertadas para as educandas do Instituto Antonio Lemos no período questão.

1.3.Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa

A presente pesquisa se situa na área da História da Educação, especificamente no campo da História das Instituições Educativas e tem como objeto de estudo a educação feminina ofertada no Instituto Antônio Lemos. O estudo se desenvolveu a partir de fontes documentais e análise realizada mediante o viés da História Cultural de Roger Chartier. Os documentos utilizados no processo investigativo constam no arquivo documental da própria instituição, acervos do “patrimônio em foco” e regimentos educacionais. Esta pesquisa se dedica a elaborar uma narrativa histórica.

Para Bloch (2001), as interpretações das ações dos sujeitos históricos devem ser compreendidas a partir da análise da construção desses sujeitos dentro de seu tempo histórico. Compreende que as ações e decisões dos indivíduos não podem ser vistas de forma isolada ou atemporal, mas devem ser contextualizadas nas condições sociais, culturais, políticas e econômicas em que foram tomadas.

Consequentemente, entender o “tempo histórico” é fundamental para interpretar as motivações, os desafios e as estratégias dos sujeitos, pois estes são moldados pelas circunstâncias e pelas estruturas de poder que definem seu período. Por isso, as escolhas dos sujeitos históricos não podem ser reduzidas a simples reações a eventos ou condições externas, elas devem ser vistas como resultados de processos complexos, em que o sujeito também atua na construção de sua própria realidade. Essa perspectiva contribui para a construção de uma história mais complexa e sensível aos contextos e às subjetividades das pessoas em sua época.

Portanto, o percurso histórico delineado por este estudo tem como propósito central compreender a trajetória da instituição educativa, investigando não apenas eventos isolados, mas um conjunto articulado de práticas e estruturas que revelam padrões de regularidade e recorrência ao longo do tempo. A intenção é identificar repetições de determinados

acontecimentos e comportamentos que, embora ocorram em diferentes contextos históricos e sociais, compartilham entre si uma lógica comum e coerente, expressando formas de organização social e educativa.

Em concordância com Thompson (1981), essa abordagem busca ultrapassar uma narrativa linear ou meramente cronológica da história institucional, voltando-se para as formações sociais que tornam possível a continuidade e a permanência de certos modelos educativos. O estudo propõe, assim, uma análise que considera as relações estruturais, evidenciando como determinados padrões se consolidam, se transformam ou resistem ao longo do tempo, de acordo com as condições históricas específicas em que estão inseridos.

A pesquisa pretende destacar como a instituição investigada não apenas reproduziu práticas educacionais, mas também atuou como agente formador de valores e normas sociais. Mediante essa lógica histórica, torna-se possível compreender de que modo a escola contribuiu para a manutenção de certas estruturas sociais, revelando os vínculos entre a educação, as dinâmicas de poder e os processos de formação cultural e ideológica. De modo que, este percurso histórico não se limita à reconstrução da narrativa da instituição, mas se constitui como uma ferramenta analítica para interpretar os mecanismos sociais e simbólicos que estruturam a experiência educacional em sua amplitude maior.

Certeau (1982) oferece uma indispensável contribuição para os estudos acerca da prática historiográfica, ao refletir sobre os processos de produção do saber histórico, especialmente por meio da pesquisa documental. Considerando que a escrita da história não é um relato neutro do passado, mas uma operação interpretativa que envolve escolhas, recortes e construções a partir dos vestígios deixados pelas pessoas e também instituições ao longo do tempo.

A pesquisa documental se apresenta como um procedimento fundamental, é por meio dela que o historiador transforma documentos, que outrora são registros brutos, em fontes históricas, visando sustentar análises e narrativas significativas. Esse processo envolve mais do que simplesmente reunir informações, pois trata-se de uma atividade crítica, em que o historiador seleciona, organiza, classifica e interpreta os documentos, levando em consideração as intenções com que foram produzidos, os contextos em que foram inseridos e os silêncios ou lacunas que possam existir.

O ato de fazer história está estritamente ligado à forma pela qual esses documentos são manipulados e mobilizados no presente, dentro de um campo discursivo e institucional. Esse entendimento amplia a perspectiva sobre o fazer historiográfico, aproximando-o das práticas culturais e discursivas que constituem o campo da história como um saber em constante construção (Certeau, 1982).

Tomando como base as abordagens do que se propõe o campo da História Cultural, a pesquisa que utiliza documentos como fontes, como relatos, depoimentos, fotografias e diários, que antes eram considerados não oficiais pelos historiadores tradicionais, é uma prática recente da terceira geração do movimento dos Annales. Essa maneira de conduzir, amplia a concepção de documento e exige o uso de procedimentos metodológicos específicos para sua aplicação na produção historiográfica. Assim, as fontes ocupam um papel fundamental no processo de construção do conhecimento histórico, pois são elas que oferecem os vestígios e registros a partir dos quais o historiador elabora suas interpretações sobre o passado. No entanto, essas fontes não são neutras, elas são produzidas em contextos específicos, atravessadas por interesses, significados, intencionalidades e disputas de poder, que refletem as condições sociais, políticas e culturais de sua época (Rizzini, 2012).

De acordo com Goffman (1974), na investigação de instituições totais é importante considerar que são caracterizadas pelo fechamento físico e simbólico em relação ao mundo exterior, o que implica a separação dos indivíduos do convívio social mais amplo e a organização de suas rotinas sob uma mesma autoridade. Esse fechamento manifesta-se tanto por meio de barreiras materiais, como muros, portas trancadas e outros dispositivos, quanto por normas que restringem a circulação e regulam a vida cotidiana. Assim existem diferentes tipos de instituições totais, incluindo aquelas destinadas ao abrigo de sujeitos considerados incapazes, os estabelecimentos voltados ao controle de indivíduos percebidos como ameaça à ordem social, os espaços de confinamento punitivo, as organizações orientadas à execução disciplinada de tarefas específicas e, ainda, instituições concebidas como refúgios do mundo exterior, como conventos e mosteiros, categorias que contribuem para a compreensão das lógicas disciplinares presentes no Instituto Antônio Lemos.

Diante das reflexões de Michel Foucault em “Vigiar e Punir” (1987) e para entendermos o processo do exercício da disciplina no espaço escolar, o autor trabalha a perspectiva das transformações das práticas de punição destacando a transição para formas mais sutis de controle e disciplina, essa operação parte para um campo quase invisível regulado por normas de aprimoramento moral de corpos e mentes dos indivíduos, entende-se que estes aspectos operam por meio de elementos que se articulam vigilância e coerção, nos quais o olhar sobre o próprio espaço assume papel central na produção de efeitos de poder.

A disposição dos corpos em filas, a imobilidade imposta e o controle visual exercido por quem administra esse espaço, constituem técnicas disciplinares que contribuem para vigilância das educandas na tentativa de que mantenham-se ordenadas, atentas, silenciosas e disciplinadas. A partir dessa premissa compreendemos a escola como um espaço que privilegia

a produção de corpos dóceis, nos quais o ensino do conteúdo ocorre simultaneamente à internalização de normas de comportamento. Assim, a sala de aula acaba configurando-se também como um lugar de formação moral e corporal.

Sendo assim, processo da investigação histórica de uma instituição, é fundamental questionar sobre o propósito de sua criação, os conteúdos ensinados, a organização do cotidiano, as fontes de financiamento, as características do espaço físico e tudo o que envolve seu funcionamento revela-se fundamental, para a compreensão da educação e das ações voltadas aos indivíduos atendidos pela instituição. Em razão disso, Nosella e Buffa (2009) destacam que os estudos de instituições escolares se mostram significativos e relevantes para a História da Educação, que privilegiam a instituição considerando a materialidade e outros aspectos, como contexto histórico da criação, alunos, administração, organização e etc.

As instituições educacionais são permeadas por sujeitos históricos, que se relacionam com as condições sociais que contribuíram para seu surgimento e também justificam sua existência. Isso quer dizer que, independentemente de serem escolas, são organismos vivos inseridos em um contexto histórico específico e por isso, no processo investigativo é preciso, compreender e explicar os processos e os "compromissos sociais" que atuam como condições de criação, regulação e manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos indivíduos em relação à realidade material e sociocultural do contexto (Magalhães, 1998, p. 59).

Gatti Jr e Pessanha (2005) ressaltam que a produção do conhecimento a partir da história das instituições implica dar conta de vários sujeitos envolvidos no processo educativo, então, é necessário adentrar nas particularidades desse local, buscando os elementos que conferem identidade à instituição educacional, o que lhe destaca no cenário educacional, as mudanças e legados, ainda que se tenham transformado ao longo do tempo. São essas ações que possibilitam ao pesquisador compreender o significado dessa identidade na interação contínua entre o particular e o abrangente, identificando as classes sociais atendidas pela instituição e o tipo de formação que buscou proporcionar aos seus frequentadores.

As instituições se configuram como espaços de ação social, influenciados por contextos históricos, geográficos e humanos, e possuem uma estrutura tanto jurídica quanto material. O estudo dessas instituições exige a compreensão de sua origem, desenvolvimento, permanências, rupturas e processos formativos. Nesse sentido, elas representam um espaço concreto e simbólico onde se manifestam relações sociais, normas, valores, disputas de poder, experiências de lideranças e conflitos. Compreender uma instituição escolar, portanto, demanda analisar sobretudo o ambiente que a cerca. A memória institucional, nesse caso, vai além da lembrança

dos atores da escola ou das instituições com as quais se relacionou, ela é também a memória de um lugar, carregada de significados sociais e históricos (Werle, 2004).

As reflexões de Magalhães (2002) sobre como os fenômenos educativos, em particular das instituições educativas, podem ser tomados como objetos de investigação histórica, que implica pontuar quais os elementos conceituais que permitem ir “do arquivo ao texto”, ou seja o caminho que começa a partir da fonte ao discurso histórico, o autor sugere a necessidade de identificar seus componentes essenciais, que são: materialidade, agentes, sujeitos, transmissão e apropriação:

Tomados na sua especificidade, os fenômenos educativos referem-se a uma acção que se insere num contexto e evolui num determinado sentido, compreendendo uma materialidade, uma materialização e uma substantivação; uma relação de comunicação, alteridade e transmissão entre agentes e sujeitos; uma projecção e uma apropriação (Magalhães, p. 73, 2002).

De tal forma, a materialidade, entendida como a dimensão concreta, física e institucional, articula-se com as relações de comunicação, alteridade e transmissão entre agentes e sujeitos, que configuram a interação entre aqueles que ensinam ou fazem a instituição e aqueles que recebem e aprendem. Além disso, envolve a projecção e a apropriação, pois os sujeitos dessas ações educativas não atuam de forma passiva: eles interpretam, adaptam e ressignificam o que vivenciam.

Na perspectiva de Justino Magalhães (2002), a análise histórica das instituições educativas articula três dimensões fundamentais. O arquivo, composto por documentos oficiais, registros institucionais, atos administrativos e relatórios, constitui o ponto de partida para compreender a organização e o funcionamento da instituição. A hermenêutica, por sua vez, orienta a interpretação desses materiais, permitindo acessar não apenas o que está explicitamente formulado, mas também o não dito, os sentidos implícitos, as práticas silenciosas e as intencionalidades subjacentes. Já a discursividade envolve a investigação de como discursos oficiais, normas, pedagogias, ensinamentos e expectativas são produzidos, transmitidos, apropriados ou contestados no interior da instituição. Juntas, essas três dimensões possibilitam uma leitura mais profunda da cultura escolar e de seus modos de significação.

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação documental com a coleta de fontes sobre o Instituto Antônio Lemos. Por isso, na busca por fontes para construir o *corpus* da pesquisa, o primeiro passo foi ir até a própria instituição Colégio Estadual Antônio Lemos verificar a possibilidade de acessar algum tipo de documentação referente ao período de análise.

Nesse primeiro momento, após explicar o objetivo da pesquisa e a documentação de autorização, obteve-se a autorização com a direção para começar a acessar tais documentos.

Já na segunda visita, a funcionária da secretaria foi quem apresentou caixas contendo os arquivos antigos da escola. Alguns desses documentos estavam em boas condições, outros nem tanto, dificultando assim o manuseio. A partir do levantamento de documentos como registros de alunas, livros de atas, relatórios e outros materiais, foi possível iniciar a construção de um panorama sobre a organização e os processos educativos da instituição, que se mostraram relevantes para a formação de meninas, visando não apenas mapear a história institucional, mas também analisar as dimensões sociais, políticas e culturais que permeiam a educação das meninas atendidas pelo Instituto Antônio Lemos.

A fase exploratória inicial foi fundamental para delimitação de questões e para o aprimoramento da análise das fontes, com vistas a responder ao problema central da pesquisa, delineando as primeiras questões sobre a atuação no Instituto Antônio Lemos e a formação oferecida às meninas durante o período analisado.

Os primeiros achados documentais já permitiram o aprofundamento da pesquisa e da compreensão da organização funcional na instituição. Esses aspectos dialogam com a percepção de uma organização de estrutura social. A pesquisa então, parte da compreensão desse período, das transformações sociais ao longo do tempo e das conjunturas estruturais do lugar. Esse processo envolve a criação do documento como fonte, a partir da separação, reunião e transformação de objetos de diferentes naturezas, que têm seu contexto alterado e analisado conforme um rigor técnico (Certeau, 1982).

A pesquisa em documentos históricos requer persistência para buscar as fontes necessárias para o trabalho, o historiador se depara com histórias de vida que refletem as nuances e os processos vivenciados por essas pessoas do passado, então reconstruir esses passos a partir da história de instituições educacionais reflete esse compromisso com essas histórias imersas do individual ao coletivo, em vista disso, Magalhães (2002) destaca que:

A conversão de um arquivo em fonte de informação passa ainda pela organização de um *corpus* documental, através de exercícios complementares de heurística e de hermenêutica como resposta à resolução de problemáticas e à construção de um objecto do conhecimento científico. É sob a forma de variáveis e de registos informativos específicos que os dados existentes num determinado arquivo passam a integrar a narrativa historiográfica (Magalhães, p. 73, 2002).

O arquivo, em sua multidimensionalidade e na forma como se organiza, constitui uma

via de acesso à “intriga historiográfica”, pois reúne os elementos que permitem ao pesquisador reconstruir a trama histórica da instituição. Ele é ao mesmo tempo quadro e imagem: quadro porque apresenta a composição das diferentes facetas e dimensões passíveis de investigação, oferecendo a estrutura do que pode ser conhecido; e imagem porque funciona como representação da ação institucional, já que contém testemunhos diretos, que são os textos, documentos em atas e registros, e pela própria lógica de sua organização, reflete a dinâmica interna e externa da instituição. Assim, o arquivo não apenas documenta, mas também expressa expectativas, intenções e projeções da cultura institucional.

Para Roger Chartier, no campo da história cultural, das práticas e representações discorre que:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p. 17).

Ao conceber as representações sociais dessa forma, Chartier aborda a noção de representação como um instrumento teórico-metodológico capaz de apreender, em um campo histórico específico, a internalização simbólica das lutas pelo poder e pela dominação entre grupos, ou entre indivíduos que os representam. Essas lutas são estruturadas a partir de relações externas e também objetivas, existentes independentemente das consciências e vontades individuais que as compõem no interior de determinado campo social. Roger Chartier (1993), discute que esta é a forma como a realidade é construída, interpretada e transmitida pelos indivíduos ou grupos, através de práticas culturais, discursos, textos, imagens e gestos, ou seja, não existe uma realidade "pura" que seja simplesmente refletida nos textos ou nas ideias, o que existe são formas históricas, sociais e culturais de representar essa realidade.

Os conceitos de tática e estratégia, aplicados às representações, permitem compreender como indivíduos, grupos e sociedades utilizam, reinterpretam ou resistem aos modelos que lhes são impostos e aos objetos que lhes são distribuídos. Essa abordagem envolve analisar a relação entre as táticas de apropriação, pelas quais os sujeitos adaptam, ressignificam e recriam o que recebem, e as estratégias de imposição, que correspondem às normas, modelos e diretrizes produzidos por instâncias de poder para orientar ou controlar práticas sociais. Assim, trata-se

de uma história que revela tanto os mecanismos de imposição quanto os modos de uso e reinvenção do cotidiano (Chartier, 1993).

À luz dessa perspectiva, para a organização e sistematização desses documentos, foi necessária a utilização da construção de um quadro de inventário. Para a identificação e utilização dos inventários como instrumentos de pesquisa, Lopez (2002, p.29) ressalta que:

Os inventários são, pela ordem hierárquica dos níveis da classificação, os instrumentos de pesquisa que se seguem ao guia. Eles buscam oferecer um quadro sumário de um ou mais fundos ou coleções. O objetivo é descrever as atividades de cada titular, as séries integrantes, o volume de documentos, as datas-limite e os critérios de classificação e de ordenação. Ao contrário do guia, os inventários devem, necessariamente, abordar conjuntos documentais com algum nível de organização do ponto de vista da classificação arquivística. A descrição das séries documentais de cada fundo é uma atividade fundamental para permitir o pleno acesso aos documentos de um arquivo. Uma boa descrição de cada fundo arquivístico permite que o pesquisador consiga detectar, preliminarmente, a possível existência e a localização de documentos de seu interesse (Lopez, 2002).

Logo, esse processo se constituiu como uma etapa relativamente desafiadora, haja vista que as condições de acesso aos documentos não eram das melhores, principalmente, devido à própria organização prévia na instituição. A etapa de como fazer o inventário, ocorre após a uma separação prévia, nessa fase, considera-se separar os documentos cronologicamente, no caso, de acordo com o período das décadas de 1950 a 1960.

Nunes e Carvalho (1993) apontam para discussão da condição essencial no tratamento das fontes, de identificá-las não somente os documentos oficiais, mas os vestígios do passado que possam contribuir para reconstrução histórica, incluindo documentos escritos oficiais, mas também correspondências, registros escolares, jornais, relatos orais, artefatos, materiais pedagógicos e outros. As autoras apontam ainda para um dos aspectos que se caracteriza como desafio nesse processo, a existência de problemas de conservação, dispersão, falta de catalogação, acesso restrito, silêncio documental, lacunas, deterioração, etc.

Na etapa de análise dos documentos propriamente ditos, o ato de “ouvir as fontes” por parte do pesquisador envolve mais do que simplesmente buscar dados que confirmem ideias pré-concebidas, é necessário interpretá-las. Com base nos processos de classificação, ordenação e descrição, o pesquisador passa a dispor de uma visão abrangente do corpus reunido, o que se configura como uma etapa relevante no desenvolvimento da análise (Silva; Silva; Pinheiro, 2023).

Após a organização e o processo descritivo parcial das fontes, essa visualização dos materiais documentais encontrados junto aos objetivos da pesquisa, permitiu em primeiro momento identificar a construção de um quadro de análise a partir de dois grupos existentes: o primeiro deles, relacionado ao funcionamento, controle institucional, corpo de funcionários, e o segundo envolve o percurso escolar das educandas relacionados às trajetórias de ensino e perfil de alunas. Desse modo, foram eleitos para seleção, separação e análise da pesquisa até aquele momento.

O primeiro grupo contempla documentos que permitiram compreender o funcionamento da instituição em sua dimensão administrativa, religiosa e organizacional. O Livro de Funcionários Religiosos (1893–1976) e o conjunto de pastas intituladas: Funcionários Antigos (1960), revelam dados importantes sobre os quadros de pessoal, especialmente no que se refere à presença de religiosas vinculadas à administração e à condução das práticas pedagógicas e formativas.

A ordenação desses documentos seguiu uma lógica cronológica, possibilitando observar alterações no corpo funcional ao longo das décadas, bem como os vínculos com a missão educativa da instituição. Em relação a materialidade dos registros, eles estão dispostos no formato de papel A4, o primeiro possui em torno de treze páginas textuais, referente ao controle escolar que registra informações sobre os funcionários religiosos da instituição. Contendo dados como nome, data de entrada e saída, data de falecimento (quando aplicável) e o cargo ou função exercida. Serve como registro histórico e administrativo da atuação dos religiosos na escola.

Já o segundo, estava em um conjunto de pastas organizadas em ordem alfabética, contendo os registros individuais de funcionários antigos da instituição. Cada pasta reúne os documentos exigidos para admissão do funcionário, tais como certidão de nascimento, certificados de formação, o cargo, atestados, além de informações pessoais completas, data de admissão, data de saída e os motivos do desligamento. Estando registrada a trajetória do funcionário. Foram priorizados, no processo de digitalização, os registros relativos ao recorte temporal deste estudo. Estas características podem ser observadas a partir das figuras a seguir:

Figura 1 - Livro de Funcionários Religiosos (1893–1976) e Formulário Funcionários Antigos (1960)

The image shows two documents. On the left is the cover of a book titled 'LIVRO DE FUNCIONÁRIOS RELIGIOSOS' (Book of Religious Employees), which is brown and shows signs of age. On the right is a 'Formulário Funcionários Antigos' (Old Employees Form) from 1960. The form is filled out with handwritten information for a woman named Terezina de Jesus Guimarães Almeida. It includes fields for name, birth date, birthplace, age, marital status, education, and employment details. The form is signed by the employee and dated 1960.

Formulário Funcionários Antigos (1960)

Nome: TEREZINA DE JESUS GUIMARÃES ALMEIDA
 Data de nascimento: 19 de JANEIRO de 1938 Estado Civil: Solteira
 Nacionalidade: BRASILEIRA Lugar de nascimento: Roraima
 E. Reservista: Não da Categoria: Magist. Região: _____
 Quando estrepar: dia que chegou ao Brasil _____
 Carteira modelo 19 N.º _____ Identificação no 361.294 Título nº 80.512 -Contratada
 Residência: Av. Almirante Barroso, nº 2012
 Data de admissão: 12 de ABRIL de 1958
 Categoria e ocupação habitual: Professora
 Salário: R\$ 1.000,00 Forma de pagamento: Mensalmente
 Para trabalhar de: _____ horas e mais o intervalo de _____ horas para refeição e descanso
 Nome dos beneficiários: _____
 Assinatura do Responsável: Terezina de Jesus Guimarães Almeida
 Data: _____ de _____ de 1960
 Data da dispensa: _____ de _____ de 1960
 Folha de livro de contagem: _____

Fonte: Arquivo documental do Colégio Antonio Lemos, 2024

Gomes (2004) argumenta que as escritas de si incorporam a subjetividade do autor como parte constitutiva de sua linguagem, produzindo a partir dela uma verdade, isto é, a verdade possível para aquele sujeito. Nessa perspectiva, o que importa ao pesquisador não é apenas o conteúdo registrado, mas a posição assumida pelo autor e a forma como essa experiência é expressa. Assim, tais documentos revelam aquilo que o sujeito viu, sentiu e vivenciou diante de determinado acontecimento, constituindo um testemunho que ultrapassa a mera descrição factual e evidencia a dimensão interpretativa inerente à memória e à narrativa individual.

A fonte documental é um caminho de imensa contribuição para o estudo do campo da História da Educação, pois conforme Prado (2010), o pesquisador reinterpreta os fatos presentes nos documentos, realizando uma releitura do passado. Nesse processo, é fundamental elaborar hipóteses que direcionem a análise, tornando-a um exercício de descobertas contínuas, levando

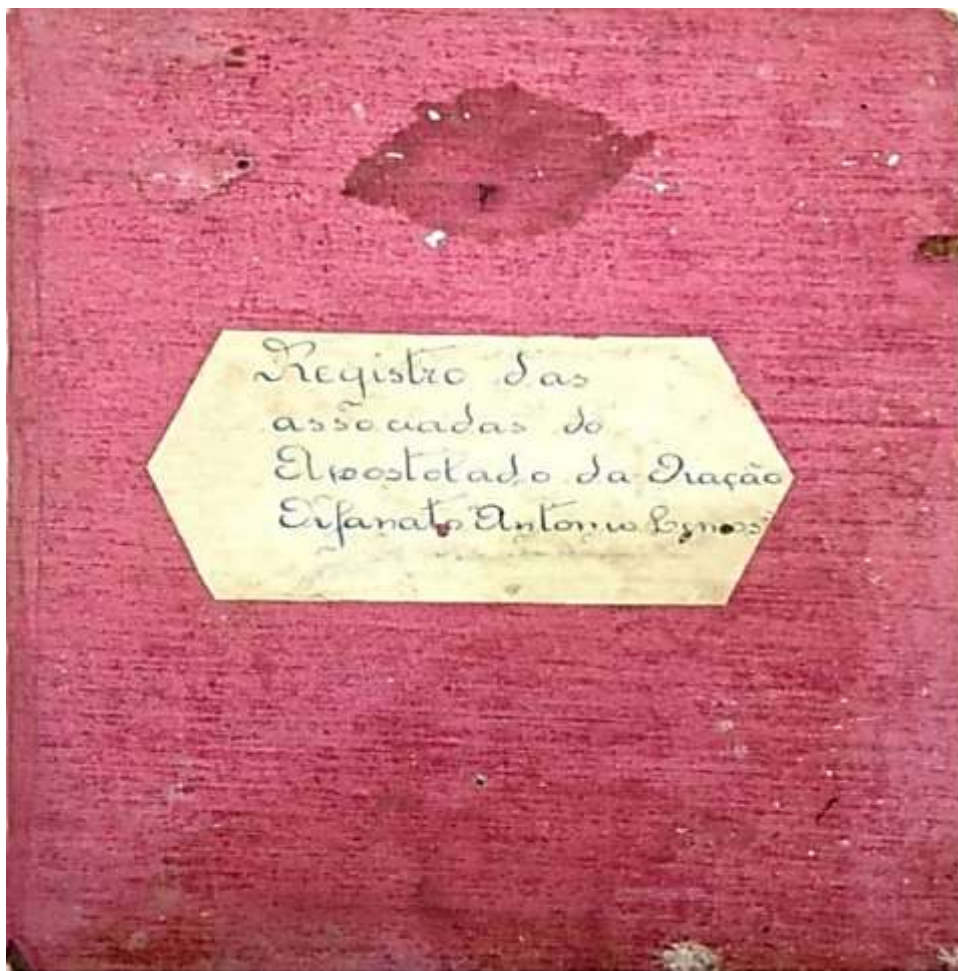
também a buscar observar a fonte além do que ela apresenta, é preciso investigar o contexto em que foi produzida e os acontecimentos que fazem parte do processo de criação e utilização, de acordo com Magalhães (2002):

É neste contexto multifacetado e diverso na sua temporalidade que o arquivo se torna um lugar privilegiado de informação e construção do sentido evolutivo para a história de uma instituição educativa (...) O desafio da construção do sentido histórico de uma instituição educativa força o historiador a uma maior complexificação de informações e de abordagens e a uma (re)construção do próprio arquivo (Magalhães, 2002, p. 73).

De acordo com essa análise, o documento “Registro das Associadas do Apostolado da Oração (1906–1994)”, apresentado na figura (2), destacou-se não apenas pela organização meticulosa das inscrições, mas também pela ênfase na religiosidade como um elemento fundamental na estrutura do cotidiano escolar da instituição. Esta fonte é composta por cinquenta e duas (52) páginas somente em texto, contendo o registro detalhado das irmãs associadas ao Apostolado da Oração, com a data de inscrição de cada participante. As inscrições são organizadas por mês e ano, sendo realizadas anualmente, com destaque para os meses de abril, maio e junho, quando se efetuava provavelmente, a inscrição de ao menos cinquenta (50) associadas por ano.

A organização do registro revela uma preocupação em manter um levantamento nominal sistemático, o que não apenas permite o acompanhamento da participação contínua das associadas ao longo do tempo, mas também reflete das práticas católicas na formação dos valores e no ambiente escolar da instituição. A continuidade das inscrições e o número expressivo de participantes anualmente indicam o engajamento significativo das associadas, reforçando o caráter devocional. Esse registro, portanto, não apenas documenta a adesão das irmãs ao Apostolado, mas também aponta como a religiosidade permeava a vida escolar, influenciando as práticas educativas e o fortalecimento da identidade religiosa que marcava as práticas educativas na instituição.

Figura 2 - Registro das Associadas do Apostolado da Oração (1906–1994)



Fonte: Arquivo documental do Colégio Antonio Lemos, 2024

Já os arquivos intitulados Prestação de Contas (1961–1968) e Registros de Caixa (1964–1969), criados para registrar as entradas e despesas, desempenharam um papel importante para compreensão do controle financeiro realizado na instituição. Através de sua organização detalhada, foi possível mapear a movimentação de recursos financeiros, tanto em termos de entradas quanto de saídas ou gastos, assim como na ausência deles. Esse registro apresenta dentre outras informações relativas a material de consumo e alimentação e pagamento de “pessoal variável”, contendo a data do período da realização da prestação de contas, revelando a dinâmica financeira da instituição e também evidenciaram o controle exercido sobre esse aspecto, permitindo a análise acerca da gestão financeira do instituto. A próxima figura mostra a capa do documento:

Figura 3 - Registros de Caixa (1964–1969)

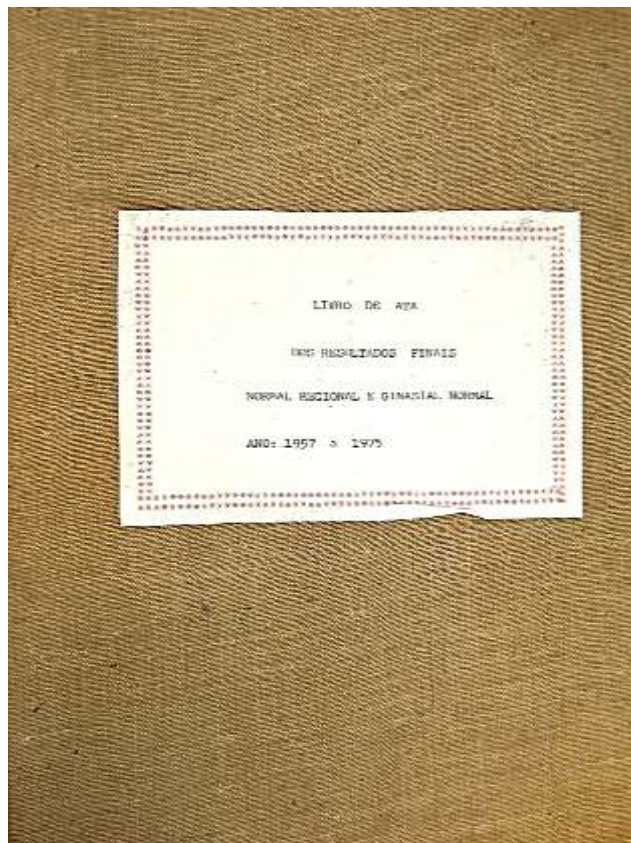


Fonte: Arquivo documental do Colégio Antonio Lemos, 2024

O segundo grupo elegido para análise desta pesquisa é composto por documentos escolares voltados ao acompanhamento da trajetória discente. O Livro de Ata: Resultados Finais Normal Regional e Ginásial Normal (1957–1975) (figura 4) foi de grande relevância para a reconstituição dos processos de avaliação e aprovação, bem como para a identificação de padrões de desempenho e permanência, considerando o contexto educacional da época.

Essa fonte contém em torno de 249 páginas em formato A4, constituída de lista em formato de tabelas informando os resultados finais das avaliações dos cursos Normal Regional e Ginásial Normal, com os nomes das alunas concluintes, o ano, notas obtidas, os turnos, a identificação do curso e série, das assinaturas e observações complementares. A próxima figura mostra a capa do documento:

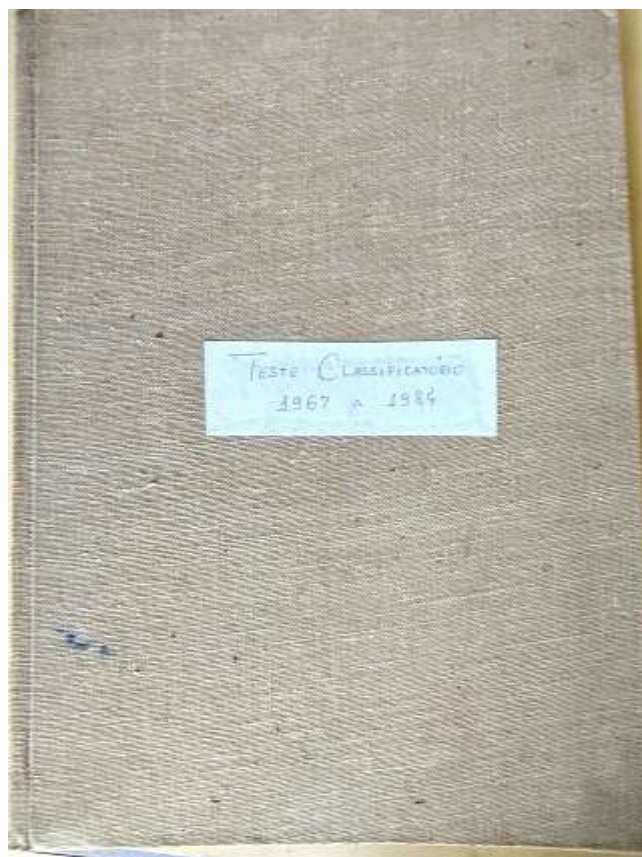
Figura 4 - Livro de Ata: Resultados Finais Normal Regional e Ginásial Normal (1957–1975)



Fonte: Arquivo documental do Colégio Antonio Lemos, 2024

Assim como o documento anterior, o documento a seguir denominado: Teste Classificatório (1967–1984) como mostra a figura 5 a seguir, apresentou-se como uma fonte de informações do curso ginásial normal, apresentando em suas 51 páginas, os registros de desempenho das educandas nas provas de ingresso. Contendo os nomes das alunas submetidas ao teste classificatório. Registra o tipo de chamada, bem como os resultados nas disciplinas de Português e Matemática. Sua análise permitiu visualizar uns dos critérios seletivos utilizados pela instituição nas provas de classificação, sendo utilizadas para esta investigação somente as páginas referentes aos de 1967 a 1969.

Figura 5 - Teste Classificatório (1967–1984)



Fonte: Arquivo documental do Colégio Antonio Lemos, 2024

Em relação aos registros das Atas de Colação de Grau (figura 6), este arquivo possui em torno de setenta (70) páginas não numeradas, constituindo da narrativa do momento de certificação, com os nomes, seguido das notas obtidas pelas educandas. Trata-se do registro oficial das cerimônias de colação de grau realizadas pela instituição, contendo a entrega de diplomas do Curso Normal Rural e do Curso de Regentes do Ensino Primário, com os nomes das alunas concluintes.

Da mesma forma, no documento relacionado aos Resultados Finais do Curso Primário (1950–1959) (figura 7), indicando por volta de 87 páginas, descreve os resultados finais do Curso Primário, com a descrição das turmas e os nomes das alunas. Inclui notas obtidas e a relação de alunas aprovadas e reprovadas no Curso Complementar. Até o ano de 1959, a escola é citada sob a denominação Escola Normal Regional Antônio Lemos, sendo centrais para estabelecer os ciclos de formação, que a escola atendia, conforme apresentado a seguir a capa dos documentos mencionados:

Figura 6 - Atas de Colação de Grau**Figura 7**- Resultados Finais do Curso Primário (1950–1959)

Fonte: Arquivo documental do Colégio Antonio Lemos, 2024

Além disso, outros documentos, como termos de exame do Curso Normal Rural (1932–1957), constituído de 100 páginas em formato somente textual. Ainda no segmento de controle escolar em formato de ata, este menciona os resultados de avaliação do Curso Normal Rural e os nomes das alunas e seus respectivos desempenhos. Reitero que ao acessar os documentos no Colégio Estadual Antonio Lemos, como parte do trabalho, e após muitas idas e vindas ao local, utilizei uma câmera fotográfica para registrar os materiais da pesquisa. Como esses documentos não podiam ser emprestados nem copiados, estando localizados no espaço da secretaria escolar podendo somente serem manuseados neste espaço e exigiam muito cuidado no manuseio, optei por fotografá-los para que pudessem integrar o corpus deste estudo.

Em um segundo momento, o processo de ida a instituição também permitiu o encontro com o Gabriel, estudante do curso de História e um dos pesquisadores integrante do Projeto Patrimônio em Foco² em Santa Izabel, estes que desenvolvem importantes atividades na

² O projeto trata-se da união de um grupo de pessoas multidisciplinares em Santa Izabel do Pará com o objetivo de fomentar a educação patrimonial na cidade, com um foco especial na disseminação das histórias do Colégio Antônio Lemos, um prédio centenário e símbolo da identidade local. O grupo dedica-se a educar a população sobre a importância da preservação cultural, promovendo atividades e discussões que valorizam a história e o legado do colégio. Sua missão é fortalecer o vínculo da comunidade com seu patrimônio histórico, garantindo que as futuras gerações conheçam e respeitem suas raízes. Ver mais em: <https://www.projetopatrimonioemfoco.com/>.

instituição no sentido da preservação patrimonial e cultural do espaço. Esse pesquisador, forneceu documentos importantes como a cópia dos Dados Históricos da Fundação do Orfanato Antonio Lemos, contendo 10 páginas que à época foram datilografadas pelas próprias irmãs Filhas de Sant'ana, por volta da década de 1960. E um documentário, produzido provavelmente nos anos 1963 com produção de M. Mendonça e realização da Juçara Filmes, possui duração de 5 minutos e 37 segundos e está disponível e disponibilizado em formato de vídeo, no site pelo Acervo de Memórias do Projeto Patrimônio em Foco, que revela as condições da escola nesse período. Sendo assim, no acervo do projeto em formato digital, também encontramos fotografias de acesso livre na internet.

Desse modo, em concordância com o que diz Sonogo (2010) sobre a importância do uso da fotografia como fonte é que:

Um estudo crítico e reflexivo sobre as fotografias deve se preocupar em situar os interesses que direcionaram a produção, circulação e recepção destas imagens e em desvendar o significado que emerge da narrativa visual. A fotografia deixou de ser mero instrumento ilustrativo da pesquisa para assumir o *status* de documento, matéria-prima fundamental na produção do conhecimento sobre determinados períodos da História, acontecimentos e grupos sociais (Sonogo, 2010, p.114).

Entendendo que a fonte não fala por si mesmo, a fonte audiovisual como qualquer documento histórico é portadora de uma tensão entre evidência e representação, como imagem carrega a transmissão da mensagem enunciada e clara visando convencer e traduzindo convenções para que seja concebida e decifrada, ou seja, sendo evidência de um processo ocorrido é representação construída socialmente e, portanto, um processo de interpretação com muitas variáveis (Chartier, 1993).

Segundo Peter Burke (2004), é praticamente impossível estudar o passado sem o apoio de toda uma cadeia intermediária que vai além de outros historiadores, arquivistas, também está nas testemunhas que registram. Diante disso, o uso de imagens por parte dos historiadores não pode e nem deve ser usado como evidência em seu sentido estrito, o que quer dizer que, deve ser usado como evidência histórica, como registros de atos de testemunho ocular. Segundo o autor, as “imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras seu testemunho (...) para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente das suas fragilidades (Burke, 2004, p.18). Por isso, também se faz necessário iniciar estudando os diferentes propósitos de realizadores dessas imagens.

Para Burke (2004), quando a fotografia passa a ser documental ao mostrar cenas do cotidiano, é preciso ter cautela na análise e principalmente contextualizar esse tipo de documento, haja vista a grande interferência de quem fotografa nas cenas e comportamento, na medida em se tem a necessidade de apresentar um modo de ser, reafirmar posicionamentos e estabelecer comportamentos de classes ou memo ideias políticas. Diante desse cenário o autor discute o uso de imagens como evidência história a partir de três pontos: o primeiro está relacionado a sua capacidade de fornecer aspectos sobre a realidade social, o segundo é entender que a arte da representação é menos realista do que parece e pode distorcer essa realidade podendo acabar em interpretações equivocadas, e por último é que a própria ideia de distorção evidencia fenômenos das mentalidades, ideologias e identidades e etc (Burke, 2004).

Nesta pesquisa, faço da fotografia uma ferramenta para oferecer ao leitor não apenas informações, mas a possibilidade de enxergar a materialidade dos documentos que sustentam esta pesquisa. A fotografia tornou-se extensão do meu olhar: com ela capturei a maior parte dos registros consultados e, além deles, os detalhes que encontrei ao caminhar pelo atual Colégio Antônio Lemos, corredores, paredes, silêncios e vestígios que ainda contam histórias, fotos que deixo em apêndice ao final do texto. Acredito que essas imagens e documentos formam um conjunto suficientemente robusto para sustentar esta investigação, que se justifica também pelo desejo de contribuir para o estudo de uma instituição educativa e para a compreensão da história da educação feminina na Amazônia, resgatando memórias que insistem em permanecer vivas no tempo.

O contato com o acervo do projeto permitiu o surgimento da análise de uma categoria que são as práticas educativas e rituais formativos durante o período estudado, como por exemplo a criação da Banda Marcial Antônio Lemos, provavelmente durante o ano de 1966 e a fundação do clube agrícola na escola, sendo questões pertinentes para desenvolvermos a análise na parte final desta pesquisa.

Em um terceiro momento, visando à complementação das fontes, mediante as informações coletadas no acervo da instituição, a pesquisa foi direcionada para a Biblioteca Pública Arthur Vianna – CENTUR. Já que os documentos contribuíram com dados normativos e regulamentares, fundamentais para entender as diretrizes administrativas que nortearam a atuação da escola e direcionando para outras fontes, especificamente para as páginas do Diário Oficial do Estado.

A pesquisa neste espaço e utilizando esta fonte iniciou pelos anos de 1963, referente ao ano de institucionalização do colégio. Iniciando pelo mês de janeiro e seguindo até fevereiro, foi nesse intervalo que se encontrou o documento referente ao decreto de criação do Instituto.

Como esse registro indicava que a instituição funcionava de acordo com o o regulamento de ensino do estado do ano de 1947. Decidimos seguir para para as páginas do Diário Oficial do Estado desde o mês de janeiro daquele ano, após o paciente manuseio de inúmeras páginas, foram encontradas informações de grande relevância, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo que foram encontradas as 10 páginas, do Regulamento de Ensino Normal e do Ensino Primário, conforme exposto na próxima figura:

Figura 8 - Regulamento do Ensino Normal do Estado do Pará. 1947.



Fonte: Biblioteca Pública Arthur Vianna. Setor de Obras Raras.

O objetivo de analisar os documentos mencionados anteriormente é compreender, de forma mais aprofundada, os modos como a instituição produziu, organizou e preservou sua própria memória ao longo do tempo. Esses registros permitem identificar práticas, normas, discursos e gestos institucionais que marcaram diferentes períodos de sua história, revelando tanto o funcionamento cotidiano quanto as intenções educativas e administrativas que orientaram suas ações. Ao examiná-los atentamente, busca-se não apenas recuperar informações, mas interpretar significados, reconhecer silêncios e perceber as transformações que atravessaram a trajetória da escola, contribuindo para a reconstrução crítica e contextualizada de sua memória institucional. Assim, o quadro 2 apresenta a forma de organização das fontes selecionadas ao longo do texto.

QUADRO 2 - Organização das Fontes Documentais		
Funcionamento Institucional	O ensino	Ampliação da Pesquisa
Livro de Funcionários Religiosos (1950–1976); Funcionários Antigos (1960); Registro das Associadas do Apostolado da Oração (1906–1994); Prestação de Contas (1961–1968); Registros de Caixa (1964–1969); Registro de Decretos (1964–1972) Dados Históricos da Fundação do Orfanato Antonio Lemos	Livro de Ata – Resultados Finais (1957–1975); Teste Classificatório (1967–1984); Atas de Colação de Grau (1944–1983); Resultados Finais do Curso Primário (1931–1959); Termos de Exame – Curso Normal Rural (1932–1957);	Projeto Patrimônio em Foco (fotos e vídeo); Diário Oficial do estado – Setor de obras raras – Biblioteca Arthur Vianna
Fonte: Elaborado pela autora (2024)		

A investigação documental na história da educação percorre uma trajetória que leva a pesquisa, não apenas as determinações das matrizes teóricas, mas de suas riquezas dialógicas da relação entre as fontes e teorias, essa historicidade presente nos documentos oportuniza problematizar em vários aspectos representativos. Representações que são produzidas pela mentalidade de um certo período, por classes sociais e grupos. Segundo Nunes e Carvalho (1993), a Nova História Cultural possibilita a problematização de lugares simbólicos de construção de sujeitos e práticas, porque considera que dentro da tecitura das estruturas sociais podem ser analisadas como culturalmente construídas, e que para isso, as relações econômicas e sociais são campos de prática e produção cultural.

O estudo dos suportes materiais, formas impressas e manuscritas, revista pedagógica, jornal, regulamento escolar e etc., permite determinar as relações de ideias pedagógicas sobre o que é realizado no interior dessas práticas escolares aplicadas no cotidiano, e que no campo da história das instituições é mais complexo, na medida em que “implica os procedimentos de análise sejam refinados de maneira que se dê conta do modo pela qual as práticas escolares funcionam enquanto dispositivos de transformação material de outras práticas culturais e de seus produtos” (Nunes; Carvalho, 1993, p.49-50).

O texto está organizado em quatro seções. A primeira seção trata-se da “Introdução”,

onde destaco as motivações pessoais para a pesquisa, também apresentamos a justificativa acadêmica, nesta seção construímos o percurso metodológico e as contribuições teóricas que embasaram a análise do “corpus” da pesquisa. Também estão dispostos os objetivos, a problemática, além dos procedimentos de análises dos dados.

A segunda seção intitulada “Das origens em Belém à atuação em Santa Izabel: a trajetória do Instituto Antonio Lemos” (1950-1969) abordamos a contextualização e análise histórica da instituição, destacando os principais aspectos como a fundação, transferência para a cidade de Santa Izabel, funcionamento até a década de 1930 e como estava organizada nos anos de 1950 a 1969.

A terceira seção intitulada “Estrutura e organização escolar do Instituto Antônio Lemos” buscamos evidenciar as características internas e funcionais da instituição, ou seja, relativos a infraestrutura e os aspectos do cotidiano institucional, incluindo corpo de funcionários e professores, ou seja, como se dava a organização do Instituto Antônio Lemos no período estudado. Por fim, na quarta seção, “Entre práticas educativas e disciplina: a estrutura formativa do Instituto”, buscou-se analisar os aspectos voltados ao ensino, aliado às práticas educativas, as questões disciplina, comportamento e os rituais formativos na instituição.



Seção II – Das Origens em Belém à Atuação em Santa Izabel: a Trajetória do Instituto Antônio Lemos

SEÇÃO II – DAS ORIGENS EM BELÉM À ATUAÇÃO EM SANTA IZABEL: A TRAJETÓRIA DO INSTITUTO ANTÔNIO LEMOS

Nesta seção será abordada a história da instituição desde o processo de criação e consolidação na cidade Belém, considerando as pesquisas e trabalhos realizados a respeito da instituição, desde o seu surgimento em 1893 a instituição em Belém primeiramente chamada de Orphelinato Paraense, que assume a missão de amparar e educar centenas de meninas órfãs. A instituição esteve ligada a “Associação Protetora dos Órfãos” que por sua vez atrelava-se às essas atividades educativas com vistas a um projeto político e social que atendesse aos interesses da elite local época em concordância com os ideais caritativos (Duarte, 2013). A abordagem se dará, portanto, dos anos de 1893 aos anos de 1930, período que corresponde as pesquisas realizadas por Pimenta (2012) e Duarte (2013). Os anos de 1930 até a década de 1940 não serão aprofundados nesta pesquisa.

Na segunda parte, será enfatizado o período de transição da congregação e da instituição para a cidade de Santa Izabel do Pará destacando as décadas de 1950 a 1960, considerando a contextualização histórica desse período, a própria mudança de nomenclatura, que passa a ser Instituto Antônio Lemos e as influências políticas e sociais que perpassam as ações desenvolvidas no local.

2.1. O Orphelinato Paraense

Criado em 1893, em Belém, pela Associação Protetora dos Órfãos, o Orphelinato Paraense - assim denominado em sua origem - passou por diversas transformações até adquirir, em 1906, o nome de Orfanato Antônio Lemos. Inicialmente mantido por seus associados e por doações, o estabelecimento enfrentou dificuldades financeiras a partir de 1900, quando os recursos arrecadados se tornaram insuficientes para sua manutenção. Diante desse cenário, a diretoria da instituição solicitou auxílio à Intendência Municipal de Belém, então chefiada pelo intendente Antônio José Lemos.

O percurso histórico que culminariam na sua fundação tem como base os primeiros anos da República onde havia um intenso debate sobre a modernização da sociedade brasileira, com base nos modelos de civilização europeia, considerada o centro do progresso e da cultura. Assim, foi estabelecida a proposta de uma escola pública, laica, democrática e de qualidade, que valorizava tanto a ciência quanto a disseminação dos princípios cívicos e patrióticos. A conjuntura política, social e econômica que se desdobra no Pará no início do século XX, evidencia que há um acompanhamento das mudanças que ocorrem a nível nacional. Essas

mudanças estavam ligadas ao processo de exploração da borracha na Amazônia e as novas formas de urbanização, de modernidade que atravessam a economia e perpassam amplos setores da vida social na Amazônia (Sarges, 2010).

De acordo com Duarte (2022), esse momento de prosperidade suscita o aparecimento de outras questões relacionadas à política, remodelação da cidade e também à instrução pública, e é justamente nesse sentido que se iniciou a construção de um projeto para formar a elite local. Esse processo culmina na construção de espaços para práticas educativas a fim de receber crianças abandonadas atendendo alguns objetivos principais do contexto republicano.

A sofisticação promovida pela Belle Époque impõe uma formação de mulheres voltada ao atendimento às necessidades da nova elite local, composta por seringalistas, profissionais liberais, financistas, comerciantes e fazendeiros. Desse modo, a mulher assumia um papel significativo na difusão dessa modernidade, considerada essencial para a consolidação desse novo grupo social. Então, “não se aplicava a uma efetiva participação feminina nos espaços público, pelo contrário, quanto menor a atuação das mulheres no interior desses espaços, melhor as elites se sentiam organizadas (Silva; Alves, 2020, p.1613).

O culto ao progresso e à civilidade evidencia que Belém estava bastante movimentada em termos comerciais. Segundo Sarges (2010), o período áureo da borracha, declina por volta de 1920, pela queda na exploração do látex e falta de organização governamental em torno dos lucros para o exterior. No âmbito político, as ações organizadas pelos administradores públicos durante o período abrangeram diversas áreas, incluindo a educação, que, no contexto da Primeira República, era considerada uma ferramenta para a construção da identidade nacional. A educação tinha como objetivo civilizar e higienizar a população, alinhando os indivíduos aos padrões de civilidade europeus. Nesse sentido, o panorama educacional no Pará refletia a proposta nacional de regeneração da população mais empobrecida da sociedade (Silva, 2020).

Portanto, a educação no Pará considerou várias reformas para se alinhar ao projeto educacional nacional. Essas mudanças começaram a ser implementadas nos regulamentos da instrução primária no início da República. Outro dado importante é a implantação dos Grupos Escolares³, um fenômeno observado em diferentes momentos nos estados brasileiros. Esse modelo reflete na formação exercida adiante através das instituições escolares criadas durante

³ Os Grupos Escolares aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. O ensino seriado e sequencial substituiu as classes de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade única do professor, e era regulado pela introdução da figura do diretor, oferecendo organicidade e homogeneidade à escolarização e produzindo uma nova hierarquia funcional pública (Vidal, 2006, p.3)

o período, tais instituições foram dirigidas por congregações religiosas instaladas na Amazônia.

Essa expectativa em volta das riquezas do período da borracha na Amazônia junto ao período republicano, na questão econômica são os fortes impulsionadores para as mudanças sociais e culturais na região, principalmente na capital, que ocorre do século XIX para o século XX (Duarte, 2022). Nessa conjuntura, o que fará a diferença será transmitir uma imagem com características positivas, principalmente para atrair imigrantes, com a ideia de prosperidade e lugar de muitas oportunidades. Nesse período, diversas crianças entraram na capital, a maioria ficando abandonadas pelas ruas por diferentes motivos, sem referências familiares, consequentemente o poder público é obrigado a tomar providências no sentido de impedir que as ruas do centro da cidade se transformassem e propiciassem a delinquência para essas crianças (Duarte, 2022).

Considerando a assistência à infância desvalida no estado do Pará no início do século XX, observa-se a criação de políticas públicas e iniciativas sociais voltadas à proteção de crianças em situação de desamparo. Nesse contexto, surgiram diversas instituições destinadas a atender essas demandas, refletindo tanto as concepções sociais e políticas da época quanto os desafios enfrentados por essas crianças. As ações desenvolvidas resultaram da atuação conjunta do Estado e da sociedade civil (Alves, 2012). Entre essas iniciativas, destacam-se instituições religiosas de caridade, que passaram a exercer um papel fundamental na assistência às crianças abandonadas em Belém.

A infância pobre no Pará, assim como em grande parte do país ao final do século XIX, via seus direitos básicos negados, condicionada por uma realidade marcada pela precariedade e pela ausência de condições mínimas de sobrevivência. À luz disso, as ações direcionadas a anteder a essas crianças atuaram para que meninos e meninas pudessem lidar com as adversidades do cotidiano, como a fome e muitas formas de maus-tratos, assim como o abandono. Nessa perspectiva, Alves e Araújo (2016) destacam que:

No final do século XIX mais intensificado no início do século XX, em Belém, em decorrência do crescimento econômico e demográfico da cidade e dos problemas de resignificação do espaço urbano, as autoridades oficiais procuravam regular hábitos, costumes e padrões culturais que visavam “limpar” a cidade através de discursos médico-sanitaristas de profilaxias, práticas de higienização e desodorização do espaço urbano. Entre as medidas tomadas pelas autoridades havia a preocupação com a população pobre, sobretudo com a criança que precisava ser preservada (Alves; Araújo, 2016, p.32).

No que se refere à finalidade dessas instituições, observa-se que foram inicialmente

concebidas para oferecer abrigo a órfãos, sem um planejamento voltado à educação ou à formação profissional. A chamada fase filantrópico-científica da assistência emergiu por volta de meados do século XIX, momento em que a função exclusiva de acolhimento passou a ser orientada por uma perspectiva utilitária, preocupada em afastar as crianças da ociosidade. Com o tempo, os orfanatos assumiram novas configurações, incorporando práticas educativas e de ensino de ofícios; no caso das meninas, esperava-se que fossem preparadas para exercer o papel de “boas mães” e eficientes “donas de casa” (Hilsdorf, 2005).

As instituições de assistência tornam-se mecanismos fundamentais nesse processo, religiosos e o Estado promoveram ações de educação e formação das crianças. O modelo de educação adotado atendia aos mais diversos propósitos, classes e grupos sociais daquele contexto e foram fundamentais também para a materialização de um projeto civilizatório político e social, ou seja, além de desempenharem uma função educativa, essas instituições estavam imersas em um contexto de reformas políticas e sociais do início do século XX, no qual o Brasil e, em especial o Pará, buscava modernizar suas práticas sociais e educacionais.

As instituições educativas católicas, sob a orientação das ordens religiosas, desempenharam um papel significativo na formação de indivíduos, moldando-os de acordo com os ideais e valores predominantes da época. Assim, a história da educação no Pará, nesse período, está profundamente marcada pelas ações voltadas à consolidação dos princípios religiosos promovidos pelas congregações atuantes na Amazônia.

Segundo Silva (2020), a Igreja Católica, por meio de suas ordens e congregações religiosas, desempenhou papel pioneiro e central na construção histórica das políticas voltadas para a infância no Brasil, especialmente por ter sido a primeira instituição social a articular práticas de acolhimento, proteção e educação de crianças abandonadas com base nos princípios da caridade cristã. Essa atuação não se deu de forma isolada, pois envolveu parcerias com o Estado, sobretudo na criação e manutenção de instituições asilares administradas por congregações, evidenciando uma relação de cooperação que sustentou a expansão do modelo asilar no país.

Silva (2020) também ressalta que o cuidado exercido pelas congregações religiosas foi marcado por um recorte de gênero, dedicando atenção especial às meninas órfãs. Esse aspecto contribuiu para a criação dos recolhimentos femininos, que tinham a função de abrigar e educar meninas pobres, órfãs ou abandonadas, visando protegê-las do que era entendido como ameaças morais associadas ao mundo exterior. Tais instituições acolhiam, especialmente, crianças oriundas de famílias em situação de pobreza extrema, frequentemente rotuladas como desregradas pelos padrões sociais e morais vigentes.

Segundo Silva (2020), a congregação Filhas de Sant'Ana foi fundada em 1866, na cidade de Piacenza, Itália, com o propósito de assistir doentes e desabrigados, além de dedicar-se à educação de meninas pobres. Criada por Madre Rosa Gattorno, natural de Gênova e formada sob os princípios do cristianismo católico, a congregação incorporava os valores de sua fundadora, cuja vivência religiosa desde a infância influenciou diretamente sua missão religiosa.

A atuação missionária da Congregação das Filhas de Sant'Ana teve como foco inicial o cuidado e a assistência aos doentes e às pessoas em situação de abandono. Contudo, à medida que as demandas sociais se transformaram, o trabalho dessas religiosas passou a incorporar também o campo da educação, ampliando seu alcance e inserindo-se em novas frentes de atuação consideradas prioritárias pela sociedade da época. Os primeiros registros das ações educativas promovidas pela congregação datam do final do século XIX, período em que foram fundadas as primeiras escolas destinadas às crianças pobres e a outros grupos sociais na Itália. Essas iniciativas marcam a entrada oficial da Congregação das Filhas de Sant'Ana no campo educacional, evidenciando uma mudança no escopo de sua obra missionária, que passou a dialogar com os novos anseios sociais, especialmente no que se referia à oferta de escolarização para a população mais pobre.

O pensamento pedagógico desenvolvido pela Congregação das Filhas de Sant'Ana, baseava-se na chamada Pedagogia Materna, proposta por Madre Rosa Gattorno, que se fundamentava em princípios como o amor, o serviço e o olhar atento ao próximo. Essa perspectiva educativa, de caráter afetivo e cuidadoso, pode ser compreendida à luz do contexto histórico da formação feminina, tradicionalmente associada ao papel de cuidado e acolhimento. Os valores presentes no pensamento pedagógico da congregação estão profundamente entrelaçados com princípios religiosos, destacando-se no processo educativo aspectos como o acolhimento, a escuta atenta, a alteridade, a justiça, a solidariedade, a caridade e a espiritualidade⁴ (Silva, 2020).

Nesse contexto, destaca-se a atuação da Congregação das Filhas de Sant'Ana, cuja presença na região refletia diretamente sua missão inicial:

⁴ O pensamento pedagógico dessa congregação está ancorado na chamada Pedagogia Materna, inspirada na visão de madre Rosa Gattorno, que fundamentava sua proposta educativa em princípios como o amor, o serviço e o olhar atento ao outro. Tal abordagem se alinha ao contexto histórico da formação feminina, especialmente no que se refere à preparação para o exercício do magistério. Nesse sentido, o documento analisado dedica um capítulo às diretrizes voltadas às obras educativas e socioeducativas da congregação. Contudo, neste texto, o foco recai sobre as obras educativas, as quais, mesmo de forma implícita, visam formar sujeitos livres, comprometidos com a cidadania e a valorização da vida, a partir do carisma da fundadora. Ver: SILVA, Tayana Helena Cunha. Práticas Educativas das congregações Filhas de Sant'ana e Irmãs de Santa Doroteia na formação de mulheres em Belém do Pará (1906-1927). Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil, 2020.

A cidade de Belém foi o primeiro local a receber a congregação das Filhas de Sant'ana no Brasil, as seis primeiras religiosas chegaram a esta terra no dia 27 de outubro de 1884 lideradas pela irmã Ana Vitória Archetti acompanhada pelas religiosas A. Del Tabor Saldini, A. Ida Paganini, A. Antina Bellini, A. Maria Ricca Pompeia e A. Andronica Santoro. Enviadas por sua fundadora às terras brasileiras se propunham a exercer sua missão a pedido do bispo do Pará Dom Antônio de Macedo Costa e se propunham a servir e evangelizar o povo brasileiro (Silva, 2020, p.64-65).

A atuação educativa das Filhas de Sant'Ana constitui uma prática de natureza pastoral, desenvolvida tanto em escolas católicas quanto em instituições socioeducativas semelhantes, com o propósito de articular o ensino à evangelização e à promoção do desenvolvimento humano, orientando suas ações como um serviço fundamentado no amor divino e no compromisso com a dignificação da vida. Nesse sentido, a escola católica é compreendida como um espaço de colaboração social, no qual a educação se configura como uma contribuição direta da Igreja para a sociedade, assumindo igualmente o compromisso com a valorização e o acolhimento da vida como princípios centrais. Essa perspectiva reflete a missão espiritual herdada de madre Rosa Gattorno, especialmente representada por suas filhas espirituais, cuja obra educativa se estrutura como expressão desse carisma religioso.

A filosofia educativa da congregação se orienta por ideais de cidadania e formação humana integral, sustentada pela denominada pedagogia materna e pelo carisma próprio das Filhas de Sant'Ana. Essa proposta educativa se materializa a partir de uma organização coletiva e participativa, estruturada em conselhos formados por diferentes segmentos da comunidade escolar e institucional, como estudantes, profissionais de apoio, educadores, famílias, membros do Instituto religioso e equipes pastorais. A esses conselhos é atribuída a responsabilidade de, em conjunto com a direção institucional, elaborar periodicamente o plano pedagógico-pastoral, além de acompanhar, avaliar e refletir sobre sua execução e seus efeitos na dinâmica da coletividade educativa, conforme indicado por Silva (2020, p.64).

Diante disso, surge em maio de 1893 a instituição em Belém primeiramente chamada de Orphelinato Paraense, que conforme destaca Duarte (2013), assume a missão de amparar e educar centenas de meninas órfãs. A instituição esteve ligada a *Associação Protetora dos Órfãos*⁵ que, por sua vez, atrelava-se a um projeto político e social que atendesse aos interesses da elite local época em concordância com os ideais caritativos. Contando com o apoio do então

⁵ A Associação Protetora dos Órfãos, iniciativa atribuída ao então governador Lauro Sodré era considerada uma entidade filantrópica, dadas as finalidades a que se propunha. A Associação era formada por membros associados que, por meio de doações e de trabalhos voluntários, se dedicariam ao amparo dos órfãos e desvalidos de Belém.

governador Lauro Nina Sodré, um dos principais nomes na política paraense e responsável por destacar as reformas educacionais, buscam atender e recolher as crianças abandonadas em Belém, no caso as meninas desvalidas. De natureza assistencialista, o Orphelinato era sustentado por seus associados e por doações, o que fazia com que, nesse momento inicial, não se enquadrasse plenamente como instituição pública nem como privada, mas sim como uma entidade filantrópica sem fins lucrativos.

A materialidade do prédio que iria abrigar as órfãs é descrito pelo jornal *A Província do Pará*, de 16 agosto de 1893 “foi inaugurado em um vasto prédio, que dispõe de espaços e confortáveis acomodações, um excelente pátio ensombrado por vigorosas árvores frutíferas.” Nesse imóvel, vivia o paraense Conselheiro Dr. Romualdo de Souza Paes de Andrade, que ao morrer doou o imóvel para caridade (Pimenta, 2012, p.43)

A inauguração do Orphelinato Paraense mobilizou diversos setores da sociedade belenense, que se engajaram em arrecadar recursos e preparar a instituição para acolher as meninas órfãs. O próprio Estatuto da Associação Protetora dos Órfãos (1893) estabelecia que o orfelinato deveria oferecer às internas: casa, mesa, luz, vestuário, instrução primária, ensinando-se às do sexo feminino toda sorte de costura, chá, prendas de agulha e serviços domésticos.

Tal organização só foi possível graças às contribuições dos associados e de outros benfeitores. A maioria dos doadores: comerciantes, políticos, médicos, proprietários de seringais e artistas renomados, tinha seus nomes registrados nas páginas do jornal *A Província do Pará*, revelando que, além do apoio prestado, havia também o interesse em manter prestígio e reconhecimento social (Pimenta, 2012).

Naquele período, desenvolvia-se uma pedagogia de caráter cívico voltada a estimular a população a legitimar as instituições republicanas, contribuindo para a construção de um imaginário republicano na sociedade paraense. Nesse contexto, práticas como inaugurações de monumentos e celebrações em datas simbólicas do regime, como ocorreu com o Orphelinato, configuravam estratégias utilizadas por Lauro Sodré, então governador e idealizador da Associação Protetora dos Órfãos, alinhado aos princípios republicanos.

Antes da data de inauguração, ocorreu a “seleção” das órfãs, segundo parâmetros que eram veiculados pelo jornal *A Província do Pará* de 26 de julho de 1893 (p. 3), os encaminhamentos de pedidos poderiam ser uma simples “nota com a declaração de seus nomes, idade, paternidade sendo conhecida, se foram vacinadas e na companhia de quem se achavam”. A casa onde podiam ser entregues os pedidos das órfãs era de propriedade de Cordeiro de Castro, presidente do Orphelinato. Poderiam ser enviados pelo correio, ou ser entregue à direção do Orphelinato (Pimenta, 2012, p.44).

Segundo Pimenta (2012) os critérios de admissão das meninas no Orfelinato estabeleciam uma ordem de prioridade que começava pelas órfãs de pai e mãe, independentemente de idade, religião ou nacionalidade. Em seguida, eram acolhidas as órfãs de pai e, por fim, as órfãs de mãe, desde que os responsáveis não possuíssem condições de sustento e educação.

Enquanto recebiam a mesma instrução primária oferecida aos meninos, as meninas eram ainda submetidas a uma formação específica voltada às habilidades domésticas, refletindo os papéis sociais atribuídos às mulheres na época. Em virtude disso,

Os internatos femininos recorriam ainda ao ensinamento de um conjunto de conteúdos, muitos deles de influência estrangeira, denominados de — belas artes ou artes de — “recreio” — desenho, piano, harpa, pintura, música, dança, canto, solfejo —, e aos trabalhos manuais (prendas domésticas) — “próprios de uma senhora”, ou seja, costura, bordados, crochê, tapeçaria, flores de diversas qualidades, trabalhos de cera, de miçanga, de couro, entre outras. Essas atividades visavam à preparação das meninas para futuras esposas e mães, como também eram entendidas como educação física, capazes de manter a saúde e aperfeiçoar o corpo (Conceição, 2013, p.159-160).

A formação oferecida às alunas nos colégios refletia as expectativas sociais da época, que destinavam às mulheres principalmente os papéis de esposas e mães. A organização do currículo atendia, em grande medida, aos desejos das famílias, priorizando conteúdos considerados apropriados para o papel feminino na sociedade. O ensino intelectual situava-se no nível primário, com foco nas chamadas “primeiras letras”.

Esse ensino era estruturado em três etapas: na primeira, incluíam-se leitura, escrita, doutrina cristã e noções básicas de aritmética; na segunda, introduziam-se gramática da língua portuguesa, caligrafia, desenho e ortografia; e, na terceira, abordavam-se aspectos como análise gramatical e lógica, noções de civilidade e moral, além de ensinamentos ligados às “belas artes”. Embora algumas instituições oferecessem disciplinas do ensino secundário, as alunas não encontravam oportunidades reais de continuidade em níveis mais avançados (Conceição, 2013).

Portanto, “a instrução intelectual dos meninos, sem descurar da educação moral e religiosa, consistia nos cursos primário e secundário” (Conceição, 2013, p.164). Aos meninos, era destinada uma formação voltada para o trabalho, com ênfase em atividades práticas e profissionalizantes, como tipografia, sapataria, serralheria, ferraria entre outras. Esse tipo de instrução não apenas atendia às demandas econômicas da época, mas também reproduzia uma lógica social que preparava para ocupar posições específicas na estrutura produtiva e social.

Os meninos eram moldados para atuar no espaço público, como futuros trabalhadores manuais ou operários especializados. Essa divisão evidenciava não apenas uma diferença de conteúdo educativo entre os sexos, mas também o papel social que se esperava que cada um desempenhasse, reforçando desde cedo uma hierarquia de gênero e uma separação clara entre os destinos masculinos e femininos dentro do modelo social vigente. Assim, os internatos funcionavam como instrumentos de reprodução das normas sociais e econômicas, delimitando trajetórias distintas para meninos e meninas com base em padrões de classe, gênero e utilidade social.

No Orphelinato, as órfãs eram organizadas em classes para o aprendizado das primeiras letras, sendo essas classes subdivididas em diferentes graus. Mesmo não existindo detalhes acerca dos critérios utilizados para a definição da classe de cada aluna, é possível identificar a existência de um sistema de reconhecimento por mérito. Evidências disso aparecem no exame realizado em 19 de dezembro de 1893, quando doze das vinte internas foram premiadas por seu desempenho, dedicação e bom comportamento (Pimenta, 2012).

Duarte (2013) destaca que no início das atividades da instituição, o atendimento aconteceu com nove meninas, recebendo amplo apoio da sociedade, assim como um grande número de sócios na “Associação Protetora dos Órfãos”, mas que ao longo dos anos seguintes irá decair, de 535 para 102 sócios, gerando grandes dificuldades para manutenção do estabelecimento, já que houve crescimento no ingresso de meninas órfãs. Dessa forma,

[...] nesse mesmo período, as receitas provenientes das mensalidades dos sócios efetivos deixaram de ser recolhidas por decisão da diretoria da Associação – composta por um presidente, um secretário e um tesoureiro –, não sendo evidenciados no relatório os motivos dessa decisão. Porém, ao que tudo indica, os sócios restantes quiseram dar uma resposta à sociedade pelo descaso por que passava a instituição. Diante deste fato, a instituição teve que sobreviver de outras fontes de receitas, especialmente daquelas oriundas da ação beneficente como as quermesses, dos trabalhos feitos pelas próprias meninas internas, rendas extras da venda de bens como joias e terrenos, de donativos e pequenos auxílios concedidos esporadicamente pelo governo do Estado (Duarte, 2013, p. 33).

Diante das dificuldades enfrentadas pelo Orphelinato Paraense no início do século XX, as fontes da época evidenciam a precariedade das condições de funcionamento da instituição. Pimenta (2012) relata que, conforme noticiado por *A Província do Pará*, em 21 de janeiro de 1900, o abrigo das órfãs sobrevivia graças ao sacrifício e à dedicação de seus colaboradores. A visita de Lauro Sodré revelara a gravidade da situação, uma vez que algumas meninas foram encontradas descalças e, meses antes, havia sido observada a completa ausência de disciplina, apesar dos esforços do diretor Cordeiro de Castro para estabelecer uma organização interna

sólida. O jornal também informou que a condição das internas havia se agravado e que somente após a intervenção de Paes de Carvalho foi possível firmar um acordo com as Irmãs de Sant'Ana, responsáveis por assumir a direção interna da casa. Como resultado, um contrato foi firmado entre a Associação Protetora dos Órfãos e a Ordem das Filhas de Sant'Anna, e, a partir de 1º de novembro daquele ano, a administração cotidiana passou a ser realizada por oito religiosas da referida congregação (apud *A Província do Pará*, 21 jan. 1900).

Portanto, esses fatores apresentam indícios da transição que ocorreu a partir do ano de 1900, quando se tornou uma instituição pública com o acordo entre a Associação Protetora dos Órfãos e a Intendência municipal de Belém. A transferência para a municipalidade, ocorreu mediante a *Lei de nº 283*, de 27 de dezembro de 1900, que não se concretizou somente com os objetivos de abrigar e acolher as órfãs, mas caminhava de acordo com o projeto reformista que mantinha a instrução e assistência como estratégia do governo republicano (Duarte, 2013).

No relatório datado de 17 de abril de 1900, entregue ao intendente, além de conter informações das atividades desenvolvidas na instituição, balanço financeiro e relação nominal das educandas, constam a quantidade de meninas atendidas, no total de 46, e suas naturalidades e nacionalidades. No ano de 1902, através de relatório para o Conselho Municipal de Belém, o intendente destaca as condições do internato, em que “[...] a carencia de recursos não permittira á Associação Protectora dos Orphãos remediar tão sérios inconvenientes” (Belém, O Município de. Relatório Conselho Municipal pelo intendente, 1902, p. 245).

A partir da necessidade de um local com custos mais baixos e a necessidade das melhorias das instalações, a intendência consegue junto ao Conselho Municipal garantir recursos para alugar novo espaço. Ainda que se observassem muitas necessidades nesse novo espaço, o edifício situado na avenida São Jeronymo entre Generalissimo Deodoro e Quatorze de Março, foi inaugurado, com um ato político que contou com a presença de políticos e religiosos. Ainda, em 1902, são estabelecidas normas de ingressos para novas órfãs, mesmo assim, identifica-se que algumas foram aceitas devido à grande demanda, conforme “[...] em decorrência dos programas de imigração ou mesmo aquelas que vinham do interior do Estado, forçavam a direção interna da instituição e o poder público a aceitar novas matrículas” (Duarte, 2013, p.41).

Segundo relatórios municipais, ao longo dos anos, o número de meninas que ingressavam na instituição superava o de desligamentos, o que contribuía para o agravamento do déficit de leitos e para a permanência de muitas internas em condições desfavoráveis. Embora houvesse diversas motivações para os pedidos de desligamento, os registros oficiais

geralmente não detalhavam essas razões, mencionando apenas o destino das órfãs, que costumavam ser entregues a familiares ou tutores (Duarte, 2013).

Os destinos mais comuns das meninas desvalidas nesse período, foram além das permanências na instituição, regressos para a família, vida religiosa, falecimentos, encaminhamento para outras instituições, acessos aos trabalhos remunerados e não remunerados (Nascimento, 2015). Para Marcílio (1998), geralmente os motivos para a saída das internas de instituições educativas eram: “[...] casamento, contrato de locação de serviços em casa de boas famílias; entrega a seus parentes, ou emprego nas escolas públicas como professora” (Marcílio, 1998, p.282).

O protagonismo e importância atribuídos à instituição, agora Orphelinato Municipal, pelo próprio Antônio Lemos e sua força política possibilitou conseguir investimentos para o local e até mesmo sua ênfase nas atribuições das atividades a partir da instituição, colaboraram para que mesmo depois da sua renúncia, continuassem o projeto de construção na vila de Santa Izabel.

A relação de Lemos com o Orphelinato Paraense iniciou-se no ano da fundação do Orphelinato, pois ele enquanto redator chefe do Jornal *A Província do Pará* publicava várias matérias em favor do Orphelinato. Entretanto, depois que Lemos tornou-se Intendente de Belém essa relação se estreitou, tanto que no dia 26 de dezembro de 1898, estando doente em sua residência foi surpreendido pela visita das órfãs. Porém, considero o dia que Lemos teve seu retrato fixado na parede do Orphelinato como a data em que firma seus laços com a instituição, que até então tinha como patrono Lauro Sodré (Pimenta, 2012, p.71).

As mudanças que levaram o Orphelinato Paraense a se tornar o “Orfanato Antônio Lemos” caminham junto com a própria história do intendente Antônio Lemos e com o cenário político de seu tempo. Foi sob sua liderança, marcada por projetos de limpeza e reorganização da cidade, que a instituição tomou novos rumos. Por isso, para compreender melhor o caminho percorrido por esse orfanato, apresento neste tópico um olhar sobre a vida de Lemos, sua trajetória no governo e seu papel na condução do Orfanato Municipal.

De acordo com Carlos Rocque (1996), o espírito de grandeza do intendente e o apego a suntuosidade, são contrastes com a sua origem de certo modo humilde. Ele que nasceu no Maranhão, em 17 de dezembro de 1843. Lemos formou sua família em Belém ao casar-se com Ignez Maria de Lemos. Juntos, tiveram cinco filhos: as meninas Maria Guajarina, Olivia Moema e Cecília Iêrece, e os meninos Antônio Pindobussú e Manoel Tibiriçá. Sua trajetória política começou quando ele criou laços de amizade com José Joaquim de Assis, conhecido

como Dr. Assis, uma figura influente na sociedade paraense, chefe político respeitado e grande proprietário de terras no município de Chaves, na Ilha do Marajó.

Em 1889, Lemos tornou-se o único dono do jornal *A Província do Pará*.⁶ A morte de Dr. Assis, naquele mesmo ano, somada ao falecimento de Francisco Cerqueira nove anos antes, fez com que a viúva de Assis transferisse suas cotas do jornal para Lemos (Rocque, 1977). Foi também em 1889 que a República nasceu. Naquele momento de virada, Lemos ocupava a presidência da Câmara Municipal, eleito vereador naquele mesmo ano. Coube a ele, portanto, dar posse à primeira junta governativa, Justo Chermont, José Maria do Nascimento e José Fernando Júnior, que conduziu o Pará nos instantes iniciais do novo regime.

Conforme análise de Sarges (2002), com a instalação da República, os partidos monarquistas desapareceram e deram lugar ao Partido Republicano, que reunia elementos dos Liberais e dos Conservadores. Mais tarde, temendo o avanço do socialismo, esses grupos se uniram aos republicanos históricos e, em 1896, fundaram o Partido Republicano Paraense. Como destaca Sarges, apoiada na ata do conselho municipal daquele ano, “persistia a mesma estrutura econômica, pois o poder continuava nas mãos das velhas oligarquias”, no Pará ainda lideradas por Justo Chermont.

O intendente tinha como aliados políticos o médico José Paes de Carvalho e os irmãos Pedro e Justo Chermont, assumiu a presidência do Partido Republicano quando Paes de Carvalho precisou se ausentar do Pará. Assim foi ganhando prestígio porque dedicava atenção especial aos intendentes do interior, gesto que também era evidenciado em seu jornal. No dia 22 de julho, Lemos foi eleito pela primeira vez intendente de Belém. Lauro Sodré, que já havia rompido com o Partido Liberal, tornou-se seu principal opositor político. A cidade passou então a viver um clima de disputa, dividindo a opinião pública: de um lado, os simpatizantes de Lemos, conhecidos como lemistas; de outro, os apoiadores de Lauro Sodré, chamados de lauristas. Apesar das tensões, a força política de Lemos o conduziu a dois mandatos como senador do Estado e a cinco mandatos como intendente de Belém, somando quatorze anos à frente do governo municipal (Sarges, 2002).

Ocorreram diversos melhoramentos no espaço urbano de Belém, como a pavimentação de ruas, a construção de praças e jardins, a instalação de usinas de incineração de lixo e a intensificação da limpeza urbana, tudo regulamentado por um código de posturas inspirado em

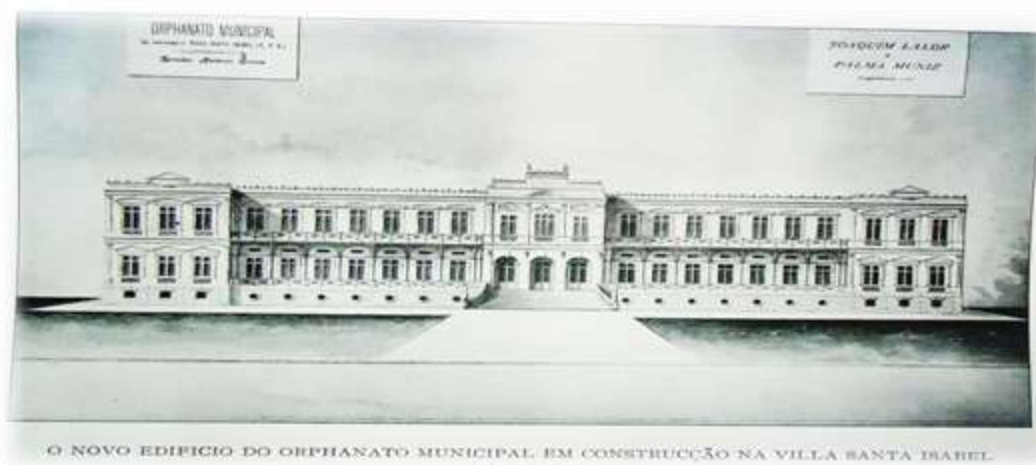
⁶ A tipografia do jornal foi adquirida por Francisco de Sousa Cerqueira, que mais tarde se uniu a Dr. Joaquim José de Assis, então chefe do Partido Liberal, e a Antônio Lemos. Dessa parceria nasceu, em 1876, o jornal diário *A Província do Pará*.

ideias liberais. Grande parte dessas ações, porém, concentrou-se nas áreas centrais da cidade. Para Sarges (2010), a preocupação de Lemos em manter a cidade limpa e organizada, apoiada em normas de bons costumes e em uma moral de caráter educativo, funcionava como um mecanismo de ordenação e controle da população. Sua política preventiva de saneamento abrangia o cuidado com o espaço urbano, a saúde pública e a estética da cidade, sempre em nome do bem-estar social. Dessa forma, Lemos buscava preparar Belém para vivenciar sua própria Belle Époque.

À frente da política higienista implementada no período, encontrava-se Antônio José de Lemos, que assumiu a Intendência de Belém no auge da exportação da borracha. Nesse contexto, Lemos consolidou-se como a principal autoridade política da cidade, conduzindo as ações governamentais e administrando os recursos destinados ao processo de “embelezamento urbano”. As condições políticas, sociais e econômicas daquele momento permitiram que a Intendência Municipal de Belém estendesse seu apoio ao Orphanato, que gradualmente passou a integrar o rol de responsabilidades do poder municipal.

A ideia da construção da instituição em novo espaço e mais afastado, parte não somente pela estrutura arquitetônica, mas para possibilitar melhores condições higiênicas às órfãs, em dinâmica do processo de reordenamento urbano, como é ressaltado no Relatório Municipal de 1904. Nesse documento, o intendente menciona as condições do local em que as órfãs estavam sendo atendidas em Belém, que não dava conta do que se pretendia, reforçando a inevitável compra do terreno na vila de Santa Izabel.

Figura 9 - Planta do Orphanato Municipal de Belém



Fonte: Relatório da Intendência Municipal de Belém, 1905.

Em 15 de março de 1906, o Conselho Municipal aprovou a Lei nº 433, por meio da qual o nome da instituição foi novamente alterado. E para o reconhecimento ao destacado trabalho

do então gestor municipal, o internato passou a denominar-se “Orfanato Antônio Lemos”. Mediante as controvérsias e os aspectos financeiros e políticos as obras ocorrerão em ritmo lento, tanto que de 1911, período que Antônio Lemos deixa a Intendência Municipal, somente em 1926 as obras foram retomadas.

Mediante um contexto político mais estável, autoridades públicas juntamente com setores da sociedade civil, concluíram que a solução mais adequada seria a transferência imediata das órfãs para o novo edifício localizado na Vila de Santa Izabel. Para coordenar as ações relacionadas à instituição, decidiu-se, em 1926, pela criação de uma fundação denominada Samuel Mac Dowell. Ficando definido em 1931, o acordo para o repasse a esfera estadual, passando o nome da instituição a ser chamada de “Orfanato Estadual Antonio Lemos” (Duarte, 2013).

Instalado no novo prédio localizado na Vila de Santa Izabel, o número de internas atingiu 237 em 1930, resultado do ingresso de alunas pensionistas iniciado em 1927. De acordo com a Administração Municipal, essa quantidade de internas excedia a capacidade do edifício, especialmente, porque parte das obras ainda não havia sido concluída. Apesar disso, as condições sanitárias da instituição eram consideradas satisfatórias, tendo ocorrido apenas uma epidemia de gripe que acometeu quase todas as alunas.

De acordo com os discursos médico-higienistas que se consolidaram ao longo do século XIX e início do século XX, sobre as condições nos internatos, frequentemente expostos a uma série de riscos à saúde, o afastamento do ambiente de origem, aliado à fragilidade física decorrente da idade, tornava-os particularmente mais propensos ao adoecimento. Para além disso, o ambiente dos internatos, marcado por superlotação, ventilação inadequada, instalações precárias e higiene deficiente, era amplamente criticado por médicos da época, que alertavam para o elevado risco de contágio e propagação de doenças (Conceição, 2013).

As epidemias que frequentemente acometiam esses espaços, como gripes e outras enfermidades, eram vistas não apenas como consequência das condições sanitárias, mas também como reflexo da negligência institucional diante das necessidades básicas dos internos. Por isso, as reformas dentro de uma lógica higienista buscava além de preservar a saúde física, visava também moldar seus corpos e comportamentos segundo padrões de disciplina, moralidade e dessa nova ordem social.

A expansão escolar ocorrida no século XX, no estado do Pará, se manteve muito em detrimento das relações comerciais com os países europeus, a partir da divulgação dos produtos agrícolas e manufaturado. Essa relação favoreceu a ocorrência de mais investimentos contribuindo na modernização do país. Na educação, no que compreende ao período de 1900 a

1910, o ensino primário passou a ser meta na escolarização das crianças e era sinônimo de modernidade, como destacado na fala do Governador do Estado do Pará, João Coelho: “o ensino primário, é o mais valioso fator da evolução social (...) para a geração de amanhã para as grandes conquistas intelectuais (...) e preparada para cooperar conscientemente na grande obra do engrandecimento da pátria” (Pará, 1910, p.49).

Essa instrução primária era obrigatória, para os meninos de seis a quatorze anos e para as meninas dos seis aos doze anos de idade, tendo como critério estabelecido que residissem nas povoações próximas das escolas primárias, essa difusão do ensino público primário era a meta desejada pelo Estado, com algumas mudanças no ensino para alcançar tais objetivos, como a Reforma de 1910, a substituição do método mnemônico para o intuitivo e também por outro lado a atenção dada ao desenvolvimento físico das crianças. Essa organização do ensino se dividia em dois cursos, denominados de elementar e o complementar. O primeiro para a educação de 6 anos em diante e de duração de 4 anos, o segundo com duração de 2 anos para os que estivessem aptos nas matérias do curso anterior (Lopes; França, 2018).

Após 1918, mudanças no regulamento do ensino primário modificaram a estrutura dos exames de certificação dos estudos elementares, que passaram a incluir duas etapas: uma escrita e outra prática. Na parte escrita, os candidatos realizavam um ditado extenso, entre doze e quinze páginas, com foco na correção ortográfica e na clareza da caligrafia. Já na etapa prática, os alunos eram questionados sobre os conteúdos do currículo, sendo que a intenção dos examinadores era avaliar a capacidade de observação dos estudantes, em vez de simplesmente testar sua memória (Duarte (2013).

De acordo com as mensagens enviadas ao congresso paraense, após cinco anos, no governo de Dionysio Ausier Bentes, o Pará enfrentava uma forte crise econômica que afetava diretamente a educação, situação que piorou em 1927, e diversas escolas foram fechadas por falta de recursos. Já em 1929, sob a gestão de Eurico de Freitas Valle, a crise se agravou: faltavam escolas para atender à população, os salários dos professores eram baixos, as unidades existentes estavam em más condições e havia escassez de mobiliário e material escolar.

Acerca dos regulamentos e dos processos avaliativos no Orfanato Antonio Lemos, por volta de 1931, Duarte (2013), a partir da análise de atas de exames da instituição, aponta que:

[...] a missão imposta inicialmente ao Orphanato em preparar mães de famílias, com fortes inclinações religiosas e habilitadas nas prendas e no trabalho doméstico foi no decorrer dos anos sendo reconfigurada. Isto pode ser observado a partir da ata de exame, onde são seguidos todos os procedimentos pedagógicos previstos nos regulamentos de ensino e com o mesmo rigor e exigência daqueles aplicados às demais escolas públicas

administradas tanto do Estado quanto pelo Município. De certo que o disciplinamento, enquanto parte do processo de educação e avaliação, imposto às órfãs era um ritual exigido cotidianamente na instituição, seja pelas autoridades externas ou internas (Duarte, 2013, p.217).

Embora os regulamentos do ensino primário analisados não mencionem explicitamente normas legais voltadas à avaliação do comportamento das alunas, há indícios de que a instituição desenvolvia seus próprios instrumentos para esse fim, baseando-se em critérios pedagógicos alinhados às escalas de pontuação previstas na legislação oficial. Além disso, é possível que a conduta das internas fosse avaliada de forma contínua, por meio da observação diária de seus comportamentos, tanto em sala de aula quanto nas demais atividades realizadas ao longo do dia (Duarte, 2013).

Em relação a tais atividades, segundo Conceição (2013), nos internatos, o som do sino (ou de outro instrumento) marcava o início e o fim das atividades do dia. Esse sinal organizava toda a rotina dos alunos, que incluía acordar, cuidar da higiene, fazer as refeições, estudar, recolher-se ao dormitório e dormir. Mesmo com algumas transgressões, os internos tendiam a responder aos toques, pois esse sistema fazia com que o controle do tempo se incorporasse ao corpo e ao comportamento deles. Cada momento do dia era preenchido com uma atividade específica, seguindo uma ordem rígida. Essa organização não só acelerava o ritmo das tarefas, como também ensinava a agir com rapidez e disciplina, criando hábitos de obediência rígidos.

2.2. O Instituto Antônio Lemos em Santa Izabel (1950-1969)

Antes de propriamente entendermos os processos que envolvem esta instituição na cidade de Santa Izabel, faz-se necessário compreender o contexto histórico da cidade de Belém nesse mesmo período. É importante observar o início da década de 1950 no Brasil, período que foi marcado pelo retorno de Getúlio Vargas ao poder e pela proposta de dar continuidade ao desenvolvimento do país. Na economia e na política externa, seu governo se apoiou em dois pontos principais: o primeiro reforçava a parceria com os Estados Unidos, para obter empréstimos e apoio técnico voltado ao crescimento industrial; o segundo buscava ampliar as relações com a Europa, com o objetivo de conseguir créditos, assistência técnica e fortalecer o comércio entre os países. Essa abertura ao capital estrangeiro trouxe mudanças significativas para diversos setores da sociedade brasileira.

De maneira geral, temos conhecimento de que o panorama após segunda guerra no Brasil ocasionou uma breve abertura democrática, também pelos debates marcados por visões político-ideológicas e pelas discussões sobre o anticomunismo e os projetos políticos de

desenvolvimento. Sob tais circunstâncias, vários projetos foram idealizados e pensados para a Amazônia. Era um grande objetivo governamental dominar os espaços vazios na região norte.

Nessa conjuntura, foi criada a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), com o propósito de estimular a agricultura e a pecuária da região, promover a indústria, fortalecer a educação e a cultura e ampliar as estradas e rodovias. O projeto da SPVEA tinha como foco criar um sistema de educação alinhado às necessidades do desenvolvimento econômico. Assim, buscava romper com a ideia de atraso atribuída à Amazônia, causada pelos baixos índices sociais e pela pouca integração da região ao crescimento do país.

A partir dos anos 1960, especialmente após o golpe militar de 1964, a Amazônia passou a ser tratada também como questão de segurança nacional, promovendo mudanças nas estratégias de ocupação e desenvolvimento da região. Nesse caminho, as decisões sobre investimentos e expansão territorial foram alinhadas ao ideal de modernização conduzida pelo regime, como discutem autores que analisam a lógica do planejamento estatal no contexto militar, marcado por intervenções de grande escala e pouca participação social (Becker, 1991).

No Pará na década de 1960, Petit e Cuéllar (2012) destacam que a instauração da ditadura em solo paraense, se deu em meio aos apoios e as resistências dos acontecimentos. Nesse sentido para compreender como esse movimento se construiu em 1964, a política no Pará de 1959, após a morte de Magalhães Barata, uma das principais lideranças políticas na região, deixa como herança sua máquina político eleitoral que garantirá a vitória de Aurélio do Carmo em 1960.

Naquele período, existindo um movimento esquerdista crescente, movimentos sindicalistas, como “as lideranças locais tanto do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e da União Acadêmica Paraense (UAP), como do PCB e da AP”. (Petit; Cuéllar, 2012, p.175) tentaram se organizar para se contrapor aos golpistas. Sendo assim:

No dia 31 de março, o general Olympio Mourão Filho, comandante da 4a Região Militar, sediada em Belo Horizonte, Minas Gerais, ordenou às tropas sob seu comando que se dirigissem ao Rio de Janeiro para exigir a renúncia do presidente João Goulart. Iniciava-se o vitorioso golpe de estado que instauraria a ditadura civil-militar que perduraria, em suas diferentes fases de governo, sempre controladas pelas Forças Armadas, até março de 1964, quando, pela primeira vez desde abril de 1964, um civil, José Sarney, assumiu a presidência da República. Em Belém, no dia 1º de abril, o general Orlando Ramagem, chefe do Comando Militar da Amazônia (CMA), se reunia com o tenente-coronel Jarbas Passarinho e os membros do Exército, Marinha e da Aeronáutica que integravam o CMA. Jarbas Passarinho foi quem intermediou a conversa por rádio amador entre Ramagem e o QG do II Exército (São

Paulo-Mato Grosso), sob comando do general Amaury Kruel, considerado um militar “legalista” como o general Ramagem. Pela manhã Ramagem ainda estava muito reticente em apoiar o golpe de esta do, mas a partir da conversa com o general Kruel, considerado até aquele dia um dos homens de confiança do esquema militar do presidente Jango, por volta das 15 horas aderiu ao golpe. (Petit; Cuéllar, 2012, p. 171-172)

O governo do Pará, manifestou apoio ao golpe após a definição de cenário favorável aos militares, com seu nome no Manifesto ao Povo do Pará, encomendado pelo general Jarbas Passarinho, uma das lideranças da ditadura no Pará, em que “cerca de 300 pessoas foram detidas durante e após o 1º de abril de 1964” (Petit; Cuéllar, 2012, p.179). Nesse sentido, mesmo entre movimentos de resistências, o protagonismo das forças armadas na liderança de repressão a democracia, os autores destacam que esse capítulo da história brasileira teve apoio civil, especialmente da igreja católica e da imprensa paraense, a importância desses setores vai definir a durabilidade do movimento.

No âmbito urbano, Belém vivenciou um crescimento demográfico expressivo, impulsionado pela migração de populações do interior do Pará e de outros estados, atraídas pelas promessas de emprego e melhores condições de vida na capital. Esse movimento reforça o que estudiosos da urbanização brasileira identificam como expansão desigual das cidades, muitas vezes sem planejamento adequado para moradia, saneamento e serviços públicos. Esse avanço urbano produziu alterações na organização espacial da cidade, com a valorização e verticalização de áreas centrais, enquanto outras áreas apresentavam sérias limitações de infraestrutura.

Nesse cenário, programas e projetos voltados à educação e à formação cultural refletiram as diretrizes políticas e econômicas do período, alinhando-se, em muitas iniciativas, às demandas de modernização produtiva e integração social, mas com alcance limitado para a maioria da população. A literatura que discute educação em projetos desenvolvimentistas aponta que, nesse período, políticas educacionais no Brasil foram frequentemente conectadas aos interesses de formação de mão de obra e integração territorial, mais do que à redução de desigualdades culturais e regionais (Furtado, 1968).

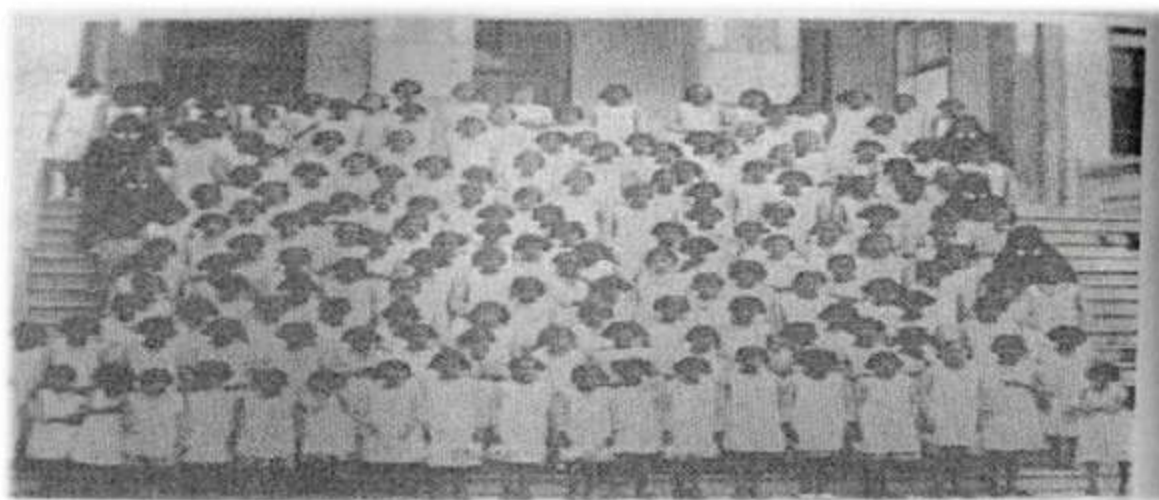
Assim, Belém, entre 1950 e 1969, apresentou um percurso marcado por expectativas de integração nacional e crescimento econômico regional, influenciado por políticas federais, transformações urbanas seletivas e disputas sobre o sentido de modernização na Amazônia, enquanto enfrentava contradições sociais resultantes da expansão urbana e da distribuição desigual.

A partir desse momento traçaremos os principais caminhos da educação no Instituto Antônio Lemos, a partir do seu funcionamento na cidade de Santa Izabel do Pará no período de 1950 a 1969. Portanto, para analisar inicialmente esse contexto, é necessário abordar os principais aspectos históricos da cidade de Santa Izabel do Pará no período investigado. A obra *História de Santa Izabel do Pará*, do escritor Carlos Araújo, do ano de 1981, retrata a formação da cidade a partir de um panorama que considera seu desenvolvimento ligado a colonização da região bragantina, a criação da colônia de Benevides e a imigração de cearenses a partir de 1877 para a região.

Segundo o autor, a partir de 1885 a Estrada de Ferro de Bragança atinge Santa Izabel, mesmo assim o crescimento do povoado deu-se de maneira lenta. Segundo Carlos Araújo (1981), foi apenas após 1930 que a localidade começou a apresentar um desenvolvimento mais expressivo, especialmente a partir do decreto nº 1.110, de 8 de dezembro de 1933, que elevou a vila de Santa Izabel à categoria de município. A cerimônia de instalação ocorreu em 7 de janeiro de 1934, já durante a intervenção de Magalhães Barata.

Na administração de 1950 a 1969, a cidade contou com oito administradores municipais, sendo um deles Raimundo Possidônio Lacerda no ano de 1964 afastado do cargo naquele ano pela ditadura militar. A obra mostra ainda, que nos anos anteriores a Estrada de Ferro de Bragança continuava a influenciar no crescimento da região e que a partir de 1939 alcançou pleno desenvolvimento (Araújo, 1981). No livro de Carlos Araújo, é destacado o Instituto Antonio Lemos, como Internato na década de 1950, como espaço de referência de ensino.

Figura 10 - Educandas do Internato Antonio Lemos



Fonte: Araújo, 1981, p.58.

Dessa forma, o anteriormente denominado “Orfanato Antônio Lemos” esteve relacionado a uma série de objetivos que eram comuns às instituições do início do século XX, especialmente aqueles ligados à prática assistencialista. Seu propósito inicial era acolher e educar meninas órfãs. No entanto, as transformações ocorridas ao longo de sua trajetória, refletidas nas práticas adotadas, nos sujeitos envolvidos e nas mudanças históricas, conferiram à instituição um caráter singular. A trajetória da instituição foi marcada por mudanças nas práticas pedagógicas, nos perfis dos sujeitos atendidos e nas influências dos contextos históricos em que esteve inserida.

As propostas dentro das instituições surgem e funcionam de maneiras que geram diferenças internas, criando níveis e especificações que também ajudam a distingui-las entre si. As experiências vividas variam conforme a posição ocupada, seja entre alunas internas e externas, funcionários, professores de diferentes áreas ou turnos escolares, e essas diferenças criam fronteiras que mostram a escola como um espaço real, com vivências, relações, conflitos e acordos. A gestão, representada por regimentos, normas, currículos, rotinas e seus responsáveis, é a expressão concreta do funcionamento da instituição (Werle, 2004).

Embora desde 1929 funcionando na cidade de Santa Izabel do Pará, em 1950 a instituição ainda estava sendo organizada e administrada pelas Irmãs Filhas de Santana, prevalecendo os ensinamentos dos preceitos religiosos nos seus aspectos comportamentais. A educação nesses espaços, conforme Silva; Alves (2020), estava ligada ao controle e disciplinamento, perpetuado por normas e regras que deveriam ser respeitadas, em que tal disciplinamento já era defendido nos princípios educativos brasileiros.

A presença de documentos como o de Registro de Associadas do Apostolado da Oração,⁷ com informações que constam desde 1906 até o ano de 1944, mostram elementos referentes as ações e permanências desenvolvidas no sentido de uma das bases formativas da educação religiosa das Irmãs Filhas de Santana.

Não há informações precisas sobre quando o Apostolado da Oração chegou à cidade de Belém, mas se sabe que isso ocorreu no final do século XIX. Há registros de que o grupo já

⁷ O Apostolado da Oração foi fundado pelos jesuítas na França, em 1844. Seu idealizador, Padre Gautrelet, ensinou a um grupo de estudantes que era possível viver de forma intensa a vida apostólica, junto aos estudos. Para isso, deveriam oferecer suas orações, trabalhos e sacrifícios em união com o Sagrado Coração de Jesus, contribuindo assim com um “valiosíssimo auxílio” para a “salvação do mundo”. O movimento chegou ao Brasil em junho de 1867. É importante destacar que sua fundação no país ocorreu logo após o Concílio Vaticano I, convocado pelo Papa Pio IX, o qual proclamou os dogmas da infalibilidade papal e da Imaculada Conceição de Maria, em um contexto em que a Igreja Católica buscava reafirmar sua autoridade diante dos avanços do liberalismo e da maçonaria (Maués, 2001).

existia na Paróquia da Sé há mais de 105 anos. Na Paróquia de São Francisco de Assis (dos capuchinhos), o Apostolado teria sido implantado por volta de 1912. Nessa época, é provável que o movimento já estivesse disseminado por várias paróquias do interior paraense, com destaque para a cidade de Vigia, uma das mais antigas do estado, onde o grupo era particularmente ativo (Maués, 2001).

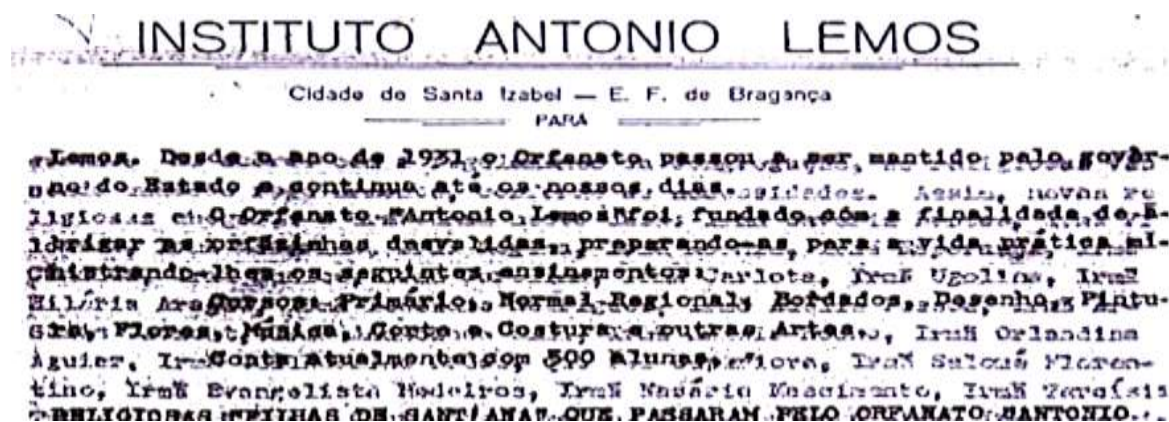
No referido documento encontrado intitulado “Registro de Associadas do Apostolado da Oração”, obtém-se informações desde o ano 1906 até 1994, sempre registrado em no mês de junho de cada ano. Com base nos dados extraídos do documento do Apostolado da Oração entre 1950 e 1960, é possível observar um expressivo crescimento no número de membros ao longo da década. Havendo aumento expressivo na quantidade de membros, indica um forte dinamismo do movimento religioso durante esse período, nas paróquias e comunidades, especialmente em regiões mais tradicionais. O fato de o documento manter esse controle detalhado demonstra não apenas o crescimento numérico, mas também a importância dessas atividades realizadas pelas religiosas.

Silva (2020), ressalta que no caso específico das congregações Filhas de Sant’Ana, conforme trabalhado anteriormente, estas desempenharam um papel importante na formação de mulheres no Pará, alinhando sua educação aos valores morais e religiosos, com foco nas expectativas republicanas de progresso e civilidade. Elas atenderam aos interesses das oligarquias locais, nas instituições como asilos, colégios e internatos, para educar meninas órfãs, em parceria com a Igreja, o Estado e a burguesia, consolidando um modelo de educação feminina na Amazônia.

A presente investigação tem como base um conjunto de documentos institucionais que permitem traçar um panorama amplo da organização escolar, das práticas administrativas e pedagógicas e das dinâmicas sociais no interior da instituição de ensino, ao longo do século XX. Esses registros, produzidos entre os anos de 1950 a 1969, oferecem informações valiosas sobre o cotidiano escolar, os processos de matrícula, a formação docente, o desempenho discente, a vida religiosa e a gestão financeira da instituição.

Segundo o documento “*Dados Históricos da Fundação do Orfanato Antônio Lemos*” datado aproximadamente do início da década de 1960, produzido pelas próprias freiras da Congregação, “com a finalidade de preparar para a vida prática”, nesse período a instituição oferecia o Curso Primário, Normal Regional – curso de Regentes do Ensino Primário -, Bordados, Desenho, Pintura, Flores, Música, Corte e Costura e outras Artes e contava com 500 alunas - porém o documento não especifica como se dava divisão de ensino e as relações com o alunado externo - de acordo com a figura a seguir:

Figura 11 - Dados Históricos da Fundação do Orfanato Antonio Lemos, 1960



Desde o ano de 1931, o Orfanato passou a ser mantido pelo governo do Estado e continua até os nossos dias.
O Orfanato Antonio Lemos foi fundado com a finalidade de abrigar as órfãs desvalidas, preparando-as para a vida prática ministrando-lhes os seguintes ensinamentos:
Curso primário, Normal Regional, Bordados, Desenho, Pintura, Flores, Música, Corte e Costura e outras Artes. Conta atualmente com 500 alunas.

Fonte: Arquivo Documental do Colégio Antonio Lemos, 2025.

A partir desse documento, é possível identificar que de acordo a legislação vigente, a instituição ofertava o Curso Primário, ou seja, ministrava os Cursos Primário Elementar e Complementar, sendo cursos sucessivos. Para compreendermos como estava estruturado o ensino primário estabelecido naquele momento, é necessário apresentar que na Lei Orgânica do Ensino Primário no Decreto-lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, referente às finalidades do ensino primário dipostas no documento constam que seria: a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho, por isso esses dados são importantes para compreender o funcionamento da instituição na década de 1950 (Brasil, 1946).

Na Constituição Federal de 1946 a educação escolar primária, gratuita e obrigatória como direito garantido aos cidadãos e cidadãs era apresentada como competência dos Estados federados e aos municípios. Neste caso, é importante destacar que a escola primária no Brasil recebeu atenção das políticas educacionais de forma bastante tardia. A construção do sistema

educacional brasileiro começou pelo topo da pirâmide, com o ensino superior e o secundário, enquanto a educação elementar permanecia sob responsabilidade das famílias que possuíam condições econômicas para oferecê-la, situação que perdurou, em grande parte, até o período republicano.

Diante disso, é necessário entender a função específica do ensino primário em relação às demandas sociais que busca atender. Sob uma perspectiva histórica, é fundamental situá-lo dentro do contexto em que é produzido e pelo qual também é moldado. Além disso, ao considerar aspectos internos à organização desse nível de ensino, a estrutura curricular, torna-se essencial analisar de que forma o currículo é historicamente construído em estreita relação com o contexto econômico, bem como com os valores e ideais sociais de cada época (Zotti, 2006).

A legislação federal ao tratar da formação de professores voltados para áreas rurais, essa normativa redirecionou os debates sobre a preparação docente no país, favorecendo a criação dos cursos normais regionais. Esses cursos priorizavam uma formação generalista, visando atender a uma gama mais ampla de necessidades educacionais (Chaloba, 2022).

De acordo com Chaloba (2022), para compreender a contribuição dos cursos normais regionais na formação de professores rurais no Brasil torna-se necessário reunir e analisar os indícios presentes na literatura. E envolve certa dificuldade por conta de três aspectos principais. O primeiro refere-se à produção acadêmica: embora tenham surgido, nos últimos anos, diversos estudos sobre as escolas normais regionais, a maioria concentra-se em trajetórias de instituições específicas que não mantinham relação direta com a educação rural. O segundo aspecto diz respeito à terminologia, uma vez que a literatura apresenta diferentes denominações para as instituições dedicadas à formação de professores rurais, como Escola Normal Rural, Curso Normal Regional ou Curso Normal Rural, variando conforme a história institucional e as regulamentações estaduais. Soma-se a isso a complexidade institucional resultante da estreita relação entre o ensino normal e o ensino secundário, bem como das rápidas transformações pelas quais essas instituições passaram na década de 1950, como a mudança de um curso normal regional para curso ginásial ou curso normal de segundo ciclo.

Dessa forma, foram definidos três tipos de estabelecimentos destinados ao ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação. O ensino normal deveria manter articulação com outras modalidades de ensino, conforme previam as demais leis orgânicas. Assim, o curso de regentes de ensino estaria vinculado ao curso primário, enquanto o curso de formação geral de professores primários se relacionaria ao curso ginásial. Para ingressar em qualquer um dos ciclos do ensino normal, tornava-se obrigatório o exame de

admissão (Chaloba, 2022).

Durante a década de 1950, a educação pública passou a ser concebida como uma ferramenta fundamental para a modernização e integração nacional. Esse período foi marcado por intensos debates que culminaram, em 1961, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A educação no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, esteve ligada ao processo de mobilidade social, marcada por várias mudanças e efervescência política. Goés (1994) destaca que a crise brasileira nos anos de 1960 é econômica, social e política, cujo momento é desencadeado pelo esgotamento do modelo populista, que, por sua vez, se deu pelo avanço das camadas urbanas e setores do campo que escaparam do controle de grupos dirigentes.

Marcos importantes da história da educação como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024 de dezembro de 1961, em meio à crise, assumem papel questionador que se arrastaram até 1964 com o golpe de estado. No meio do debate da LDB, estava o confronto entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica, mobilizando o movimento estudantil e apoio da opinião pública progressista. Com a promulgação da lei, o ensino passou a ser tanto do poder público e da iniciativa privada, consagrando uma descentralização para emergir nos âmbitos regionais ou institucionais. Abaixo consta alguns trechos da LDB de 1961 e como estava organizado o ensino no Brasil:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores (sic), orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio (Brasil, Lei nº 4.024, 1961).

Com essas mudanças, as escolas normais passaram a ter um novo formato. Algumas escolas rurais confessionais ou particulares continuaram funcionando, assim como as mantidas por instituições federais, até 1963, quando as últimas turmas se formaram. (Ferreira; Lima, 2020). O curso normal foi reformulado. A nova lei definiu que a formação de professores para o ensino primário poderia ocorrer de duas formas: a) em escolas normais de nível ginásial, com quatro anos de duração, incluindo disciplinas básicas e formação pedagógica; b) em escolas normais de nível colegial, com três anos, após o término do ginásio. Além disso, o Artigo 57 permitia que professores, orientadores e supervisores de escolas rurais fossem formados em instituições adaptadas ao meio rural (Brasil, 1961, p. 8).

Assim, o exercício da docência responsável por moldar a forma como se entende e se conduz a educação, de maneira gradual, foi se configurando no Brasil uma modalidade de ensino também voltada para a formação de professores no meio rural, resultado da articulação entre ações do Estado e iniciativas privadas, notadamente aquelas promovidas por congregações católicas. Essas instituições, em diferentes medidas, incorporaram os ideais do ruralismo e contribuíram para a criação de escolas normais, passando a representar tanto a renovação educacional quanto uma possibilidade concreta de acesso à escolarização em áreas do interior. Tal cenário atraiu, sobretudo, jovens mulheres que buscavam dar continuidade à sua formação ou ingressar em uma carreira profissional (Prado, 2017).

No contexto educacional paraense, o ambiente de discussão, aliado ao projeto desenvolvimentista em curso, favoreceu a emergência de temas relevantes no campo educacional, amplamente divulgados pela imprensa local. Diversos atores envolvidos nesses debates contribuíram para a circulação de ideias, valores e concepções sobre a educação, reforçando os objetivos do desenvolvimento regional (Dalabrida, 2014, apud Bencostta; Melo; Moraes, 2022).

As avaliações promovidas por instituições educacionais e órgãos governamentais, amplamente veiculadas pela imprensa da época, indicavam uma expectativa crescente por modelos escolares capazes de ampliar o acesso, demonstrar bons resultados em termos numéricos e se adequar às transformações e exigências da sociedade brasileira na segunda metade do século XX (Bencostta; Melo; Moraes; 2022). Ainda com relação ao curso primário e suas normas de funcionamento no Instituto Antônio Lemos, será apresentado na próxima seção.

O documento intitulado “Registro de Decretos”, abrangendo os anos de 1963 a 1974 e composto por 43 páginas manuscritas, permite compreender aspectos relevantes da organização

e das diretrizes administrativas da época, especialmente no que diz respeito às políticas educacionais em curso no início da década de 1960.

Ao registrar oficialmente os decretos promulgados, o documento oferece indícios das prioridades do governo, dos rumos da legislação e dos mecanismos de controle e regulamentação do Estado. A leitura das páginas seguintes, que incluem também informações sobre a movimentação de funcionários e atividades internas do estabelecimento, possibilita discutir não apenas o conteúdo formal desses atos normativos, mas também os contextos político, social e institucional que influenciaram sua produção. Essa análise, por sua vez, direcionou a pesquisa à identificação do decreto que oficializou a criação do Instituto Antônio Lemos, marco fundamental para compreender sua inserção na política educacional da época.

A primeira página é dedicada ao registro de decreto 4120 do Diário Oficial do Pará, do dia 11 de fevereiro de 1963, que dispõe da “Criação do Instituto Antônio Lemos. O decreto que cria o Instituto de Educação “Antônio Lemos” em Santa Izabel do Pará revela, em sua estrutura normativa, não apenas uma medida administrativa, mas também as necessidades educacionais e as prioridades do governo estadual no período, conforme a figura a seguir:

Figura 12 - Decreto da Criação do Instituto Antônio Lemos, 1963



DECRETO N. 4120 – DE 11 DE FEVEREIRO DE 1963

Dispõe sobre a criação do Instituto de Educação "Antônio Lemos", no município de Santa Izabel do Pará, neste Estado.

O Governador do Estado, usando das atribuições que lhe confere o item I, do artigo 42, da Constituição Política do Estado,

Considerando que o Município de Santa Izabel do Pará ressen-te-se de um estabelecimento de ensino normal de 2º ciclo onde só funciona o Curso de Regentes do Ensino Primário;

Considerando que devem ser dadas todas as facilidades às professoras regentes dos Municípios limítrofes;

Considerando que a criação do referido Instituto reveste-se das exigências do Regulamento do Ensino Normal do Estado, aprovado pelo Decreto n. 734 de... 24-1-1947;

DECRETA:

Art. 1º Fica criado o Instituto de Educação "Antônio Lemos", na cidade de Santa Izabel do Pará, nos termos do Regulamento do Ensino Normal do Estado, em vigor.

Art. 2º A Diretoria do Ensino Médio e Superior da Secretaria de Estado de Educação e Cultura providenciará a instalação e o funcionamento a partir do presente ano letivo.

Art. 3º A Secretaria de Estado de Educação e Cultura dentro de trinta (30) dias após a publicação dêste apresentará o Regimento Interno do referido Instituto para aprovação do Governo do Estado.

Art. 4º Este Decreto entrará em vigor no dia 1 de fevereiro do corrente ano, ficando revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Pará em Belém, 11 de fevereiro de 1963.

AURÉLIO CORRÊA DO CARMO

Governador do Estado
Benedito Costa de Pádua Costa, Secretário de Estado de
 Educação e Cultura

Fonte: PARÁ. “Decreto n 4120 – de 11 de fevereiro de 1963”. Atos do Poder Executivo. Diário Oficial do Estado do Pará. Belém-Pará: Imprensa Oficial, 1963. Biblioteca Pública Arthur Vianna. Setor de Obras Raras.

A fonte evidencia que o município dispunha apenas do Curso de Regentes para o ensino primário, mostrando a limitação do acesso à formação docente em nível mais avançado. Ao mencionar a necessidade de oferecer “todas as facilidades às professoras regentes dos municípios limítrofes”, o texto indica a intenção de ampliar não apenas a oferta, mas também a circulação de profissionais da educação na região, revelando uma preocupação com a fixação e qualificação do magistério.

O decreto também se ancora na legislação vigente: o Regulamento do Ensino Normal do Estado, aprovado pelo Decreto nº 734 de 24 de janeiro de 1947, demonstrando que a criação do Instituto seguia um alinhamento institucional e buscava legitimação dentro das diretrizes oficiais para a formação de professores. Os artigos que se seguem reforçam o caráter operacional dessa decisão: determinam a criação formal do Instituto, a responsabilidade da Diretoria do Ensino Médio e Superior pela sua instalação ainda no ano letivo corrente, e o prazo de trinta dias, estabelecido para elaboração e apresentação de seu Regimento Interno⁸.

Assim, a fonte permite compreender o movimento estatal de interiorização do ensino normal e de organização do sistema educacional, apontando para padronização do preparo docente. Ao mesmo tempo, revela as tensões e demandas de uma região que buscava consolidar sua infraestrutura educacional, evidenciando como a criação de instituições de formação de professores foi usada pelo Estado como estratégia tanto de ordenamento administrativo quanto de fortalecimento das políticas educacionais.

De acordo com Melo (2015), a criação dos Institutos de Educação insere-se no conjunto de transformações advindas da Reforma Francisco Campos, que buscava reorganizar o sistema de formação docente no país. A instituição desses organismos visava assegurar a equivalência entre os diferentes níveis de ensino e promover a unificação do curso normal, entendida à época como medida indispensável à nacionalização e à padronização do diploma de professor.

O curso de segundo ciclo, com duração de dois anos, tinha como finalidade formar

⁸ O Regimento Interno do Instituto de Educação “Antônio Lemos” para aprovação do governo estadual, o documento não foi encontrado nas fontes consultadas. A ausência do regimento, que deveria orientar o funcionamento administrativo, pedagógico e disciplinar da instituição, sugere lacunas no processo de documentação oficial ou mesmo possíveis entraves burocráticos na implementação do Instituto.

professores primários e era oferecido tanto nas Escolas Normais quanto nos Institutos de Educação. Esses institutos também assumiam a responsabilidade de oferecer cursos de especialização voltados à formação de docentes para áreas específicas - como educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto, além de cursos destinados à preparação de administradores escolares, com vistas à habilitação de diretores, orientadores e inspetores.

As Leis Orgânicas da Educação buscaram ampliar a articulação até então limitada entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Por meio delas, o primeiro ciclo do ensino secundário passou a se integrar às várias formas de escolas do segundo ciclo, incluindo o curso normal. No entanto, apenas o curso secundário comum mantinha acesso direto a todos os cursos superiores, enquanto os ramos profissionalizantes, entre eles o normal, permitiam continuidade apenas para áreas correlatas. No caso específico do curso normal, essa articulação ocorria principalmente com as Faculdades de Filosofia, o que indicava, conforme a lógica legislativa vigente, um percurso considerado “natural” para o professor primário - do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes (Tanuri, 2000).

Em relação ao funcionamento do local, o Regulamento de Ensino Normal do Pará, no capítulo VI, art.37, art. 41 e 42, definia que o ensino deveria ser ministrado em três tipos de estabelecimentos: a) Curso Normal Regional; b) Escola Normal; c) Institutos de Educação. Neste caso:

Art.37 § 1º CURSO NORMAL REGIONAL será o estabelecimento destinado administrar tão somente o CURSO DE REGENTES DO ENSINO PRIMÁRIO (1º ciclo).

§ 2º ESCOLA NORMAL será o estabelecimento a dar os seguintes cursos: a) CURSO GINASIAL DO ENSINO SECUNDÁRIO (1º ciclo); b) CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS (2º ciclo normal).

§ 3º INSTITUTO DE EDUCAÇÃO será o estabelecimento destinado a dar os seguintes cursos: a) CURSO GINASIAL DO ENSINO SECUNDÁRIO (1º ciclo); b) CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS (2º ciclo normal); c) CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO; d) CURSOS DE HABILITAÇÃO.

Art.41 Os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino. (Pará, Regulamento de Ensino Normal do Estado, 1947).

Ainda no mesmo documento, no art. 42, cita que o ensino normal oficial deverá ser ministrado, pelo menos, nos seguintes estabelecimentos: Instituto de Educação do Pará, capital do estado e no Curso Normal Regional “Antonio Lemos”, localizado no município de João Coelho, posteriormente, cidade de Santa Izabel. Segundo o documento, significa dizer que até

aquele momento, a instituição ofertava o curso de regentes do ensino primário e mantinha as escolas primárias para demonstração e prática de ensino.

Com relação às condições da instituição, podemos analisar a partir de um arquivo audiovisual produzido na década de 1960, que descreve a visita de inspeção do governador Aurélio do Carmo ao Instituto Antônio Lemos, localizado à margem da estrada de ferro de Bragança, no município de Santa Isabel. Segundo o arquivo, o Orfanato, dirigido pelas religiosas da Ordem Filhas de Santana, enfrentava sérios problemas estruturais e de superlotação. Apesar de ter capacidade para 300 alunas, abrigava 560 naquele período, o que forçava a utilização dos porões do prédio. As salas de aula eram inadequadas, com carteiras coletivas e antipedagógicas. O refeitório, que conservava mesas antigas da época da fundação, acomodava cerca de 30 crianças por mesa, e o material utilizado estava deteriorado. A cozinha e a lavanderia encontravam-se em estado lamentável, e uma única torneira no pátio servia como bebedouro para as crianças. Produzido com intenção de destacar a reforma que aconteceu nas instalações pelo governo (Colégio Antonio Lemos, 1963).

As mudanças administrativas e a transferência para Santa Isabel não se refletiram apenas na estrutura física e na missão institucional do Instituto Antônio Lemos, mas também transformaram profundamente o cotidiano e o percurso educacional das internas. A partir da reorganização do espaço e das novas diretrizes pedagógicas, emergem experiências que revelam a forma como o Instituto modelava as trajetórias de ensino, aspecto analisado na próxima seção.

Nesse cenário, a educação assumia um papel estratégico no fortalecimento moral e econômico do país, ampliando seu alcance nacional e incorporando novas concepções organizacionais e pedagógicas. Tais transformações foram intensificadas ao longo das décadas seguintes, especialmente com os debates que antecederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. É à luz desse contexto normativo e político que se pode analisar a trajetória das educandas do Instituto, suas experiências formativas e a consolidação de identidades profissionais no interior da instituição no recorte temporal da pesquisa.



Seção III – Estrutura e Organização Escolar do Instituto Antonio Lemos

SEÇÃO III – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO INSTITUTO ANTONIO LEMOS

Nesta seção, propõe-se a análise dos principais aspectos que compõem o espaço físico e institucional da organização, considerando suas características estruturais, funcionais e simbólicas. Busca-se compreender as finalidades que orientavam a constituição desse espaço e de que maneira ele refletia os princípios pedagógicos da época. Além disso, serão examinados os modos de organização do funcionamento interno da instituição, com destaque para o papel desempenhado pelo corpo de funcionários, suas funções e responsabilidades no ensino.

3.1. O espaço físico e cotidiano no Instituto Antônio Lemos

O Instituto Antonio Lemos, criado inicialmente para assistir meninas em regime de internato pode ser compreendido à luz do conceito de “instituição total”. Conforme Goffman (1974), esse tipo de instituição caracteriza-se pelo “fechamento”, isto é, pela existência de barreiras físicas e simbólicas que separam os internos do mundo exterior e organizam integralmente seu cotidiano.

Seu "fechamento" ou seu caráter total é simbolizado pela barreira relação a social com o mundo externo e por proibições saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico - por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais, e desejo explorar suas características gerais (Goffman, p.16, 1974).

O autor classifica as instituições totais em diferentes modalidades: aquelas destinadas a abrigar indivíduos considerados incapazes, como casas para cegos, idosos, órfãos e indigentes, cujas lógicas disciplinares também ajudam a compreender o funcionamento do Instituto Antonio Lemos; os estabelecimentos voltados ao cuidado de pessoas vistas como incapazes de cuidar de si e percebidas como ameaça à comunidade, sanatórios, hospícios, leprosários; os espaços destinados a proteger a sociedade de perigos intencionais e, simultaneamente, garantir o controle dos isolados, cadeias, penitenciárias e campos de concentração; as instituições organizadas para a execução eficiente de tarefas específicas, quartéis e navios; e, por fim, aquelas concebidas como refúgios do mundo exterior, abadias, mosteiros e conventos.

O aspecto central de instituições totais é romper com as barreiras de separação da vida cotidiana, ou seja, as ideias de fazer as atividades do dia em diferentes lugares, em que:

Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e abrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, a seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (Goffman, p.17-18, 1974).

Isso quer dizer que, nas instituições totais, o controle rígido das múltiplas necessidades humanas por uma organização burocrática que administra grupos inteiros de pessoas constitui seu elemento fundamental, independentemente de tal controle ser realmente necessário ou eficiente para a vida social. É esse domínio abrangente sobre as atividades cotidianas, desde as rotinas básicas até as interações sociais, que caracteriza essas instituições e gera consequências importantes, como a perda de autonomia individual, a uniformização das práticas e a separação em relação ao mundo externo. Com relação a divisão desses espaços, Goffman (p.18-19, 1974) destaca que:

(...) existe uma divisão básica entre um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão. Geralmente, os internados vivem na instituição e terão contato restrito com o mundo existente fora de suas paredes; a equipe dirigente muitas vezes trabalha num sistema de oito horas por dia e está integrada no mundo exterior (...) A mobilidade social entre os dois estratos é grosseiramente limitada; geralmente há uma distância social grande e esta é frequentemente presente. Até a conversa entre as fronteiras pode ser realizada em tom especial de voz.

As restrições de contato entre internados e equipe dirigente mantêm e reforçam estereótipos criados sobre ambos. Como consequência, formam-se dois mundos sociais e culturais separados, que convivem, mas quase não se misturam. Essa separação é tão profunda que o próprio edifício e o nome da instituição passam a ser percebidos como pertencentes à equipe dirigente; assim, quando qualquer um dos grupos fala sobre os interesses ou decisões “da instituição”, está, na verdade, se referindo aos interesses e interpretações da equipe que exerce certo tipo de poder.

A instituição total configura-se como um híbrido social, ao mesmo tempo comunidade residencial e organização formal, característica que lhe confere particular interesse sociológico. Além disso, esses estabelecimentos despertam atenção por outra razão fundamental: em nossa

sociedade, funcionam como verdadeiras “estufas” destinadas a transformar indivíduos, constituindo, cada um deles, um experimento natural sobre os limites e possibilidades de intervenção na formação do eu (Goffman, 1974).

As origens desse sistema de internato remontam desde a evolução do ensino francês nas primeiras universidades medievais, de caráter preparatório, parecido ao ensino secundário, e depois incorporado nos liceus modernos, forjando o modelo de colégio-internato. A primeira fase de formação do internato francês, mostra a existência de uma divisão na organização dessas comunidades e as diferenças entre “*hospitia particulares*” e “*hospitia de caridade*”, em que o primeiro estava a serviço de quem tinha condições de pagar e o segundo seria aos amparados pela caridade de nobres e pela igreja. Já a segunda fase teve início quando o uso dessas casas, os colégios, se tornou uma prática comum. Nesse período, os mestres passaram a se deslocar até esses estabelecimentos para ministrar as aulas, fazendo com que o pensionato se transformasse também em escola. Por fim, no século XV, os alunos passaram a encontrar nesses colégios, situados próximos às universidades, não apenas hospedagem e alimentação, mas também toda a formação necessária, incluindo aulas, revisões e exercícios complementares. Assim, consolidou-se o modelo do internato integral, que unia ensino e moradia (Conceição, 2013).

Na cultura dos internatos, a utilização dos dispositivos de controle, sinalizavam os horários impositivos, como controle de atividades, com o objetivo de estabelecer regras de conduta, de obrigar a ocupações e regulamentação de ciclos repetitivos. Nesses ciclos estavam inseridas as atividades de acordar, comer, estudar, recolher-se e etc., internalizando o que Foucault (1987) aborda como, a capacidade do tempo penetrar o corpo e com ele os controles minuciosos do poder. Assim, conforme discutido anteriormente, os espaços de internato, constituíram-se como um espaço de separação, principalmente do mundo, submetidos a uma vigilância constante, buscando separar a infância de todas as outras idades, ou seja, o tempo e espaço também eram organizados para enfrentar as ameaças externas e promover o isolamento.

No Brasil, amplamente difundido no período colonial, a questão do internato no século XIX apresenta questões controversas, principalmente pelos médicos higienistas que alertavam sobre insalubridade física e também moral dos internatos e apresentavam propostas de melhorias higiênicas nesses ambientes. Além das críticas feitas por especialistas da época, o modelo de *colégio-internato* também foi questionado pelo movimento pedagógico da Escola Nova, que surgiu no final do século XIX nos Estados Unidos e na Europa e se difundiu no Brasil no início do século XX. Para esse movimento, práticas como reunir grande número de crianças e jovens em um mesmo espaço, manter rotinas rígidas e impor constante regulação

sobre a vida dos estudantes eram prejudiciais à formação integral do sujeito. Segundo os escolanovistas, essas características limitavam a autonomia, a liberdade de iniciativa e o desenvolvimento espontâneo das capacidades individuais, princípios considerados essenciais para uma educação renovada e centrada no aluno (Conceição, 2013).

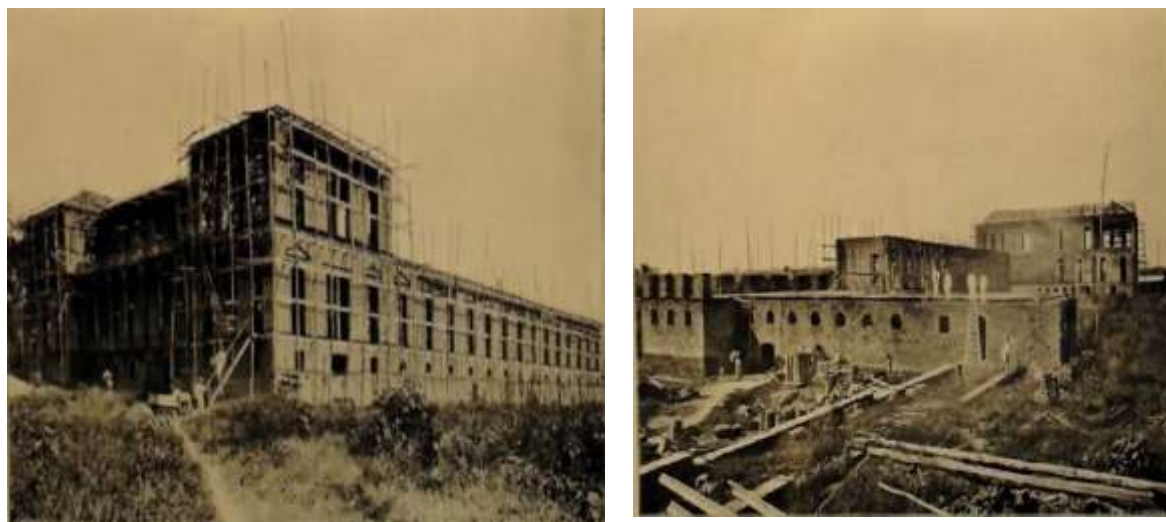
Outras dimensões necessárias para essa análise é evidenciar as características da arquitetura da instituição escolar, buscando examinar a importância da utilização de seus espaços no cotidiano escolar e de suas práticas educativas, devendo ser entendido como parte de um todo que irá refletir sobre valores e propostas de ensino da época em que são concebidas (Paulilo, 2019). Buffa (2002) propõe que, para compreender a escola em sua totalidade, é necessário investigar diversos aspectos, como seu processo de criação, a configuração e o uso do espaço físico e simbólico, a organização do tempo e dos conteúdos, o perfil dos alunos e professores, bem como a legislação e a administração escolar. Esses elementos permitem construir uma visão abrangente da instituição, revelando sua dinâmica interna, seus rituais, sua cultura e seu papel social.

Nessa perspectiva, o ideário de construção de prédios imponentes que se propaga no século XIX, reflete os anseios republicanos de romper com o atrasado e instalar símbolos de progresso no campo do imaginário, assim no campo educacional esse projeto republicano de escolarização encontra materialização (Duarte, 2013).

Conforme consta no Relatório da Intendência Municipal de Belém de 1906, o intuito de assegurar uma área ainda mais ampla e apropriada não apenas para o ensino técnico-agrícola, mas também para a prática de educação física e outras atividades ao ar livre, o governo decidiu desapropriar terrenos vizinhos à área previamente adquirida. Naquele período, a medida visava, ainda, à proteção dos mananciais aquíferos destinados ao abastecimento do local, sendo assim, segundo o documento, os proprietários dos terrenos desapropriados foram devidamente indenizados.

Na figura a seguir, podemos identificar as características do que seria no período da construção do prédio na vila de Santa Izabel. Nota-se desde esse momento, a dimensão da sua estrutura física. Os ornamentos metálicos presentes na fachada do prédio evidenciam a incorporação de materiais industrializados nas construções do início do século XX. Contudo, é importante destacar que nem todas essas peças são de origem europeia, em razão da interrupção das obras durante o processo de edificação. Esses aspectos podem ser observados a seguir:

Figura 13 - Vista Geral e Fundos da Construção do Orfanato



Fonte: Acervo de Memórias Projeto patrimônio em foco, 2024

Para Rosa (2015), o Conjunto Arquitetônico Antônio Lemos, foi projetado adotando estilo eclético com elementos neoclássicos, que além do prédio, conta ainda com muro, grades ornadas, gruta em homenagem à Nossa Senhora de Lourdes, datada do ano de 1931, jardim, monumento a Santo Antônio, ruínas do antigo pavilhão metálico, ruínas da antiga passarela em ladrilho hidráulico e piscina na instituição, são algumas das características apresentadas pela autora.

A fachada reúne elementos diversos, como colunas cujos materiais variam entre os lados, na ala direita, colunas metálicas; na ala esquerda, colunas em concreto, todas com capitéis que remetem à ordem Jônica. Observam-se ainda arcos plenos decorados com motivos de folhas e sementes, além de grades adornadas com as iniciais da instituição “Orfanato Antônio Lemos” (OAL), formas geométricas (círculos, quadrados, retângulos) e pequenos detalhes florais, estrelas e outros elementos ornamentais (Rosa, 2015).

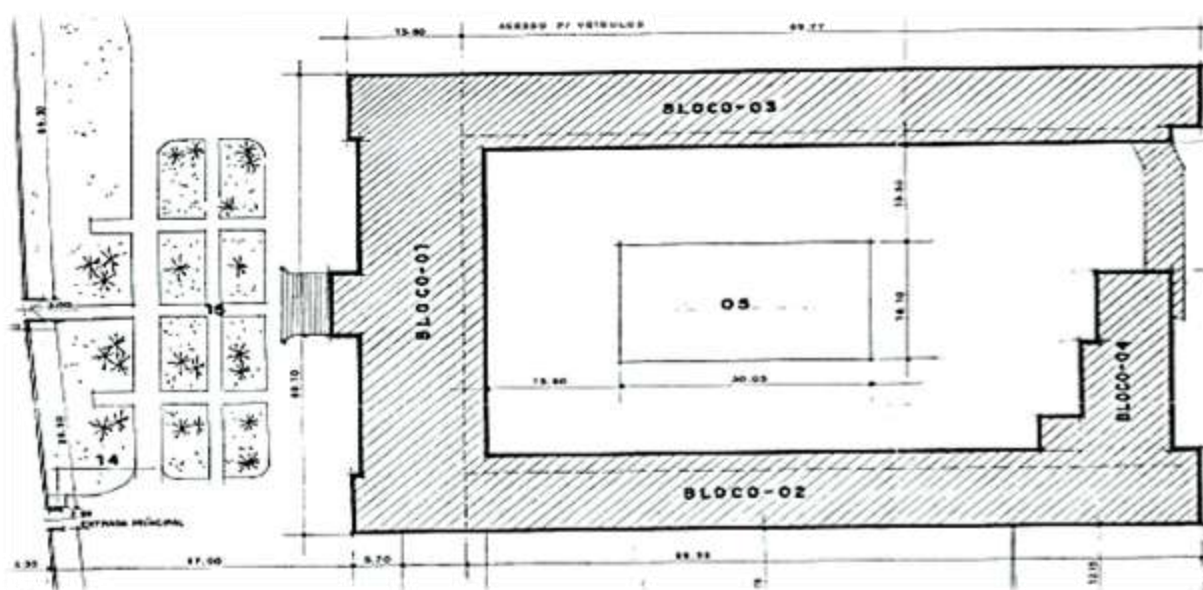
Na figura 14, que apresenta a planta⁹ do terreno da instituição, é possível perceber como a organização e divisão do espaço foi se alterando ao longo dos anos. No bloco 01, por exemplo, composto do pavilhão térreo, que se tinham as salas, sanitários e depósito, no 1º pavilhão dormitórios e sanitários e salas de reuniões e no 2º pavilhão, salas de aula e sanitários. No bloco 02, o pavilhão térreo, o espaço das salas de aula e rouparia, sendo que no 1º pavilhão estavam dispostos o dormitório e salas de aula. No bloco 03, no pavilhão térreo a cozinha, anteriormente

⁹ A planta de locação do terreno foi fornecida por um dos integrantes do projeto “patrimônio em foco”, no documento consta que foi produzido pela Secretaria de Obra Públicas (SEOP), ma não consta informações sobre quem produziu ou desenhou a planta. Também não constam informações sobre a data de produção.

na década de 1960 funcionou o refeitório, no 1º pavilhão, a capela, dormitório e auditório.

No bloco 04, no pavilhão térreo e 1º pavilhão, a lavanderia e sanitários. De acordo com a imagem apresentada, o espaço identificado ao centro (05), corresponde a área recreativa dos alunos e na entrada principal contendo a praça (15) e a guarita (14). Alguns dos outros espaços identificados, foram construídos em período posterior ao enfatizado nesse estudo. O conjunto de suas instalações dividiam-se em alas externas e internas, conforme apresentado na figura da planta do terreno da instituição:

Figura 14 - Planta do terreno do Colégio Antonio Lemos



Fonte: Acervo de Memórias Projeto Patrimônio em Foco

Foucault (1987) explica que a arquitetura não é apenas um cenário, mas um instrumento ativo na formação dos indivíduos. A organização dos espaços atua diretamente sobre aqueles que abriga, orientando seus comportamentos, facilitando a vigilância e permitindo que o poder se exerça de modo contínuo e quase imperceptível. Dessa forma, o ambiente arquitetônico faz com que os efeitos do poder retornem aos próprios sujeitos, que passam a internalizar normas, ajustar condutas e tornar-se objetos de observação e conhecimento. Em última instância, o espaço físico contribui para modificar os indivíduos, moldando hábitos, percepções e modos de agir.

Ainda sobre a constituição dos espaços e as nuances no interior da instituição, encontramos uma fonte audiovisual, em formato de documentário que relata dois momentos de visita do governador Aurélio do Carmo na década de 1960 ao colégio: o primeiro é relacionado

a inspeção ao local para revitalização e reforma e o segundo momento trata-se da entrega e celebração dos referidos espaços, dentre eles o principal constitui a inauguração do Refeitório no “Pavilhão Aurélio do Carmo” localizado na ala esquerda.

A análise sobre esta fonte exige suspender as continuidades previamente naturalizadas acerca do funcionamento das instituições educativas, tal como propõe Foucault (2010). Em vez de assumir que o registro audiovisual confirma uma narrativa linear observa-se o material em sua materialidade própria: os enquadramentos que privilegiam filas, marchas e posturas corporais, a ênfase nas práticas coletivas, a visibilidade das hierarquias e dos deslocamentos controlados dos alunos.

Desse modo, o arquivo aponta que:

O governador Aurélio do Carmo, em suas viagens em inspeção pelo interior, visitou o velho orfanato, observou seus problemas e sentido as dificuldades vividas por alunas e mestras. É dirigido por religiosas da ordem Filhas de Santana. Construído com capacidade para 300 alunas, aloja 560 alunas, a direção viu-se obrigada a “apelar” para os porões do prédio. Em estado precário encontravam-se as salas de aula, carteiras coletivas antipedagógicas ainda eram utilizadas. O refeitório conservava as antigas mesas que datavam da época de sua fundação, acomodando cada uma, cerca de 30 crianças. O material utilizado encontrava-se na mesma situação. A cozinha e lavanderia em estado lamentável, diziam da necessidade dessa organização. Uma torneira instalada no pátio servia como bebedouro as crianças. Tudo foi constatado pelo governador Aurélio do Carmo, que sentiu os problemas como administrador que olha com carinho para o problema educacional (Colégio Antonio Lemos, 1963).

A leitura desse trecho a partir das concepções de Foucault (2010) permite compreendê-lo não como simples relato dos fatos, mas como parte de um jogo discursivo que produz determinados sentidos sobre a instituição e sobre as práticas institucionais de assistência e educação naquele período. Em primeiro lugar, o enunciado organiza-se a partir de uma posição de autoridade, no caso, a do governador, que funciona como sujeito de saber legítimo capaz de constatar, avaliar e diagnosticar a realidade do orfanato. Essa posição discursiva não é natural, mas produzida historicamente por regras que autorizam certos sujeitos a falar e atribuir valor ao que veem.

Além disso, o discurso inscreve a precariedade das instalações: superlotação, uso de porões, mobiliário ultrapassado, infraestrutura degradada, como elementos que só se tornam significativos porque são articulados dentro de um regime discursivo da carência e da necessidade de intervenção estatal. Ao mesmo tempo, a presença das religiosas é mobilizada como índice de continuidade institucional, compondo uma narrativa que reforça a ideia de

tradição e permanência, enquanto a figura do governador é apresentada como agente de ruptura, aquele que identifica os problemas e lhes reporta uma visibilidade. Assim, descreve condições materiais, mas participa da constituição de um campo discursivo, no qual se definem o que pode ser dito sobre o orfanato, quem tem autoridade para dizê-lo, quais problemas são reconhecíveis e que interpretações são estabilizadas. Em termos foucaultianos, trata-se de analisar as regras de formação que tornam esse discurso possível: um modo de falar sobre pobreza, infância institucionalizada, administração pública e cuidado educativo que a produz discursivamente, organizando seus sentidos, seus silêncios e seus efeitos de verdade.

Um dos espaços identificados no trecho anterior, são os dormitórios em que se retrata as más condições em que algumas educandas dormiam no porão do prédio, na figura é possível perceber que contavam com redes improvisadas em um espaço inadequado para acomodações. A figura retrata o porão da instituição nas paredes estavam organizadas as toalhas, com pouco espaço para acomodação das alunas, percebe-se que possui redes improvisadas por cima umas das outras, conforme a figura a seguir apresenta tais características:

Figura 15 - Dormitório antes e depois da reforma - 1963



Fonte: Colégio Antonio Lemos, 1963

Para Burke (2004), a imagem atua como testemunho ocular, nesse caso, das condições materiais da instituição. Ainda que não mostre explicitamente umidade ou insalubridade, a própria escolha do porão como espaço de acomodação, somada à disposição improvisada das redes, revela estratégias de adaptação frente à insuficiência estrutural. A imagem testemunha, portanto, não apenas a questão do descanso, mas uma resposta visual à escassez. Ela evidencia

como a precariedade é administrada e incorporada ao cotidiano institucional.

Já no segundo momento, evidencia os principais aspectos das mudanças a partir da reforma realizada, nesse caso, dando ênfase ao espaço dos dormitórios. As camas das internas aparecem dispostas lado a lado, passando a ideia de organização, destacando que “tudo estava novo”. Diante disso, em relação ao dia da inauguração da nova ala do educandário, o enunciado constrói uma narrativa constatando que:

Num passe de mágica a obra de restauração foi realizada. Na sua inauguração estiveram presentes autoridades civis, militares, educadores, imprensa e alunas de colégios de Belém prestigiando a solene festa. A bandeira nacional foi hasteada ao som do hino pátrio (Colégio Antonio Lemos, 1963).

Narrando uma transformação quase milagrosa “num passe de mágica” que funciona como estratégia discursiva provocando uma ruptura entre um passado precário e um presente de modernização, atribuindo ao governo e às autoridades a posição de agentes redentores. Esse efeito de verdade não é espontâneo: decorre das regras de formação discursiva que autorizam certos modos de dizer sobre obras públicas, progresso e cuidado com a infância institucionalizada.

A presença de autoridades civis e militares, a ritualização da cerimônia com hasteamento da bandeira e execução do hino nacional, e a insistência na modernidade configuram um discurso que produz o local como espaço regenerado, alinhado ao ideal de progresso do período. Esses elementos não devem ser entendidos como partes evidentes de um modelo político e educacional homogêneo, mas como enunciados visuais que compõem um campo discursivo específico, no qual se produzem representações sobre comportamento, gênero, moralidade, obediência e neste caso dos aspectos estruturais do espaço. Assim, o vídeo não revela uma “verdade” contínua sobre a instituição, mas participa da construção de um discurso que torna certas práticas normais e inteligíveis, exigindo que a interpretação seja feita a partir das regras e condições históricas que tornam possível aquilo que o próprio audiovisual mostra e silencia (Foucault, 2010).

Para examiná-las criticamente, é preciso compreender que tais continuidades não são naturais nem autoevidentes: são construções produzidas por métodos, escolhas e regras específicas. Por isso, precisam ser justificadas, explicadas e submetidas a análise, “trata-se de reconhecer que exigem uma teoria; e que essa teoria não pode ser elaborada sem que apareça, em sua pureza não sintética, o campo dos fatos do discurso a partir do qual são construídas” (Foucault, 2010, p.29).

Sobre as mudanças o documento ainda revela que:

Em companhia da madre superiora Soror Ana Leonardo foi visitada a nova cozinha dotada de moderníssimo fogão a gás butano, com central de abastecimento. A casa de luz e força recebeu melhoramentos necessários. Foi um dia de festa no velho educandário. Alunas e mestras, como uma verdadeira colmeia movimentara-se para recepcionar dignamente as autoridades, tudo estava novo. Refeitório, auditório, capela, dormitório, sala de aula. Era vitória de uma meta por uma vida mais humana. Na porta do refeitório as alunas recebem o governador e sua comitiva. Aurélio do Carmo inspeciona as instalações do refeitório, acompanhado de autoridades e convidados. Construída em tempo recorde, com dois mil e seiscentos metros quadrados, sua execução custou aos cofres públicos 65 milhões de cruzeiros. A sala de refeições foi solenemente inaugurada. Mesas disfórmicas e cadeiras funcionais, constituem o ambiente do novo refeitório. 8 milhões de cruzeiros foram destinados pelo erário na aquisição de móveis e utensílios dos mais modernos. Com alimentação em ambiente adequado, as alunas terão a capacidade maior de assimilar as aulas ministradas no colégio Antonio Lemos. Aos poucos o educandário está recebendo os requisitos indispensáveis ao seu bom funcionamento (Colégio Antonio Lemos, 1963).

Para além disso, a forma como as alunas e mestras são representadas: como uma verdadeira colmeia”, “alegria contagiante”, “agradecidas”, de acordo com Foucault (2010) funciona como expressões que naturalizam um determinado regime de sujeição, em que os sujeitos aparecem como receptores dos benefícios governamentais. As práticas educativas, os espaços e os objetos (refeitório, mesas individuais, capela, auditório) não aparecem como realidades neutras, mas como elementos que ganham sentido dentro de um campo discursivo de modernização, cujo objetivo é estabelecer uma imagem de eficiência do poder público. O discurso, portanto, não descreve apenas, ele está produzindo um modo de ver, dizer e interpretar a instituição, definindo o que pode ser narrado como avanço e o que deve ser silenciado como continuidade de práticas disciplinares. A arqueologia foucaultiana mostra que discursos constroem realidades ao destacarem certos elementos como significantes, nesse caso, a modernidade material é elevada à condição de prova de qualidade educativa, constituindo uma relação de causa-efeito: objetos modernos levam um ensino melhor.

De acordo com o que foi citado anteriormente, referente ao espaço do refeitório, este situado na ala direita do prédio a partir de 1963, com 2.600 metros quadrados, custou 65 milhões de cruzeiros aos cofres públicos. Assim, a sala de refeições foi equipada com mesas e cadeiras funcionais, adquiridas por 8 milhões de cruzeiros, visando proporcionar um ambiente adequado para a alimentação das alunas e, conseqüentemente, melhorar sua capacidade de assimilação das aulas, conforme evidencia a figura apresentada a seguir:

Figura 16 - Inauguração do refeitório - 1963



Fonte: Acervo de Memórias Projeto Patrimônio em foco, 2024

Dessa forma, é possível perceber a disposição das mesas e cadeiras que sugere uma lógica de ordem e controle, típica dos internatos da época. O ambiente remete a uma rotina disciplinada em que todos os movimentos das alunas seriam supervisionados. Portanto, espaços como refeitórios não eram apenas funcionais, mas também simbólicos. Segundo Foucault (1987, p.123) “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa [...] de antivadiagem, de antiaglomeração”.

A organização dos móveis, a limpeza, a padronização de vestimentas e comportamentos se tornavam elementos visualmente utilizados para reforçar valores como coletividade, respeito à autoridade e uniformidade. Em concordância com o que Michel Foucault (1987) destaca, sobre o exercício da disciplina que “supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitam ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (Foucault, 1987, p.142).

Em última instância são apresentados os elementos de outros espaços que se seguem a respeito da inauguração do pavilhão:

Também confortável auditório recebeu o educandário do governo estadual. A

assistência espiritual não foi esquecida, moderna e belíssima capela foi construída. A construção da nova ala do edifício, solucionou o grave problema que afligia as 560 alunas que se educam no Antonio Lemos. As velhas carteiras foram substituídas por modernas e individuais. A alegria era contagiante, as alunas agradecidas, ofereceram as autoridades e convidados, uma animada quadrilha, onde o ponto culminante foi o casamento na roça. Em cada rosto, um sorriso, em cada sorriso uma alegria, fruto da satisfação que lhes dominava a alma. É o verde da esperança que faísca sob o sol de carinho que recebem de suas mestras e do governo do estado (Colégio Antonio Lemos, 1963).

Em relação ao trecho anterior, alguns elementos podem ser destacados mediante a coexistência entre modernidade e espiritualidade, que aponta para um regime discursivo no qual o cuidado com a alma é parte da gestão institucional, pois uma “belíssima capela foi construída”. A espiritualidade funciona como elemento de imposição no campo simbólico, trata-se de aspectos que estão na dimensão moral dos corpos.

Ao final o trecho produz uma afetividade determinada de “alegria” como confirmação da eficácia do governo. Amparando-se na lógica defendida por Foucault (2010) que carrega uma técnica discursiva que ofusca o conflito ao inscrever no corpo das alunas emoções que lhe são convenientes para esse tipo de comunicação, reforçando a ideia de gratidão e também subordinação. Por fim, o discurso produzido com uma expressão altamente retórico, onde metáforas naturalizam relações de poder. O “carinho” do governo se torna o operador de verdade que legitima sua intervenção. Foucault (2010) lembra que tais figuras não são ornamentos: são dispositivos discursivos que produzem uma verdade política, transformando poder em cuidado e em benevolência.

Sobre o ensino e ao espaço das salas de aula, os documentos não permitem a precisão de um quantitativo exato de salas de aula, no entanto, conforme a descrição da fonte anterior, frisava sobre as condições em que se encontravam as salas de aula na década de 1960, sendo a elas atribuídas como inadequadas e em estado precário, principalmente porque ainda usavam carteiras coletivas consideradas antipedagógicas.

No arquivo é possível observar que anteriormente a disposição das alunas lado a lado em dupla nas cadeiras coletivas demonstram o pequeno espaço entre as educandas, dificultando inclusive a movimentação entre elas, como mostra a figura a seguir, é possível identificar uma das salas pertencentes ao Instituto, nela se destaca a luminosidade do ambiente, a professora ao centro passando pelo corredor entre as mesas, assim, as alunas estão sentadas em ordem e a turma está organizada em filas, compondo alguns dos elementos importantes que compunham a configuração de ensino da época:

Figura 17 - Salas de aula em 1963



Fonte: Colégio Antonio Lemos, 1963

A organização em filas, a imobilidade relativa imposta pelas carteiras e o controle exercido pelo olhar da professora contribuem para a formação de um tipo específico de educandas: ordenadas, atentas, silenciosas, disciplinadas. Foucault (1987) descreve esse processo como a produção de corpos dóceis, que aprendem tanto os conteúdos quanto as formas de se comportar. O espaço da sala de aula opera para além do cognitivo, é lugar de formação moral e corporal.

Intencionando evidenciar as aquisições das novas carteiras e as mudanças na instituição, na imagem produzida destaca-se a apresentação do novo modelo de carteiras que passa a ser individuais. Estando as alunas dispostas lado a lado o espaço entre elas permanece pequeno, novamente com o propósito de transmitir traços como a disciplina, a autoridade e domínio de classe. A imagem mostra as alunas dispostas em filas em que a aparente concentração das alunas, mostra a disciplina e ordem, indicando a ideia da eficácia da instituição no ensino (Barros, 2005), podendo ser observado a seguir:

Figura 18 - Salas de aula em 1963



Fonte: Colégio Antonio Lemos, 1963

Essas imagens constituem momentos emblemáticos para o contexto em que foram concebidas, haja vista que, refletem as mudanças sociais na educação e na política característicos do período, sem deixar de ter cautela ao analisar tal fonte, principalmente por causa de seus discursos propagandísticos. A primeira apresenta os resquícios do tipo de ensino através da materialidade, seja no pouco espaço, como no tipo de carteira utilizada, inclusive no documento, sendo denominada como antipedagógica. Algumas dúvidas encontram sentido no que caracterizaria ser “antipedagógico” para aquele contexto. Já a segunda imagem mostra a mudança do material, em que as alunas conseguem ter mais liberdade nos movimentos favorecendo o momento da aprendizagem, o que reflete a preocupação do governo ou com o que defende ser propício para a educação do período.

O contexto de efervescência política, as mudanças nos processos de organização educacional dos anos de 1950 a 1960, mostram que as heranças da disposição dos materiais do ensino intuitivo, das carteiras presas ao chão e da professora em posição central sugeria uma organização espacial que delimitava funções específicas entre alunos e docente. A necessidade de adaptar os edifícios escolares a novas exigências, como a estruturação do ensino seriado, a observância das normas higiênicas em voga no final do século XIX, o aprimoramento dos mecanismos de inspeção, a incorporação do método intuitivo e a propagação dos ideais republicanos, evidenciava que, além de novos espaços, novas temporalidades escolares também se faziam necessárias (Faria Filho, 2000).

Em termos foucaultianos, o trecho evidencia como a linguagem opera por meio de seleções, exclusões e ênfases, construindo uma memória institucional específica que legitima o papel do Estado e organiza o que pode ser reconhecido como “progresso” e “humanização”. Assim, mais do que relatar a restauração do colégio, o discurso participa da fabricação de uma verdade histórica situada, conformada pelas condições de possibilidade que, naquele contexto, autorizam a circulação de determinados enunciados sobre educação, governo e infância nos internatos.

Sobre a área externa do instituto, de acordo com as imagens analisadas, estas refletem práticas educacionais pautadas na disciplina, moral e organização dos espaços. Identificamos também um espaço na área externa do internato, que aparentemente servia como espaço recreativo. Na imagem consegue-se verificar à direita um grupo de alunas em círculo, possivelmente brincando sob supervisão, e à esquerda, alunas organizadas em semicírculo, indicando a realização de uma atividade coletiva, pois as alunas estão dispostas como se observassem algo. Também observamos a estrutura de uma espécie de casa ou “barracão”, onde temos a presença de mais alunas provavelmente em momento recreativo ou descanso, outras crianças encontram-se sentadas e dispersas. Ao fundo da imagem, conseguimos identificar a presença de árvores ao redor do espaço, caracterizando a arborização em volta da instituição, como pode ser observado a seguir:

Figura 19 - Espaço externo - 1963



Fonte: Colégio Antonio Lemos, 1963

A disposição dos corpos e a organização espacial sugerem o controle pedagógico sobre os momentos de lazer, reafirmando novamente o caráter disciplinador da instituição. Segundo Foucault (1987, p.123) sobre o espaço disciplinar:

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

Compreender esses aspectos da organização, a estrutura e o acesso a uma instituição total são essenciais para identificar as práticas, valores e saberes presentes em seu cotidiano. A arquitetura desses espaços, os processos formativos, de ingresso entre outros, desempenham um papel importante, pois reflete intenções formativas e influencia o comportamento dos indivíduos, atuando como instrumento de disciplina e controle (Foucault, 1987).

Esse tipo de espaço externo quando utilizados para o lazer e recreação, ainda que mantivessem a questão disciplinar, eram momentos de maior interação entre as educandas, principalmente porque não se podia estabelecer um controle total por parte das religiosas a estes momentos de socialização. Desse modo, ainda que se estabeleçam tais relações de poder, estes opera justamente porque é instável, em que a vigilância constante também pressupõe falha ou desvio, até mesmo como forma de resistir, pois a resistência acompanha e está dentro das relações de poder. Seguindo as concepções de Certeau (1994) acerca dessas relações, observa-se que “este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade [...] para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário [...] É a astúcia” (Certeau, 1994, p.100-101).

Embora tenhamos já discutido sobre a estrutura física do prédio, é importante também evidenciar mais uma vez alguns dos aspectos relacionados à imponência da fachada do edifício, com uma arquitetura grandiosa, escadarias largas e jardins planejados, evidenciando a função simbólica da escola como um espaço de autoridade, ordem e elevação moral característica das finalidades de sua construção, em que por meio dessas edificações, os republicanos procuravam revelar a imagem da própria República e afirmar seu projeto educativo, concebido como exemplar e, em muitos aspectos, impressionante.

Destacamos a figura a seguir, por identificar alguns pontos importantes, como por exemplo a organização do ângulo em que fora captada, esse ângulo privilegia a observação do jardim, mostrando os diversos tipos de árvores e espécies de plantas, em que a posição de vista

de baixo acentua ainda mais a grandiosidade do prédio. Essa figura nos proporciona observar como seria a visão de quem chega à instituição nos anos de 1963 ou de quem passa pela entrada do local, conforme está disposto a seguir:

Figura 20 - Vista da entrada do prédio e jardim – 1963



Fonte: Colégio Antonio Lemos, 1963

Essas características são modelos e dispositivos da continuidade e que também representa um projeto político que de certa forma através da materialidade se enraiza no imaginário coletivo. Afinal, é difícil estudar o Instituto Antônio Lemos, sem destacar sua grandiosidade física. Ao mesmo tempo, a convivência diária dos alunos com a imponência da arquitetura, expressa nos corredores largos, nas janelas e portas de grandes proporções, na organização racional dos espaços e na ênfase do edifício escolar em relação ao entorno urbano, buscava cultivar nas educandas o apreço pela educação pautada na razão e na ciência, reforçando uma simbologia estética, cultural e ideológica iluminada pelos ideais republicanos (Faria Filho, 2000).

Para além disso, o acervo consultado sobre o Instituto no ano de 1963, apresenta uma imagem que mostra a instituição internamente, em destaque está o pavilhão térreo onde estava localizada a cozinha e acima dele, no primeiro pavilhão: a capela, auditório e dormitórios. Ao lado esquerdo da fotografia está a área central externa da instituição. Ainda na figura as internas aparecem organizadas em filas, provavelmente sob a orientação das religiosas, em posição de

observação e de espera, o que reafirma a presença constante dos aspectos da vigilância e do controle, evidenciando também o ideal de formação feminina da época, centrado na obediência e na conformidade com os papéis sociais tradicionais, mostrando o internato como um espaço de socialização normativa e disciplinar.

Figura 21 - Alunas ao lado das salas - 1963



Fonte: Acervo de Memórias Projeto Patrimônio em foco, 2024

Foucault (1987) sinaliza quanto a essa questão em “arte das distribuições” quando destaca que a questão disciplinar perpassa pela distribuição dos indivíduos no espaço a partir das técnicas quanto ao princípio da localização imediata ou quadrilamento, onde cada pessoa deve estar em um lugar, evitar distribuições de grupos, diluir a coletividade, enfileirar, em que nesse espaço disciplinar é necessário anular efeitos indecisos, de antivadiagem, em que vai importar saber onde encontrar os indivíduos e principalmente de vigiar a cada instante o comportamento destes, procedimentos no âmbito da dominação e da organização de um espaço analítico.

Em relação a saúde e espaços dedicado a essa questão na instituição, o arquivo encontrado na Instituição referente ao Caixa 1964-1969, revela um panorama detalhado das aquisições realizadas na instituição, com destaque notável para duas frentes fundamentais: o abastecimento de medicamentos e a aquisição de artigos dentários. A análise desses registros sugere que a escola mantinha uma estrutura interna de cuidados com a saúde das educandas o que denota um nível de atenção e organização voltado para a saúde física como parte essencial da formação. Essas informações estão dispostas na figura a seguir:

artigos dentários, identificado na figura (23), identifica-se que além de materiais básicos, estavam inclusos também instrumentos e insumos especializados, como anestésicos, bisturi, óxido de zinco, amalgama e porcelanas odontológicas. Há ainda instrumentos operatórios como tesouras cirúrgicas e agulhas tipo carpule, bem como materiais para moldagem e obturação, como podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 23 - Registro de Artigos Dentários (1964)

<i>Deve</i>	<i>Artigos dentários</i>	<i>Caixa</i>
1	Caixa Anestésicos Novocain c/ 400	
1	Bisturi Sellendin	
2	vidros Óxido de Zinco Fosfato	
2	Amalgam F. O. N. c/ 30 gramas	
3	Kilos Hlyodis Johnson super absorbente	
6	Pena de borracha p/ água	
2	caixas Tiras de alúmina	
2	Discos de cera c/ 100	
1	Discos de separ c/ 100	
12	Tachas enroladas sortidas	
1	Comprimido p/ álcool	
6	vidros Odorans grande	
1	Amalgama Esteta de Bonta c/ 30 gram	
1	Mercurio D. S. A. c/ 50 gramas	
2	caixas Porcelana S. S. White c/ 100 g/box	
3	Porcelanina Esteta	
1	Cones de gutta Resina c/ 150	
2	Removidos de Manchas R. S.	
6	Conchas p/ resina	
1	Grav p/ amalgama completo	
4	Agulhas tipo carpule sortidas	
6	" " longas	
1	Seroma Cirurgica Dent. Int.	
3	latas Mercúrio crasso	
6	" " líquida	
1	Cera Swenson c/ 100	
4	Amador	
24	Vasílinas odontológicas	
12	Kilos Alcohol absoluto	
1	Caixa Sarculama Sulcolit	

Fonte: Arquivo documental Colégio Antônio Lemos, 2024.

A diversidade e a complexidade desses materiais apontam para a possibilidade de a instituição dispor desse espaço funcionando nesse período, como na figura ao lado, que apresenta em destaque, uma das religiosas ao lado de dois homens, que seriam provavelmente autoridades políticas em alguma inspeção ou visitação ao local, na figura (24) observamos os materiais de utiliza o odontológica, o arquivo está identificado como “gabinete dentário”. Em rela o a esse local, as fontes não apresentam a precisão da localiza o desta sala na institui o.

Figura 24 - Gabinete Dentário



Fonte: Acervo de Memórias. Projeto Patrimônio em foco, 2024.

Por fim, a configuração arquitetônica e espacial da instituição permite perceber as heranças e continuidades do projeto republicano de escolarização, que dialoga tanto com o passado considerado atrasado e símbolos de progresso no imaginário coletivo e persistiam através dessas instituições. Desde o início, a instituição já refletia esses ideais, com uma arquitetura suntuosa e imponente que traduzia o desejo de modernidade, mesmo em meio às controvérsias da época, traços característicos de instituições educacionais desse período. Essa intenção se materializou no campo educacional e na continuidade do Instituto Antônio Lemos tendo como reflexo da década de 1950 também incorporou mudanças significativas em práticas do ensino e, portanto, dos usos desse espaço escolar.

3.2 Corpo administrativo e docente do Instituto Antônio Lemos

A investigação histórica de instituições, e nesse caso das educativas, não se realiza sem apoio dos fatos que estão expressos nas fontes, com seus dados e informações. Diante disso, o ofício investigativo pressupõe que o pesquisador em certos momentos deixará os fatos “falarem” e em outras circunstâncias desvendará suas mensagens e seus sentidos. Nesse exercício, não se pode ignorar os fatos que, depois de um longo adormecimento, necessitam de voz e lembrança. A fonte carrega historicidade (Cardoso; Vainfas, 1997). Nessa perspectiva, a partir dos documentos encontrados na instituição, é possível destacar as principais

características do funcionamento no estabelecimento, de acordo com os documentos do corpo administrativo e docente que vão desde a composição, funções, permanências aos instrumentos da organização.

Para Goffman (1974), em o “mundo da equipe dirigente”, as instituições totais se apresentam publicamente como organizações racionais, concientes e planejadas para atingir demandas previamente definidas, em que objetivo oficial seria a projeção de um padrão ideal do comportamento dos internados, havendo um certo tipo de contradição sobre o que a instituição faz e aquilo que oficialmente deve dizer que faz, constituindo a base de atividade diária da equipe que dirige a instituição. Portanto, seu trabalho está diretamente ligado a lidar apenas com pessoas.

Uma segunda questão diz respeito ao fato de que os internados não perdem completamente seus vínculos, status sociais e relações estabelecidas no mundo exterior, ou seja, ainda que estejam submetidos a um regime de controle intenso e a um cotidiano rigidamente organizado, continuam sendo reconhecidos como pessoas e com seus respectivos direitos. Isso significa que a instituição não pode exercer um poder absoluto e irrestrito sobre estes, pois precisa considerar limites legais, morais e sociais impostos pela sociedade. Outra questão apontada é a relação entre dirigentes e internados, que segundo o autor, para evitar esse desconforto moral, as instituições tendem a produzir mecanismos de distanciamento, como a despersonalização, a rigidez hierárquica e a formalização das relações, estratégia semelhante ao que é adotado em contextos militares, nos quais oficiais mantêm distância dos soldados para preservar a autoridade e reduzir o impacto emocional das ordens impostas (Goffman, 1974).

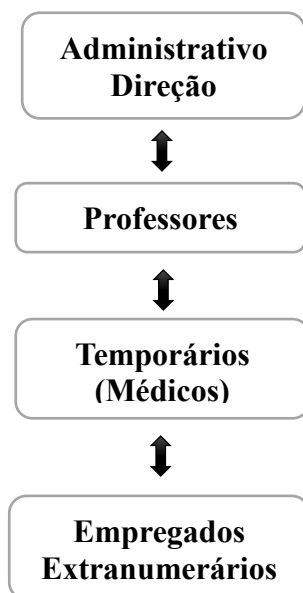
A análise das dinâmicas de controle e resistência que se estabelecem entre os dois grupos centrais da instituição total, ou seja, a equipe dirigente e os internados, é marcada por vigilância contínua e recíproca, processos de modelagem e respostas de resistência, bem como por conflitos que se manifestam tanto em níveis mais amplos quanto nas interações cotidianas. As estratégias adotadas variam entre ações explícitas de controle e formas defensivas de reação. Assim os internados desenvolvem táticas adaptativas para se proteger das tentativas institucionais de conformação, apropriando-se, inclusive, dos próprios recursos da instituição para construir espaços de autonomia que se opõem aos objetivos oficiais. Desse modo, o cotidiano institucional é carregado por tensões permanentes, disputas internas e relações de poder (Goffman, 1974).

Entre os anos de 1950 a 1969, o Instituto Antônio Lemos se desenvolveu como uma instituição pública de caráter educacional e seu funcionamento era sustentado por uma estrutura organizacional ampla e diversificada, composta por funcionários de diferentes níveis de

formação e áreas de atuação. A análise dos documentos funcionais, ofícios, portarias e registros de pessoal permite compreender esse cenário da composição do quadro de funcionários e o modo como a instituição operava nesse período.

A instituição apresentava uma estrutura, com cargos de direção e coordenação ocupados, em sua maioria, por religiosas, seguidos por professores, profissionais temporários (da área da saúde, por exemplo), e um grupo significativo de trabalhadores diaristas, classificados como “extranumerários”. Essa divisão funcional reflete não apenas a organização interna da instituição, mas também os modelos de administração escolar da época, baseados em um misto de profissionalização e outras práticas. Essa organização pode ser observada estando disposta na figura a seguir:

Figura 25 - Organização dos Funcionários do Instituto



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No topo da hierarquia administrativa, estavam as religiosas que exerciam funções de direção e supervisão geral. Na década de 1950, a presença das religiosas é reforçada nos documentos, ocupando os cargos de direção e envolvendo toda a vida escolar, atuando na execução das normas e regras de conduta no espaço para os educandos. A partir do “Livro de Funcionários Religiosos” encontrado na instituição, é apresentada de forma separada uma espécie de lista específico de levantamento de informações realizado em 1971, relacionado a presença das religiosas no local, sendo assim, constando os nomes, anotações detalhadas sobre entradas e saídas de membros desde o ano de 1893 até 1976, dessa forma é possível traçar uma organização própria de como estavam distribuídas durante o período estudado.

Dessa análise foram destacados somente os cargos de liderança. Além disso, o quadro foi complementado com informações extraídas de outras fontes documentais, como declarações, atestados e registros diversos, que contribuíram para a construção de um panorama mais completo, conforme será ilustrado a seguir:

QUADRO 3 - Funcionários Religiosos

Nome	Cargo	Período (Entrada/Saída)
Irmã Ana Camila Montenegro	Superiora	1896 - 1954
Irmã Ana Gelsomina Reminolfi	Superiora	1899 - 1958
Irmã Ana Bevenuta Cipriano	Superiora	1952 - 1956
Nazareno Menezes Moreira	Capelão da Comunidade	1955 - 1960
Irmã Ana Celeste Fracassini	Superiora	1956 - 1962
Irmã Ana Pietrina Leonardo	Superiora	1932 - 1964
Padre Giovanni Broccardo	Capelão da Comunidade	1960 -
Irmã Ana Otávia Ribeiro dos Santos	Diretora	1967-1969

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos de funcionários antigos do Acervo de Documentos Colégio Antonio Lemos. (2025)

Durante os anos de 1950 a 1969, assumiram esse cargo Irmã Ana Camila Montenegro, Irmã Ana Gelsomina Reminolfi, Irmã Ana Bevenuta Cipriano, Irmã Ana Celeste Fracassini, Irmã Ana Pietrina Leonardo e Irmã Ana Otávia Ribeiro dos Santos até o ano de 1969. A direção constituía a autoridade máxima da instituição, atuando como mediador entre o Instituto e a Secretaria de Educação. A quem competia dirigir o estabelecimento, garantindo a execução e o cumprimento das leis, regulamentos e deliberações governamentais; responsabilizar-se pela documentação oficial referente ao funcionamento institucional; além de admitir, suspender ou dispensar os funcionários.

Na década de 1960, a função de direção normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1961), a qual previa que os estabelecimentos de ensino deveriam ter direção responsável e que essa gestão deveria garantir o cumprimento das normas pedagógicas e administrativas. Também se mencionava a necessidade de idoneidade moral e competência técnica dos responsáveis pelas instituições. (Brasil. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), sendo assim, os ocupantes dos cargos de direção deveriam ser figuras responsáveis pela organização cotidiana da vida institucional, em seus aspectos pedagógicos e disciplinares, o que convergia para os princípios das religiosas da ordem Filhas de Sant'ana enquanto organizadoras da vida religiosa e escolar na instituição.

Ao longo do período estudado, nota-se a ausência de indicação da função específica da maioria das religiosas mencionadas, embora contenha informações básicas como nome, cargo (quando disponível) e período de atuação, verifica-se que apenas três cargos estão especificados: superiores, uma diretora e dois capelães, no caso de Nazareno Menezes Moreira de 1955 a 1960 e Padre Giovanni Broccardo, a partir de 1960. Essa lacuna sugere que as religiosas na instituição desempenhavam diversas funções internas, mas sem uma atribuição registrada. Em contextos históricos semelhantes, as religiosas realizavam uma variedade de tarefas essenciais, na educação, administração, inspeção e outras, sem que essas atividades fossem necessariamente reconhecidas em um título específico.

Durante os anos de 1950 a 1969, de acordo com o Regulamento Educacional do Ensino Normal do ano de 1947, vigente nesse período, no capítulo VIII artigo 49, destaca que em relação a constituição do corpo docente se dá a partir dos seguintes preceitos: os professores do ensino normal deveriam receber conveniente formação em cursos apropriados – em regra de ensino superior; o provimento em caráter efetivo, dependerá da prestação de concurso; aos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino normal exige-se a inscrição no competente registro do Ministério da Educação e Saúde e também no Departamento de Educação e Cultura; e por fim, o asseguramento de remuneração condigna.

Em relação ao que decreta o Regulamento do Ensino Primário, sobre o corpo administrativo e docente, o capítulo VI, a partir do artigo 68, acrescenta que:

Art. 68. O magistério primário só poderá ser exercido por brasileiros maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental e que hajam recebido preparação conveniente em cursos apropriados ou prestado exame de habilitação na forma da lei.

Art. 69. Os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem o contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias.

Art. 70. Os diretores de escolas públicas primárias serão sempre escolhidos, mediante concursos de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos pelo menos, de preferência entre os que tenham recebido curso de administração escolar.

Art. 71. Parágrafo único. Os alunos da 2ª série e 3ª do curso de formação de professores primários e 3ª série e 4ª do curso de regentes do ensino primário, podendo lecionar sem prejuízo do regime escolar, a que se encontram sujeitos, no caráter de estagiários. (Pará, Regulamento do Ensino Primário, 1947, p.8).

No registro de “Funcionários Antigos”, encontramos cerca de cinquenta professores, essa análise permitiu a construção de um quadro que revela uma composição majoritariamente de mulheres, referente ao período da década de 1960, contendo nome, descrição da função

exercida e especialidade e os anos de entrada e saída¹⁰, disposto a seguir:

QUADRO 4 - Registro de Professoras – década de 1960

Nome	Cargo/Função	Período
Maria Amélia Brigido Nascimento	Ensino Primário - História Geral e da América	1947–1970
Maria do Socorro Maia	Professora	1953–1959
Maria Doracy Ferreira Leal	Auxiliar Ensino Primário - Ed. Física, recreação e jogos	1957–1967
Shirley Gonçalves de Freitas	Regente Ensino Primário	1958–1963
Maria da Elcy Padilha Holanda	Professora	1958–1966
Maria Tereza da Costa	Ensino Primário	1960–1967
Maria de Nazaré Barreto Simões	Auxiliar Ensino Primário	1960–1967
Terezinha de Jesus Corina Brito	Auxiliar Ensino Primário	Até 1967
Terezinha de Oliveira Rosário	Auxiliar Ensino Primário	Até 1967
Lucimar Rodrigues Santanna	Auxiliar Ensino Primário	Até 1967
Nilza Magalhães Cordeiro	Regente Ensino Primário	1961–1967
Maria Dorene Brito Kató	Auxiliar Ensino Primário	1961–1967
Maria Helena Lago de Souza	Auxiliar Ensino Primário	1962–1967
Fabio Armando Botelho Cordovil	Auxiliar Ensino Médio	1962–1967
Iolanda da Silva Santos	Auxiliar Ensino Médio	1962, 1967
Terezinha de Jesus Arias de Souza	Auxiliar Ensino Médio	1966–1967
Ambrosina Monteiro Franco	Auxiliar Ensino Médio	1962–1967
Raimunda Dias Souza	Regente Ensino Primário	1962
Raimunda Nonata do Carmo	Regente Ensino Primário	1962
Lucimar Gomes de Oliveira	Professora	1962–1966
Egidia Emmi	Ensino Primário História do Brasil e Pará	1961, 1963
Gelsomina Emmi	Ensino Primário Matemática	1963
Auta da Costa Tavares	Ensino Primário Geografia do Brasil e Pará	1963
Iraci Alves Monteiro	Regente Ensino Primário	1963–1965
Maria Alves de Campos	Regente Ensino Primário	1963–1965
Maria Eudete Araujo Pereira	Auxiliar Ensino Primário	1963–1967
Pe. Nazareno Menezes Moreira	Ensino Primário Português	1961
Pe. Giovanni Broccardo	Canto Orfeônico	1961
Ana Maria Oliveira	Professora	1961
Maria Lucia	Professora	1961
Delmira Lavareda Nascimento	Professora	1961–1963
Cleonice de Vasconcellos Corrêa	E. Primário Ciências Naturais, Anatomia e Fisiologia Humana	1961, 1963
Iza Nelly Botelho Cordovil	Didática e Prática de Ensino	1961, 1963
Terezinha do Rosário Medeiros Vieira	Ensino Primário - Noções de Higiene e Enfermagem	1961–1967
Marieta Ruggiero Emmi	Ensino Primário - Geografia Geral e da América	1961, 1963
Cecilia Bezerra de Barros	Professora	1966–1967
Graciete de Jesus Souza Santos	Auxiliar Ensino Primário	1966–1967
Neusa Batista	Auxiliar Ensino Primário	1966–1969
Ana Lúcia de Souza	Auxiliar Ensino Médio	1966–1970
Nilda Helena dos Santos	Professora	1965
Terezinha de Jesus Guimarães Almeida	Professora	1965
Padre William James Parsons	Professor	1965–1966
João Luiz Tavares da Silva	Desenho	1970
Raimunda Edite Guedes Variz	Ed. Moral e Cívica	1969
Irander da Silva Rosário	Professor	1968
Maria Tereza de Aguiar Lima	Auxiliar Ensino Médio	1967

¹⁰ Alguns dos registros não apresentaram saída ou desligamento do funcionário

Inalda Alves da Silva	Auxiliar Ensino Médio	1967
Antonio Carlos Trindade de Moraes	Auxiliar Ensino Médio	1967–1971
Adélia Eleonora Farias	Professora	1967
Josefina Emmi	Professora	1967
Maria da Trindade da Costa	Professora	1964

Fonte: Elaborado a partir do acervo de Documentos Colégio Antonio Lemos, 2024

A leitura a partir do quadro de registros de professores na instituição é possível compreender como se organizava o trabalho docente nesse período, dessa forma percebe-se a presença das professoras regentes do ensino primário, dos auxiliares de ensino, que conforme as fontes apontam, poderiam ser alunas estagiárias das turmas em que de acordo com o Regulamento do Ensino Primário (1947), os alunos da 2ª série e 3º do curso de formação de professores primários e 3ª série e 4º do curso de regentes do ensino primário, poderiam lecionar no caráter de estagiários, também temos a presença de inspetor, professor de canto orfeônico e educação moral e cívica.

Durante os anos 1950 e 1960, o discurso pedagógico e político reforçava a ideia de que as mulheres possuíam “aptidão natural” para lidar com crianças, em termos de cuidado e disciplina, o que contribuiu para a feminização do magistério, especialmente nos anos iniciais de ensino. O ano de 1961 foi o de maior número de entradas de profissionais registrados. Nesse ano, quarenta e oito professoras aparecem na listagem, evidenciando o predomínio feminino no corpo docente.

A década de 1960, como um todo, foi marcada por uma expansão notável na quantidade de docentes. A concentração de registros em 1961 sugere um momento de reorganização dentro do ambiente educacional, possivelmente relacionado à ampliação da oferta de disciplinas ou à implementação de reformas educacionais. Esse contexto poderá indicar a busca por diversificação na formação do corpo docente, respondendo às necessidades de adaptação e inovação do sistema de ensino à época. O elevado ingresso de professoras também estaria vinculado a movimentos sociais e culturais da década de 1960, que promoveram maior inserção feminina no mercado de trabalho, especialmente na área da educação.

A seguir temos o quadro com as fotografias de professores que atuaram na instituição por volta dos anos de 1960:

QUADRO 5 - Professores – 1960		
		
William James Parsons	Maria de Nazaré Barreto Simões	Maria Dorene Brito Kató
		
Teresinha do Rosário Medeiros	João Luiz Tavares da Silva	Iraci Alves Monteiro
		
Teresinha de Jesus Arias de Souza	Nilda Helena dos Santos	Iolanda da Silva Santos
		
Maria Helena Lago de Sousa	Nilza Magalhães Cordeiro	Maria Tereza da Costa
		
Maria Eudete Araújo Pereira	Neuza Batista	Maria Amélia Brigido Nascimento
		
Maria Alves de Campos	Maria Doracy Ferreira Leal	
Fonte: Elaborado pela autora a partir do Acervo de Documentos Colégio Antonio Lemos. (2025)		

A presença de padres como Nazareno Menezes Moreira e Giovanni Broccardo destaca-se, sobretudo, no ensino de disciplinas de caráter religioso e artístico. O ensino reforçava a ideia de que a educação estava intrinsecamente ligada à moral e à formação espiritual. A atuação dos

professores religiosos no Instituto mostra a dinâmica educacional que mesclava conhecimentos com a influência religiosa.

A educação religiosa teve um papel fundamental na consolidação de uma visão de mundo que visava para além do desenvolvimento intelectual, mas também à construção de uma identidade coletiva fortemente marcada pelos valores cristãos. Retomando os principais aspectos da instituição desde a fundação, salienta-se que a educação oferecida às educandas buscava moldá-las segundo os ideais sociais da época, preparando-as para ocupar o papel esperado da mulher na sociedade, culta, educada, habilidosa e apta a ser uma boa mãe de família. O objetivo era afastá-las das condições de marginalização e ignorância, promovendo sua inserção social de maneira que não contrariassem os padrões morais e os costumes vigentes (Pimenta, 2012).

Outro grupo importante no funcionamento cotidiano do Instituto era o dos profissionais das áreas da saúde, como médicos e dentistas.¹¹ Esses profissionais cumpriam funções assistenciais e também preventivas. Entretanto, o maior número de servidores encontrava-se na categoria de empregados extranumerários que são diaristas ou auxiliares domésticas, grupo responsável pela manutenção física e funcional do Instituto. Esses funcionários, alguns transferidos do Colégio Gentil Bittencourt em 1958, exerciam funções como lavadeiras, costureiras, serventes, cozinheiras, jardineiros, porteiros, vigias, trabalhadores de campo, entre outros. Seus vínculos, majoritariamente informais ou com contratação temporária renovável, eram registrados por meio de portarias e declarações. Apesar disso, muitos permaneceram por longos períodos, como Pedro Oliveira de Lima (capinador, de 1958 até seu falecimento em 1970) e Raimundo Gomes da Silva (braçal, com 10 anos de serviço).

Na organização do trabalho desse grupo, as mulheres predominavam nas atividades de cuidado, alimentação, costura e limpeza, enquanto os homens atuavam nos serviços de campo, manutenção e segurança. O Instituto contava também com motoristas, eletricitas e carpinteiros. Nomes como Raimundo Menezes Ferreira (motorista e eletricista entre 1956 e 1966) e Valdomiro Estevam Ferreira (carpinteiro de 1955 a 1965) indicam que a manutenção da estrutura física e da mobilidade também era uma preocupação operacional.

Esse conjunto de informações evidencia um corpo administrativo amplo, porém nem sempre profissionalizado, pois alguns funcionários exerceram atividades especializadas mesmo

¹¹ A documentação atesta a existência de uma sala de atendimentos de saúde, não sendo possível identificar se seria do mesmo gabinete dentário, assim como os registros de médicos como Iná Bulamarque Simões, dentista transferida do Colégio Gentil Bittencourt em 1958 e de Olga Apes de Andrade, médica com vínculo desde 1934, que atuou até 1967, sem mais informações

sem formação comprovada. Outros ingressaram com base em ofícios simples ou foram designados por transferências diretas. A falta de uniformidade nos registros e as admissões por critérios não técnicos revelam um modelo de gestão que mesclava elementos burocráticos e improvisações, características comuns nesse setor no período.

Ainda assim, a presença contínua de funcionários por mais de uma década aponta para uma certa estabilidade, provavelmente reforçada por redes de vínculo e confiança entre os servidores e a gestão. Em paralelo, a rotatividade entre professores auxiliares e trabalhadores diaristas também reflete as limitações dos vínculos temporários.

Com relação a organização das despesas na instituição os documentos de prestação de contas do Caixa no período de 1961 a 1968 presentes na instituição, retratam uma gestão sistemática por parte da instituição escolar. A tabela apresentada a seguir, referente ao ano de 1961, mostra de forma clara a relação de pagamentos e despesas realizadas mês a mês, com registros por categoria e valores em cruzeiros, como pode ser observado no quadro:

QUADRO 6 - Pagamentos e despesas - 1961

Pagamentos e despesas	Valor (CR)
Material de Consumo – Alimentação	5.379.140,00
Pessoal Variável	1.782.598,00
Pessoal Contratado	345.600,00
Pessoal Contratado Equiparado	24.960,00
Material para Vestuário Educandas	100.000,00

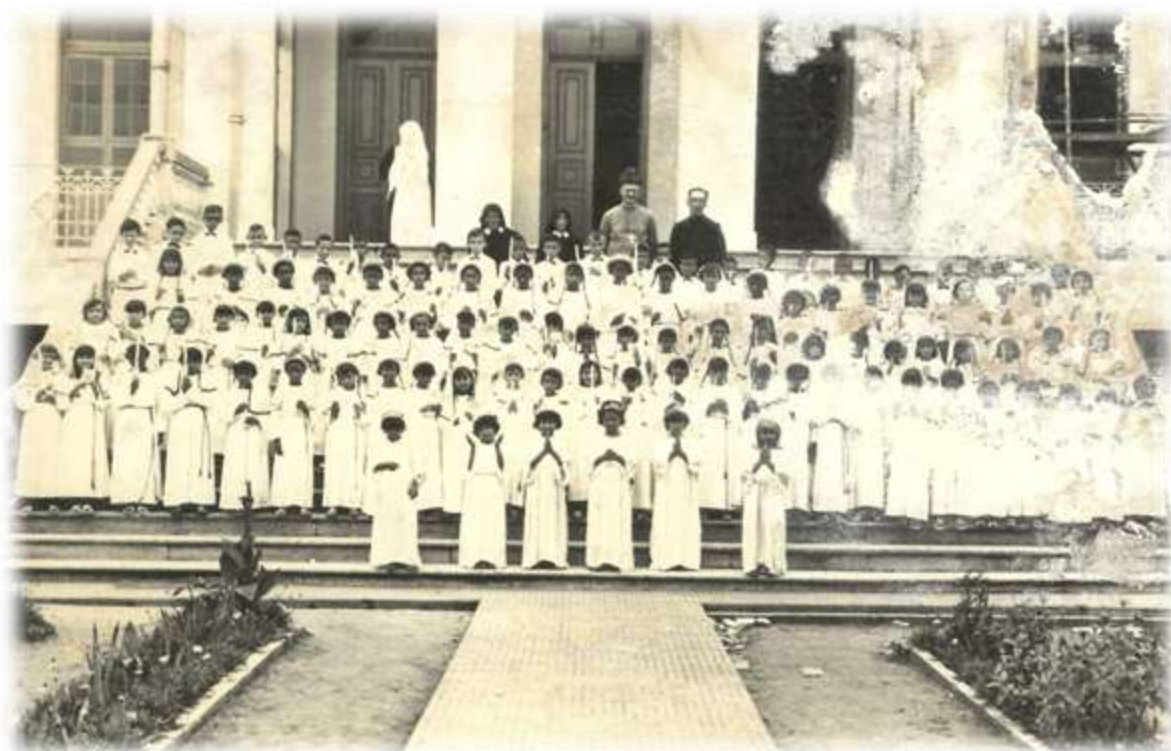
Fonte: Elaborado pela autora a partir do Caixa 1961 a 1968-Acervo de Documentos Colégio Antonio Lemos. (2025)

Durante o ano de 1961, a categoria de despesa mais constante e de maior valor foi o material de consumo, no caso alimentação, com registros mensais que começaram em 200.000 CR nos dois primeiros meses e aumentaram a partir de março para 343.240,00 CR, estabilizando-se em 459.550,00 CR nos meses seguintes até dezembro. Outra categoria significativa foi a de pessoal variável, com valores fixos de 148.720,00 CR mensais na maior parte do ano, exceto nos três últimos meses, quando houve variações.

Importante destacar que os gastos com pessoal contratado começaram a ser registrados somente a partir de setembro, com 89.600,00 CR. Também houve registro de uma categoria complementar, chamada pessoal contratado equiparado, com valores de 12.480,00 CR nos meses de setembro e outubro, somando 24.960,00 cruzeiros.

Além disso, naquele ano de 1961, aparece uma despesa pontual com material para vestuário das educandas, no valor de 100.000,00 CR, provavelmente relacionada à compra de uniformes ou trajes específicos para atividades escolares. Essa estrutura de prestação de contas abrange o período de 1961 a 1968, com variações que ainda não foram analisadas nos anos seguintes. Na análise desses documentos do mesmo período, encontram-se mais 24 funcionários sem a identificação da função que exerceram, eles estão somente listados por ano de entrada e saída da instituição.

Dessa maneira, entre 1950 e 1969, o Instituto Antônio Lemos funcionava como uma instituição educacional sustentada por uma rede de funcionários diversos em formação, função e vínculo. O quadro funcional combinava religiosas, professores, técnicos, diaristas e auxiliares que mantinham o funcionamento cotidiano da instituição. A documentação disponível revela não apenas nomes e cargos, mas um recorte social, político e cultural do serviço público paraense em meados do século XX.



Seção IV – Entre Práticas Educativas e Disciplina: a Estrutura Formativa do Instituto

SEÇÃO IV – ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E DISCIPLINA: A ESTRUTURA FORMATIVA DO INSTITUTO

A presente seção intenciona abordar os principais aspectos que envolvem as práticas educativas no interior da instituição. Sendo assim, no caminho histórico da instituição educativa e nas tentativas de abordar as principais características que a compõe, estão as composições de sua identidade, manifestada através dos símbolos da cultura escolar.

No primeiro momento, abordaremos o percurso formativo do instituto, que levará em seguida para discussão das dimensões da formação feminina atrelada ao lar e ao ensino agrícola, em terceiro momento abordaremos os principais elementos da disciplina e moralidade: o uso dos uniformes, as práticas corporais e rituais formativos no Instituto, onde destacam-se as celebrações religiosas e a dinâmica cultural da instituição, revelando a importância dessas práticas na construção da memória institucional e educacional.

4.1 O ensino no Instituto Antônio Lemos

Para compreender educação ofertada no Instituto nas décadas de 1950 e 1960, é necessário analisar, o percurso formativo do instituto, buscando compreender como esses dados expressam as práticas pedagógicas, os critérios avaliativos e se articulam com políticas educacionais em vigor entre os anos investigados.

Sabe-se que como resultado das políticas anteriores do Estado Novo de 1937 a 1945, o ministro Gustavo Capanema implantou diversas mudanças no ensino que foram desde 1942 a 1946, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino. A reforma do ensino primário se deu a partir do Decreto-Lei nº 8.529/1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário), que definia padrões de avaliação e promoção, consolidou diretrizes voltadas à organização do ensino primário e à formação docente, estabelecendo parâmetros para o funcionamento dos cursos normais e para a atuação dos institutos de educação como centros formadores de professores.

Para Aranha (2006), essa lei, introduziu medidas importantes, como a criação do ensino supletivo de dois anos, voltado à redução do analfabetismo entre adolescentes e adultos que não haviam frequentado a escola. Inspirada pelo movimento renovador da educação, a legislação previa o planejamento escolar, a destinação de recursos para as reformas e a valorização da carreira docente, incluindo a remuneração dos professores.

Segundo a autora, apesar do otimismo inicial, sua aplicação enfrentou dificuldades devido à distância entre as propostas e a realidade educacional do país. Mesmo com a expansão

das escolas normais, manteve-se elevado o número de professores leigos, especialmente a partir da década de 1940. A lei também buscou centralizar, em âmbito nacional, as diretrizes para a formação de professores, que era antes responsabilidade dos estados, embora continuasse a dar maior ênfase às disciplinas de cultura geral do que às de formação profissional. Com o passar do tempo, as escolas normais passaram a ser frequentadas principalmente por jovens mulheres de classe média, atraídas pela docência como uma ocupação socialmente aceita para o público feminino.

Desse modo, o Regulamento do Ensino Primário do estado do Pará, aprovado no Decreto nº 735 de 24 de Janeiro de 1947, publicado no Diário Oficial, define no capítulo II relacionado às categorias e cursos ofertados no Art. 3º abrangendo duas categorias de ensino: o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos e o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos, sendo assim, o curso primário elementar tinha duração de quatro (4) anos e o curso primário complementar tinha duração de (1) ano como está disposto a seguir:

Art. 4º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar.

Art. 6º O curso primário elementar se fará em 4 séries anuais em cada das quais figurarão, obrigatoriamente, as seguintes disciplinas: I.Leitura e linguagem oral e escrita. II.Iniciação matemática. III.Geografia e História do Brasil. IV.Conhecimentos gerais aplicados a vida social à educação para a saúde e o trabalho. V Desenho e trabalhos manuais. VI.Canto orfeônico. VII.Educação física.

Art. 7º O curso primário complementar se fará em um ano e compreenderá as seguintes disciplinas: 1.Leitura e linguagem oral e escrita. 2.Aritmética e geometria. 3. Geografia e História do Brasil. 4.Noções de Geografia Geral e História da América. 5.Ciências Naturais e Higiene. 6.Conhecimentos das Atividades Econômicas da Região. 7.Desenhos. 8.Trabalhos manuais. 9.Práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. 10.Canto orfeônico. 11. Educação física. 1º As alunas do sexo feminino aprenderão ainda economia doméstica e puericultura (Pará, Regulamento do Ensino Primário, 1947).

Para fins de gratuidade e obrigatoriedade, o ensino primário era gratuito, mas o documento deixa explícito a não exclusão da existência de caixas escolares, segundo seus recursos das famílias dos alunos – este apresentando regulamento próprio. E a obrigatoriedade já mencionada no texto, se aplicava a todas as crianças nas idades de 7 a doze anos, tanto no que se refere à matrícula, como na questão das frequências regulares e exercícios escolares. Desse modo, ficando na responsabilidade por essa obrigação:

Art. 83. Quinze dias antes do início de cada ano letivo os Conselhos Escolares se reunirão para nomearem nas cidades, vilas e povoações do município, a comissão recenseadora da população em idade escolar, do que obrigatoriamente darão conhecimento ao Departamento de Educação e Cultura, dentro de 30 dias depois de concluídos os trabalhos, sob pena de responsabilidades. Parágrafo único. Essas comissões se comporão: a) de um professor público da localidade; b) do primeiro ou segundo suplente de preter; c) da autoridade policial local; d) do diretor do grupo escolar, se houver na localidade (Pará, Regulamento do Ensino Primário, 1947, p.9).

Com relação a vida escolar e os atos de admissão nas instituições de ensino, de acordo com esta fonte, a admissão à matrícula ao curso elementar para as crianças analfabetas de sete anos de idade, assim como as que completassem os sete anos até 1 de junho do ano da matrícula desde que apresentassem a necessária maturidade para os estudos. E para as segundas séries do curso, as que obtivessem aprovação na série anterior e ainda as que mediante verificação, pudessem ser aprovadas para tais séries. Portanto, para admissão ao curso complementar, seguia os mesmos parâmetros de aprovação. Sendo os alunos aprovados nesses estabelecimento de matrículas regulares (Pará, Regulamento do Ensino Primário, 1947).

Por essa razão, sobre o processo de matrícula, no Instituto Antônio Lemos era realizada no início do mês de fevereiro e período letivo dividido em dois períodos. Os candidatos à matrícula precisavam ser submetidos a uma inspeção de saúde e o educando desligado por motivos da inspeção de saúde só poderia matricular-se a partir de nova inspeção.

No que se refere ao aspecto da medicina na escola, Machado (1978) destaca que desde o século XIX, apontava para uma nova exigência no meio escolar, uma exigência justificada pela importância da criança para a sociedade, em que o progresso depende do desenvolvimento saudável do indivíduo, para uma sociedade futura e moral e fisicamente mais sadia. Segundo o autor, questões médicas devem decidir sobre admissão de funcionários, de professores, pois são estas capazes de avaliar a idoneidade moral e intelectual dessas administrações educacionais. Mas especificamente do educando, devem ser realizadas inspeções físicas e morais, tratando de uma triagem que individualiza cada educando.

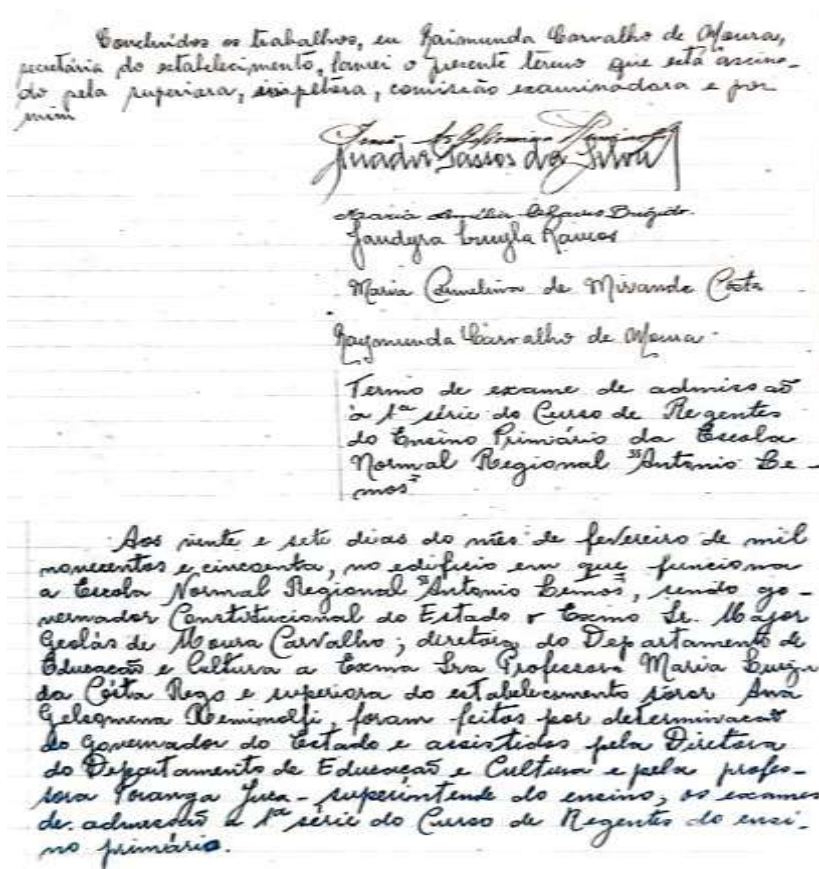
Quanto aos eliminados da matrícula, o documento cita que só será realizada mediante a solicitação de cancelamento com autorização dos responsáveis, assim, os que forem eliminados por conduta irregular, os que possuísem vinte faltas consecutivas e quarenta intercaladas e não justificadas (Pará, Regulamento do Ensino Primário, 1947).

Considerando que no Instituto Antonio Lemos em 1950, o curso primário funcionava de acordo com o regimento em vigor, o documento “Resultados Finais do Curso Primário” do referido ano, destaca como estavam distribuídas as turmas. O documento refere-se a um termo dos exames que ocorriam no mês de novembro, realizado por uma comissão examinadora

composta por 4 professoras. Naquele ano o quantitativo de alunas matriculadas segundo esse documento, eram por volta de 130 alunas distribuídas nas turmas. Sendo assim, a composição se dava da seguinte maneira: três turmas (A, B, C) da 1ª série; uma turma da segunda, terceira e da quarta-série - uma turma do curso elementar; e uma turma do curso complementar. O Regulamento do Ensino Primário definia que para conclusão dos cursos elementares e complementares, as educandas deveriam alcançar a média cinquenta resultante das médias da prova de exame final.

Conforme o documento “Dados Históricos da Fundação do Orfanato Antonio Lemos” (1960), a instituição também oferecia o curso normal regional, responsável por conceder o título de regente do ensino primário. Esse conjunto de ações é identificado no Antônio Lemos no início dos anos de 1950, mediante o arquivo “Termo de exame do curso normal rural”, esse documento apresenta essas mudanças contidas nesse período de transições, de acordo com a figura apresentada a seguir:

Figura 26 - Termo de exame do curso normal rural, 1950



Fonte: Arquivo Documental do Colégio Antonio Lemos, 2025.

O Curso Normal Rural¹² ofertado na década de 1930, a partir da Legislação Federal estabelecida pelo Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, consolidou o modelo de escola normal estruturado em dois ciclos, já adotado em diversas regiões do Brasil.

Desse modo, de acordo com o Art. 1º do referido decreto, o ensino normal, pertencente ao ramo do ensino de segundo grau, estabeleceu como objetivos formar professores para as escolas primárias, preparar administradores escolares para essas instituições e promover o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos e técnicas voltados à educação infantil. Além disso, a legislação determinava que os estabelecimentos de ensino normal possuísem escolas primárias anexas, destinadas à demonstração e à prática docente. O curso normal regional deveria manter, no mínimo, duas escolas primárias isoladas; cada escola normal deveria manter um grupo escolar; e o instituto de educação, além de um grupo escolar, deveria dispor também de um jardim de infância (Chaloba, 2022).

O Regulamento de Ensino Normal do Pará, aprovado e publicado no Decreto nº 734 de 24 de Janeiro de 1947, instituiu que para admissão nos cursos de qualquer ciclo fossem exigidas as seguintes condições: a) qualidade de brasileiro; b) sanidade física e mental; c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício da função docente; d) habilitação nos exames de admissão. Sendo que para se inscrever nesse último, era necessário para o de primeiro ciclo, a prova de conclusão do primário e a idade mínima de treze anos e para o de segundo ciclo, certificado de conclusão do primeiro ciclo ou do curso ginásial com a idade mínima de quinze anos (Pará, Regulamento de Ensino Normal do Estado, 1947).

Tendo em vista que o documento definiu o ensino normal a partir dos seguintes cursos: curso de regentes do ensino primário (1º ciclo) – sendo realizado em quatro séries anuais –, curso de formação de professores primários (2º ciclo), cursos de especialização e de habilitação. Sendo que orientava que os programas de ensino a partir da organização das disciplinas fossem simples, claros e flexíveis, organizados pela congregação dos estabelecimentos oficiais do estado e em sua efetivação adotar os ideais de processos pedagógicos ativos, com espírito da educação moral e cívica durante todo o ensino. As práticas de ensino voltadas para a observação e participação no trabalho docente, juntando os conhecimentos teóricos e técnicos do curso, com cinquenta minutos nos cursos diurnos e 45 minutos nos cursos noturnos (Pará,

¹² As primeiras escolas normais rurais surgiram no Brasil na década de 1930. Contudo, o movimento do normalismo rural teve uma trajetória relativamente curta, caracterizada por desafios e particularidades. De modo geral, as Escolas Normais Rurais, sob essa denominação, integraram um contexto mais amplo de iniciativas voltadas à formação de professores para as escolas primárias rurais, desenvolvidas no país entre as décadas de 1930 e 1970.

Regulamento de Ensino Normal do Estado, 1947).

Através do título “Ata de Resultados Finais do Curso Normal e Ginásial Normal” (figura 27), o documento que abrange o período de 1957 a 1975, registra, nas páginas referentes ao ano de 1960, que o Instituto Antônio Lemos realizava o exame de admissão à 1ª série, turma única, do Curso Normal Regional em duas etapas, chamadas de primeira e segunda chamada, ambas no início do ano letivo.

Figura 27- Ata de Resultados Finais do Curso Normal e Ginásial Normal – 1960

ATA DO Exame de Admissão
PROVA PARCIAL DE 1960

Nos dias 01 e 02 do mês de maio do ano de 1960 nesta cidade de Salvador realizaram-se, em 2ª chamada, as 1ª e 2ª provas parciais do corrente ano letivo, de 1ª série, turma única, do curso Normal (Reg. Turma 01) cujos resultados constam do boletim que adiante se vê:

NOME DO ALUNO	DISCIPLINAS									
	Português	Matemática	Geografia	História	Português	Matemática	Geografia	História	Português	Matemática
Altamira Barros da Costa	5	5	5	2	6,5	6,5	-	-	-	4,5
Adalgisa Casimiro Cunha	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Arlete Modesto dos Santos	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anna Camille Monteiro Hauff	5	5	6,5	1,5	7,5	7,5	-	-	-	5,5
Antônia de Sousa Santos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anacina Barbosa Santiago	5	5	4,5	1	4,5	6,5	-	-	-	4,5
Argelina Rêgo Ferreira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Carminha Holzer da S. Costeira	5	5	5,5	2,5	5	5	-	-	-	5,5
Cecília Fernandes	7,5	5	7,5	2	7,5	7,5	-	-	-	5,5
Clélia Costa Santiago	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Clotilde da Conceição Góes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Edina Otília Alves de Seixas	6,5	6	5,5	2,5	4,5	7	-	-	-	5
Elzira da Conceição Caldas	5	5	7	2	4	5	-	-	-	4
Emília Maria de Lima	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ezilda Araújo Brasil	5,5	7	6,5	4,5	7	5	-	-	-	6,5
Evila Costa da Glória	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Felanda de Campos Ferreira	5,5	6	5,5	0	5,5	5	-	-	-	6,5
Filipe Maria de Souza Santos	5	7,5	6,5	5,5	5,5	9	-	-	-	5,5
Fraça Nazare Araújo Salgado	6,5	5,5	6,5	3,5	7,5	6	-	-	-	5,5
Francisca Ferreira da Silva Melo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fúlvio Roberto Valente Nascimento	5,5	5	5,5	1	4,5	4	-	-	-	3,5
Guacema Maria Silva Bispo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Janira Maria dos A. Gomes	5	7	6	1	5	5	-	-	-	3,5
Jaqueline Rosa de A. Costa	5	5	7	3	3,5	4,5	-	-	-	5
Marcelina Monteiro Hauff	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria de Almeida dos Santos Silva	5	6	5,5	3	6,5	4,5	-	-	-	4,5

Fonte: Arquivo documental Colégio Antônio Lemos, 2024

Essa prática refletia a organização do ensino normal vigente no período, anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, que, ao reformular a estrutura educacional brasileira, passou a reordenar os cursos de formação de professores, estabelecendo novas diretrizes para o ensino normal e o magistério de nível médio. Assim, os registros do Instituto evidenciam a transição entre o modelo tradicional de cursos normais regionais e o novo sistema de formação docente que se consolidaria ao longo da década de 1960.

Dessa forma, as provas aplicadas eram de Português (oral e escrita), Matemática, Geografia e História, e os resultados estão organizados em forma de boletim, em ordem

alfabética dos candidatos. Ao término do ano letivo, eram realizadas as provas finais, abrangendo um conjunto mais amplo de disciplinas, incluindo: Português, Matemática (Álgebra), Atividades de Ensino Religioso, História do Brasil, Desenho, Cooperatividade, Didática, Prática de Ensino, Higiene e Enfermagem, Psicologia, Trabalhos Manuais e Educação Física. Nesse caso no ano de 1960, foi realizada uma seleção a partir de 90 alunas inscritas. Os resultados finais de cada estudante eram obtidos a partir do somatório das notas das quatro séries do curso.

Por conseguinte, na década de 1960, o curso de Regente do Ensino Primário ainda representava uma importante etapa de formação docente, especialmente voltada à preparação de professores para o ensino primário. As Atas de Colação de Grau do Instituto Antônio Lemos, que abrangem o período de 1944 a 1983, registram momentos emblemáticos dessa trajetória.

Em uma das cerimônias datada de 1960, realizada no salão principal da escola, pela manhã, a solenidade contou com a presença de diversas autoridades e figuras públicas, entre elas o Sr. Benedito Pádua Costa, representante do governador do Estado; o Arcebispo de Belém, Dom Alberto Gaudêncio Ramos; o prefeito municipal, Sr. Felipe Ferreira de Paula; além de representantes da Secretaria de Educação e Cultura e do Secretário de Finanças do Estado. O evento reuniu ainda o corpo docente, a direção - representada pela Irmã Ana Celeste Fracassin - e convidados. Nessa ocasião, dezesseis alunas receberam o grau de Regente do Ensino Primário, marcando simbolicamente a continuidade de um modelo formativo que, nos anos seguintes, seria gradualmente transformado pelas novas diretrizes da educação nacional, conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 28 - Ata de Colação de grau - 1960

Ata da colação de grau de Regente do Ensino Primário da Escola Normal Regional Antonio Lemos.

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de mil novecentos e sessenta, no prédio em que funciona a Escola Normal Regional Antonio Lemos na cidade de Santa Izabel do Pará, sita a praça Senador Lemos, sendo governador do estado o Exc. Sr. General Luís Geofas de Carvalho e superiora do estabelecimento Sor. Ana Celeste Fracassini, às 9 horas da manhã no salão principal do colégio, teve lugar a entrega dos diplomas para as alunas que concluíram o Curso de Regente do Ensino Primário que foram as seguintes: Otávia Oliveira, Lucimar Oliveira, 85,53; Ana Maria Costa, 82,88; Raimunda Gomes 78,24; Maria Moraes Dias 74,9; Delmira Nascimento 74,87; Maria Sampaio Brito 73, 9; Maria Assunção Brito 71; Mildred Ferreira 71,29; Serafina Oliveira 70,4; Maria Neves dos Santos, 69,9; Elizete Amaral 69,9; Otilia Oliveira 74,03; Raimunda Santos 60,8; Ana Maria Silva 64, 1 e Elisa Castro 62,96. O ato foi presidido pelo Exmo Sr Dr. Benedito Pádua Costa representando o Exmo Governador.

Fonte: Arquivo documental Colégio Antônio Lemos, 2024

O livro oficial das cerimônias de colação de grau reúne os registros das entregas de diplomas do Curso Normal Rural e do Curso de Regentes do Ensino Primário, acompanhados dos nomes das alunas concluintes e de suas respectivas assinaturas. Os registros apontam que na primeira turma do curso de regentes do ensino primário, a formatura contou com a presença de oito alunas. Além de documentar esses momentos solenes, o registro constitui uma fonte importante que aponta marcos significativos da trajetória institucional, nesse caso, apontando para a mudança no ensino, este documento especificamente, traz uma possível transição do que seria o ensino do curso normal rural para o de regentes do ensino primário, o que também revela aspectos de continuidades acerca do ensino de um curso ao outro, passando a partir desse momento a documentar as formações do curso de regentes do ensino primário.

A partir de 1962, as cerimônias de colação de grau mantiveram sua relevância institucional, evidenciada pela presença de altas autoridades. Nesse ano, o governador do Estado, Aurélio Corrêa do Carmo, presidiu o ato, acompanhado pelo Secretário de Finanças. Nos anos subsequentes, até 1966, essas solenidades continuaram a contar com a participação de proeminentes representantes do cenário político estadual, reafirmando o prestígio e a importância social atribuídos ao evento.

O exame de admissão durante quatro décadas foi a linha que separava o ensino primário do secundário, laborou como um adequado ritual de entrada no processo de seleção à seguimento dos estudos, representada pelo acesso no ginásio acadêmico. Tais exames tornaram-se obrigatórios nas escolas de todo o Brasil até o ano de 1971 e marcaram um período histórico de restrição no acesso ao ginásio.

A Lei nº 5.692/71 promoveu uma significativa reorganização do sistema escolar, unificando o ensino primário e o ginásio para formar o 1º grau de oito anos, eliminando os exames de admissão que até então regulavam o acesso ao ginásio. O 2º grau profissionalizante inicialmente tinha duração de três anos e era denominado curso auxiliar; posteriormente, surgiram os cursos técnicos, com duração de quatro anos. Além disso, a parte diversificada do currículo passou a ser orientada pelas especificidades locais, valorizando as diversidades culturais e regionais. Dessa forma, a reforma não apenas alterou a duração e a estrutura dos níveis de ensino, mas também propôs mudanças na organização curricular, buscando maior integração entre o primário e o ginásio (Freire, 2024). A obrigatoriedade foi extinta e unificou o ensino primário com o ginásio, constituindo o primeiro grau, com duração de oito anos, e o segundo grau, com duração de três anos.

4.2 A formação feminina: entre o ensino doméstico e agrícola

A formação feminina no Instituto Antonio Lemos, especialmente entre as décadas de 1950 e 1960, refletia um projeto educacional orientado por valores morais, sociais e econômicos que buscavam moldar um determinado perfil de mulher: trabalhadora, disciplinada e útil à sociedade, resultado de um projeto republicano que inicia no século XIX e se desenvolve durante o século XX. As práticas educativas oferecidas às alunas não se restringiam à aquisição de habilidades técnicas, mas estavam profundamente vinculadas a uma concepção de feminilidade associada ao cuidado, à ordem e ao trabalho.

Conforme já exposto em subseções anteriores, as meninas desvalidas e pensionistas atendidas pelas religiosas da Congregação das Filhas de Sant'Ana desde a época do Orphelinato Paraense em Belém, eram educadas com o propósito de se tornarem futuras mães de família. No contexto republicano, tal formação também visava prepará-las para, além de exercerem o papel materno, contribuírem para a construção da nova pátria. E esse ideal perpassará pelos anos seguintes de atuação da Congregação em Santa Izabel, acompanhadas das mudanças nos regulamentos de ensino.

O século XX trouxe consigo a compreensão de que, para exercer seu papel social historicamente atribuído, a mulher deveria receber algum tipo de instrução além dos dotes considerados próprios do gênero feminino. Nesse contexto, com o advento do ideário republicano, sustentado pelos princípios de progresso e elevação da nação, a mulher passou a ser concebida como uma colaboradora essencial na formação moral e cívica dos filhos, futuros cidadãos da República brasileira. Ainda assim, como ressalta a autora, embora se tenha ampliado o papel da mulher na sociedade dos primeiros anos do século XX, tal “alargamento” não representou mudanças substanciais, visto que essa nova função continuava circunscrita ao espaço doméstico (Silva, 2020).

Como sugere Michelle Perrot (2005), ao abordar “As mulheres ou os silêncios da história”, é preciso reconhecer que práticas aparentemente simples, como bordar ou cultivar, carregam significados sociais e políticos, revelando tanto os limites quanto as possibilidades de ação das mulheres. Esse silêncio de que trata a autora, refere-se como um “mandamento” persistente que atravessou séculos através essencialmente das religiões, dos sistemas políticos e principalmente dentro dos manuais de comportamento. Esse silêncio é imposto pela ordem simbólica, não é somente sobre “falar”, mas está na expressão, nos gestos e na escrita. Segundo Perrot (2005), o silêncio era simultaneamente disciplina do mundo, das famílias, dos corpos, regra política, social e familiar. No entanto, “os dominados podem sempre esquivar-se, desviar-

se das proibições, preencher os vazios do poder, as lacunas da História” (Perrot, 2005, p.10).

Em concordância com o que reforça Perrot (2005), nas atividades cotidianas, as alunas vivenciavam uma pedagogia do gesto e da repetição, que ensinava mais do que técnicas, ensinava modos de ser e de estar no mundo. Contudo, esses espaços de formação, ainda que impregnados de disciplina, também abriam brechas para a criação, a sociabilidade e a construção de pequenas formas de autonomia.

Conforme analisa Silva (2020), nos estabelecimentos dirigidos pelas religiosas das Filhas de Sant’Ana, valorizava-se a formação doméstica das alunas, ao mesmo tempo em que lhes eram oferecidas aulas das demais disciplinas que compunham o currículo oficial do ensino primário vigente naquele período. Segundo a autora, esse currículo passou por diversas modificações ao longo das primeiras décadas do século XX, acompanhando as transformações registradas pela História da Educação brasileira, com as aulas ministradas pelas alunas normalistas, obedecendo ao currículo oficial de ensino.

Portanto, o ensino desenvolvido no Instituto Antonio Lemos, conforme aponta Rosa (2015) em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *O potencial patrimonial e museológico do conjunto arquitetônico Antônio Lemos em Santa Izabel do Pará*, possuía características pertinentes aos anos anteriores de sua formação, especialmente no que se refere ao ensino das alunas internas. A autora destaca, em sua pesquisa, entrevistas realizadas com ex-internas da instituição do período investigado. Uma delas ingressou no Instituto aos seis anos de idade e concluiu sua formação no curso de Magistério, tornando-se professora.

Em seu relato, expressa gratidão à instituição, pois foi nesse espaço que segundo ela, teve acesso à educação formal e à aprendizagem de diversas habilidades consideradas essenciais à formação feminina da época. Segundo seu depoimento, aprendeu “a bordar, cozinhar, costurar e trabalhar com agricultura”, evidenciando a integração entre o ensino doméstico e as práticas agrícolas no cotidiano escolar. Rosa (2015) observa ainda que as internas participavam do cultivo de alimentos destinados ao próprio consumo da instituição, o que reforça a dimensão educativa do trabalho e da autossuficiência. A ex-aluna também recorda com afeto os laços construídos naquele espaço, especialmente a presença das religiosas, que exerciam papel central na orientação moral e pedagógica das jovens (Rosa, 2015, p. 55)

Em relação à aprendizagem de tais habilidades domésticas, o texto apresenta o registro de alguns utensílios como os utilizados nas prendas domésticas, que estavam presentes na instituição até por volta do ano de 2015¹³. Alguns destes objetos estão dispostos na figura

¹³ Na visita à instituição para o desenvolvimento desta pesquisa não foi mais possível encontrá-los. A autora (Rosa, 2015) naquele período já chamava a atenção com relação ao armazenamento não adequado e pelo fato dos objetos

seguinte:

Figura 29 - Utensílios para prendas domésticas



Fonte: Rosa, 2015.

No conjunto da esquerda pode-se observar o que possivelmente seriam os carimbos manuais de metal com cabos de madeira e nas extremidades metálicas possuem matrizes em formato de folhas, tais ferramentas são utilizados para gravar relevos decorativos no couro úmido. Os desenhos em forma de folha podem indicar uso de estampas florais, geralmente utilizados em trabalhos artesanais. O cabo de madeira permite firmeza no manuseio, enquanto a parte metálica é pressionada ou golpeada levemente para marcar o desenho no material. À direita aparecem outros em formato metálico e circulares, semelhantes a flores, além de um instrumento cilíndrico liso. Utilizados para bordas ornamentais. A caneta ao lado servindo apenas como referência de escala para observação do tamanho dos objetos.

Embora as instituições educativas sob a direção das religiosas ofertassem o ensino primário, e o curso de regentes, o núcleo formativo destinado às meninas mantinha-se orientado para o aprendizado das atividades domésticas. A educação doméstica ainda ocupava um lugar central na formação das internas, com o ensino de atividades como costura, bordado e pintura.

Essas práticas são evidenciadas, por exemplo, em registros de imagens datados de 1963, em que tal concepção dentre outras, visava preparar essas futuras mulheres segundo os valores e expectativas sociais do período, moldando sua educação sob a égide da família e dos princípios morais então vigentes. Essas características podem ser identificadas como indicado na figura (30), que consiste em uma imagem retirada de arquivo em vídeo e trata-se das

não estarem inventariados, portanto acerca dos riscos de perdas desses objetos.

educandas recebendo ensinamentos de uma das irmãs, durante a oficina de costura durante o ano de 1963:

Figura 30 - Oficina de Costura - 1963



Fonte: Colégio Antonio Lemos, 1963

Articulando às premissas definidas desde sua fundação às práticas de ensino que se preservaram ao longo do tempo, ainda no período em que a instituição era denominada *Orphelinato*, observa-se, conforme relata Pimenta (2022) na passagem a seguir, que:

As órfãs cursavam o Ensino Primário, recebiam ensinamentos de economia doméstica, costura, chá, prendas de agulha, e serviços domésticos, e ainda, designava-se um ofício para as órfãs mais velhas, o que corroborava para a ideia de transformar o Orfanato em um centro de trabalho. Para isso, algumas das órfãs frequentavam ateliês e fábricas de costuras (Pimenta, 2022, p.8).

Conforme Pimenta (2012), as educandas do Orphelinato Paraense recebiam o ensino primário com o propósito de aprender as primeiras letras. A instituição organizava as alunas em classes, de acordo com o grau de aprendizagem, e realizava avaliações anuais para mensurar o nível de conhecimento e definir a turma mais adequada às suas capacidades cognitivas. Essas avaliações contemplavam conteúdos das áreas literária, científica e das chamadas prendas domésticas. No que se refere a estas últimas, avaliavam-se os trabalhos manuais produzidos, como bordados em branco e em lã, confecção de flores de lã, costura de roupas brancas, tecelagem, crochê e labirinto. Tudo indica que o momento avaliativo possuía grande relevância no calendário escolar, uma vez que era conduzido por uma comissão de professores que estabelecia critérios rigorosos para aferir o desempenho das educandas. Além dessas atividades, o currículo incluía também aulas de canto orfeônico, compondo uma formação que aliava

instrução básica, prática doméstica e cultivo de habilidades artísticas.

Figura 31 - Alunas em aula de desenho e pintura 1963



Fonte: Colégio Antonio Lemos, 1963

Para Veiga (2015), a educação estética, enquanto dimensão constitutiva da formação integral da criança, tem como propósito central educar e mobilizar os sentidos por meio de práticas como o desenho, a música, o teatro e a dança no contexto da educação popular.

Em concordância com esta afirmativa, Silva (2020) destaca que para o objetivo se efetivar, torna-se imprescindível a realização concreta de atividades artísticas no ambiente escolar, seja na ambientação e decoração das salas de aula, na implementação de programas didáticos, na organização de exposições, na participação em apresentações festivas ou nas celebrações de datas cívicas, diante disso:

[...] destacam-se outras práticas presentes no cotidiano escolar do início do século XX, como o ensino de desenho como uma atividade para promover as habilidades artísticas das educandas. Essa atividade estava relacionada à formação feminina, pois também compunha o programa escolar em razão de que tal habilidade se fazia pertinente por conta da concepção de formação integral em vigor no início República. Por essa lógica, o ensino do desenho também estava incluído na educação estética haja vista que, na formação feminina a aprendizagem desta habilidade promovia o desenvolvimento da inteligência, da observação e o requinte. Essa prática formativa constituía o conjunto de disciplinas que compunham o objetivo da formação integral (Silva, 2020, p.116)

Então, o ensino doméstico, que incluía atividades como costura, bordado, pintura e economia doméstica, articulava-se a um ideal de mulher virtuosa, preparada para o bom

desempenho de suas funções no lar e, ao mesmo tempo, capaz de contribuir para a regeneração moral e material da família. Sob essa perspectiva, a formação feminina no Instituto Antonio Lemos pode ser interpretada como expressão de um modelo de sociedade que definia rigidamente os papéis femininos, mas que também evidenciava tensões e ambiguidades.

Conforme apontam os estudos sobre a história da educação feminina no Brasil, nas primeiras décadas da República a instrução voltada às meninas começou a adquirir novos rumos, impulsionada pelas reivindicações em torno do direito das mulheres ao acesso à educação superior e à inserção no mercado de trabalho. Contudo, esse ingresso ainda era limitado por uma visão patriarcal persistente, segundo a qual o trabalho feminino deveria restringir-se a atividades consideradas compatíveis com a “natureza” da mulher, aquelas relacionadas ao cuidado, à domesticidade e ao zelo pelo outro.

Em breve retrospecto desses aspectos no contexto brasileiro, o fim do século XIX na instauração da República, provocou agitações feministas pela conquista ao voto e a oportunidade de direitos essenciais por meio da cidadania com reivindicações pela educação e instrução de mulheres, partindo de uma elite feminina letrada. Segundo Almeida (1996), o primeiro passo para conquista de maiores direitos esteve atrelada a apropriação de conhecimentos que estivessem para além do mundo privado, isso inclui dizer que significou lutas pelo poder que resultaram na conquista de direitos no século XX.

Contudo, nas décadas de 1950 e 1960, o Brasil vivenciou um conjunto de transformações econômicas e culturais que impactaram diretamente as formas de inserção da mulher na sociedade e no mercado de trabalho. O processo de urbanização, a ampliação do ensino secundário e técnico, e as mudanças nas estruturas familiares contribuíram para a gradual e lenta mudanças em questões educacionais femininas. As práticas educativas voltadas às prendas domésticas não desapareceram; ao contrário, foram reconfiguradas sob uma nova lógica de utilidade social e produtividade econômica.

O saber rotineiro do lar e a dona de casa amadora destoavam da dona de casa moderna, preparada para exercer seu papel com eficiência, economia e racionalidade. Para qualificar a mulher moderna seria imprescindível a colaboração de professores e especialistas. Contudo, era necessário explicar porque o lar, considerado o lugar próprio para as mulheres, não consistia mais no ambiente no qual, naturalmente, as meninas aprendiam os cuidados do lar (...) O que ficou notório na análise, foi que os conteúdos do mundo doméstico passaram a ser incorporados à perspectiva escolar, sendo transmitidos numa linguagem didática, se articulando “às concepções pedagógicas vigentes.”(Gonçalves, 2020, p.46)

A chamada “economia doméstica” passou a ser incorporada como saber técnico e

científico, legitimando-se em instituições escolares e cursos profissionalizantes, que formava mulheres para atuarem tanto no lar quanto em atividades relacionadas à alimentação, vestuário e administração doméstica. Assim, o discurso da domesticidade passou a dialogar com o ideário do progresso e da modernização, características centrais do projeto desenvolvimentista brasileiro das décadas de 1950 e 1960.

Com base nas políticas educacionais da Reforma Capanema, o Decreto-Lei nº 9.613, de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, incluiu a disciplina de economia doméstica nas escolas rurais, sob responsabilidade da Secretaria de Ensino Agrícola e Veterinário, ligada ao Ministério da Agricultura. Essa inserção acompanhava as mudanças nas políticas de educação e desenvolvimento do país, voltadas a fortalecer as famílias e comunidades rurais. Ao buscar conter o êxodo para as cidades, o governo passou a investir em ações que melhorassem as condições de vida no campo, reconhecendo o papel das mulheres como fundamentais para o progresso e a organização da vida familiar rural.

Nesse mesmo contexto, foi instituído o Curso de Preparação em Economia Rural Doméstica, com duração de um ano, voltado à difusão de práticas aprimoradas para as atividades femininas no lar. Esses cursos, contudo, não tinham como objetivo promover a emancipação ou a inserção da mulher no mercado de trabalho, mas sim aperfeiçoar as tarefas domésticas e difundir conhecimentos técnicos aplicados ao cotidiano familiar, reforçando o papel tradicional da mulher como responsável pelo bem-estar do lar (Ferreira, 2013).

Essa transição revela um movimento ambíguo: se, por um lado, ampliou-se o campo de atuação feminina para o espaço público e para o mercado de trabalho, por outro, persistiu a ideia de que o trabalho feminino deveria manter sua essência moral e cuidadora, reafirmando a natureza “zelosa” e “disciplinada” da mulher. As instituições escolares desempenharam papel fundamental nesse processo, pois, ao mesmo tempo em que introduziam as mulheres em novas esferas de formação e trabalho, reforçavam a hierarquia de gênero através de currículos que continuavam a valorizar as virtudes domésticas.

Em consonância com essa abordagem, no Instituto Antonio Lemos, a dimensão do ensino feminino trilhava este caminho. As práticas agrícolas, também integradas ao processo formativo, eram apresentadas como instrumento de disciplina do corpo e da mente, de adaptação ao meio rural e de valorização do trabalho produtivo. Essa aproximação entre o ensino doméstico e o agrícola reforçava a ideia de que a mulher deveria ser útil em diferentes esferas da vida social, tanto na administração da casa quanto na lida com a terra, constituindo uma educação que conciliava a moral doméstica com o ideal de produtividade.

O Instituto Antônio Lemos se destacou anteriormente por apresentar uma proposta

formativa singular voltada às meninas, ao incluir, além do ensino primário e da educação doméstica, a oferta de formação agrícola (Silva, 2020). Essa característica reforça o papel da instituição articulava-se com o que foi se desenvolvendo no Brasil: um tipo de ensino voltado especificamente para formar professores para o campo.

Esse processo resultou de uma parceria entre o governo e instituições, especialmente as congregações católicas, que criaram escolas normais em regiões do interior, em um processo de ruralização do ensino. Essas escolas passaram a simbolizar tanto um esforço de modernização da educação quanto uma oportunidade real de estudo para populações rurais. Muitas jovens mulheres, nessa época, foram atraídas por esses cursos, buscando continuar os estudos ou iniciar uma carreira no magistério (Prado, 2017). Como pode ser observado na figura (32), os registros indicam a existência do clube agrícola escolar Sant'ana.

Figura 32 - Alunas do Clube Agrícola Escolar Sant'ana Instituto Antonio Lemos



Fonte: Acervo de Memórias. Projeto Patrimônio em foco, 2024.

A reconstituição histórica dos Clubes Agrícolas assume importância significativa para a historiografia da educação brasileira, pois permite analisar criticamente o projeto de educação rural e de formação de trabalhadores do campo desenvolvido pelo poder público a partir de meados do século XX. Esse processo envolve compreender as estratégias de incentivo ao cooperativismo, ao clubismo e às práticas educativas complementares inseridas nas escolas primárias, que buscavam articular a instrução formal às demandas produtivas e sociais do meio rural. Nesse sentido, sobre a existência e principais objetivos desses clubes no Brasil, Basso (2018), destaca que:

Os objetivos dos clubes agrícolas brasileiros trazem em si as grandes tônicas do Ruralismo Pedagógico, quais sejam: o nacionalismo; a afeição pelo meio rural e o trabalho que ali se desenvolve; as ameaças trazidas pela urbanização; a higiene e a boa alimentação, diretamente relacionadas à manutenção da saúde; a questão da afeição e cuidado do lar, sobretudo pelas mulheres (Basso, 2018, p.168).

Os ideais para a difusão nacional desse tipo de educação estavam atrelados ao respaldo de patriotismo, educação moral e cívica e o discurso de dignificar o trabalho no campo. Um tipo de educação moral imposta tendo como centro a família, difusão de hábitos de higiene, de educação alimentar e economia no lar, juntamente às preocupações de exodo rural. O trabalho, entendido como princípio educativo, tornava-se também um meio de controle social, um mecanismo de inculcação de valores como obediência, ordem e responsabilidade.

4.3. Disciplina e moralidade: o uso dos uniformes, as práticas corporais e rituais formativos no Instituto

A cultura escolar das instituições de formação ao longo do século XX estruturou-se fortemente em torno da regulação dos corpos, tanto na aparência quanto nos gestos, comportamentos e práticas corporais. Para Dominique Julia (2012), a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Essa compreensão é desenvolvida segundo três eixos, perspectivas interessantes para se entender a cultura escolar como objeto histórico: interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. Para tanto, esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.

Os estudos evidenciam que o cotidiano das instituições educativas, como internatos, asilos e colégios, especialmente aquelas administradas por congregações religiosas, era marcado por uma rotina fortemente orientada pelo controle e pela disciplina das atividades dos(as) educandos(as). Esse regime disciplinar tornava-se ainda mais rigoroso nas instituições destinadas às meninas, cuja rotina aproximava-se, em muitos aspectos, da clausura religiosa.

Nesses espaços, o contato das educandas com o mundo exterior era severamente limitado, reforçando práticas de vigilância e conformação moral.

A respeito da vida reservada das meninas nesses espaços educativos, a história mostra que, desde o século XVIII, já existiam recolhimentos que funcionavam em regime de clausura, semelhantes à vida religiosa. No século seguinte, com o avanço do processo de institucionalização da infância, foram criados mais asilos que, além de abrigar, tinham também a responsabilidade de educar meninas pobres, órfãs ou consideradas desamparadas por terem perdido ambos os pais ou apenas o pai, essa última condição que já era vista como motivo de fragilidade. Por isso, os asilos passaram a desempenhar um papel importante ao oferecer proteção e educação a essas meninas (Silva, 2020).

Considerando essa característica, a permanência das meninas nessas instituições era tão restrita que sua saída acontecia apenas em situações muito específicas, como visitas aos pais ou quando se casavam. Isso se explica, conforme aponta Rizzini e Rizzini (2012), pelo entendimento de que o internamento funcionava como uma forma de proteção diante da ausência da figura paterna, assegurando que as internas fossem conduzidas a seguir o modelo de mulher de família valorizado no período.

Um dos principais componentes da cultura material que compõe uma instituição escolar, é o uso do uniforme como instrumento que educa e também comunica. O uniforme, a ginástica, o recreio e os códigos de conduta compunham um conjunto articulado de dispositivos disciplinadores que visavam moldar identidades, promover distinções e orientar a construção moral e profissional das educandas.

Para além disso, a indumentária escolar é considerada uma prática educativa principalmente por constituir saberes que extrapolam os limites da instituição escolar. Entendemos que as práticas educativas concretizam processos educativos, podendo ser entendidas como práticas sociais, ao adquirirem intencionalidade e objetivos explícitos “ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (Franco, 2012, p. 152).

Ribeiro e Silva (2012) buscando identificar os diversos sentidos simbólicos do uniforme escolar, avaliam que o uso dos uniformes na virada do século XIX e XX acompanha a expansão do ensino no período, em que as intenções iniciais para aceitação dos uniformes, diferem de outras que foram incorporadas, dessa forma passam a atuar também como componentes de controle dos corpos assim como mecanismos de visibilização de projetos governamentais.

Inspirados pelos modelos dos higienistas franceses, os médicos brasileiros elaboraram um extenso conjunto de normas voltadas à organização das instituições escolares. Essas

diretrizes abrangiam desde a escolha do local ideal para a construção dos prédios e sua arquitetura, que incluíam tipos de cômodos, ventilação e iluminação, até mesmo aspectos relacionados à alimentação e hidratação dos alunos, como a rotina alimentar, a quantidade, qualidade e variedade dos alimentos, além das bebidas e condimentos permitidos ou proibidos, e regras para o funcionamento das cozinhas. Também faziam parte das prescrições o planejamento de atividades físicas, a orientação sobre a eliminação dos resíduos corporais, a formação moral e intelectual dos sentidos, além de recomendações quanto ao vestuário e à higiene pessoal (Ribeiro; Silva, 2012).

A análise desses objetos pertencentes às instituições escolares nos levam a compreendê-los para além do campo da neutralidade, haja vista que sua incorporação às práticas da vida escolar carrega valores e significados aliados a suas funções e acabam por definir os modos de pensar o ensino. Essas questões marcam muito mais a vida escolar do que se pode imaginar. Segundo Ribeiro e Silva (2012, p. 580-581):

Dentre os cuidados com a vestimenta, havia prescrições para a troca das roupas de cama e do vestuário de dormir, além das roupas de uso diário: duas vezes por semana, devido à retenção de secreções cutâneas que poderiam provocar erupções na pele. Tais instruções deveriam ser seguidas principalmente nos orfanatos (...) Articulada aos ditames sociais, a forma de se vestir dos alunos deveria basear-se nos fundamentos da medicina e da higiene, que tinham “a função de vestir e proteger o corpo de modo adequado”. As escolas, por sua vez, deveriam proibir um vestuário baseado na moda, principalmente para as meninas, visto que estas estavam mais sujeitas às tentações.

Com a expansão do ensino, os uniformes, enquanto símbolos de padronização, foram considerados essenciais na construção de um sistema educacional que defendia a ideia de igualdade. A adoção do uniforme escolar era justificada, entre outros aspectos, pela intenção de minimizar as diferenças de classes entre os estudantes. Essa perspectiva é reforçada pelos autores ao argumentarem que o uniforme funcionaria como um mecanismo de homogeneização visual capaz de atenuar o contraste entre ricos e pobres, contribuindo simbolicamente para o ideal de democratização do ensino (Ribeiro e Silva, 2012).

Nessa lógica, ao se constituírem como símbolos de padronização, os uniformes passaram a ser compreendidos como um elemento estratégico para a consolidação de um sistema escolar que defendia a oferta de uma educação igual para todos. A padronização do vestuário assumia, assim, a função de reforçar a imagem de ordem, coesão e pertencimento institucional, dialogando com discursos educacionais que valorizavam a igualdade formal.

Entretanto, como observam os próprios autores, a experiência brasileira revela que a

igualdade pretendida ocultava desigualdades profundas e persistentes. A uniformização contribuía para atenuar visualmente as diferenças sociais, mas não era capaz de suprimir as disparidades estruturais que atravessavam o acesso, a permanência e o desempenho escolar. Desse modo, o uniforme operava simultaneamente como recurso pedagógico e como artefato simbólico que, embora associado ao ideal de democratização, também mascarava tensões e limites presentes na realidade educacional.

O surgimento das escolas impôs a necessidade de caracterização dos alunos conforme a instituição para identificar como segurança e disciplina, assim o uso do uniforme torna-se compreendido como um recurso destinado a identificar e caracterizar determinadas categorias ou funções de um contexto previamente definido e que se distinguiria das demais. No que se refere aos processos de uniformização, Lonza (2005) distingue dois tipos principais. O primeiro ocorre de dentro para fora, quando a adoção de uma indumentária resulta de uma decisão consciente e consensual de um grupo. O segundo configura-se de fora para dentro, caracterizando-se pela exigência de um padrão de vestimenta como condição para o pertencimento a determinado grupo ou categoria. É nessa última modalidade que se insere o uso de uniformes no contexto das instituições educativas.

A partir dos anos de 1930 e da obrigatoriedade, sua confecção era realizada majoritariamente por costureiras ou no âmbito doméstico, sendo ainda difícil a comercialização. Embora a cor azul se configurasse como o principal elemento de padronização, apresentando variações de tonalidade, os critérios referentes ao tecido e ao modelo permaneciam sujeitos a escolhas individuais. Tal situação evidencia que, apesar das orientações gerais voltadas à uniformização de medidas e cores, a prática revelava desvios e adaptações, de modo que a padronização nem sempre seria efetivamente seguida (Lonza, 2005).

Para Gutierrez (2021), no contexto dos uniformes das normalistas paraenses, sua oficialização foi mencionada pela primeira vez na mensagem do governador Enéias Martins, datada de 1º de agosto de 1916. Conforme o documento, a implementação do uniforme teria sido bem recebida pelas alunas e foi apresentada como uma iniciativa marcada pela simplicidade e pela praticidade. O discurso oficial associava o uso da indumentária um caráter formativo, associando-o à educação cívica, à disciplina e ao prestígio institucional da escola. Nesse sentido, assumia um valor simbólico, funcionando como um marcador de civismo, ordem e credibilidade do estabelecimento de ensino, ao mesmo tempo em que diferenciava essas estudantes de outras jovens e reforçava a identidade da instituição.

No Instituto Antonio Lemos em 1950, o uniforme das educandas apresentava a composição semelhante ao padrão de instituições escolares do período, nas cores azul-marinho

e branco – as cores permanecendo nos dias atuais - sendo que o tradicional era composto de uma blusa branca de manga longa na parte de cima, centralizada por uma gravata na cor azul. Também composto por uma saia pregueada azul-marinho na altura dos joelhos presa com suspensórios embutidos, meias brancas de comprimento médio e sapato fechado preto, e apresentavam os cabelos curtos ou presos, como podemos verificar através da imagem a seguir, referente ao momento solene do hino nacional no evento de apresentação da reforma do refeitório no pavilhão Aurélio do Carmo:

Figura 33 - Celebração Solene da Reforma do Refeitório



Fonte: Acervo de Memórias. Projeto Patrimônio em foco, 2024.

Durante a pesquisa identificamos a presença de um segundo uniforme na imagem referente a visita do governador Jarbas Passarinho à instituição em 1965 junto dos representantes religiosos, a imagem identifica que as alunas são integrantes do clube agrícola Sant'ana¹⁴. O uniforme é composto também de uma blusa branca, mas de manga curta com uma listra azul, centralizada por uma composição de colete azul e ao lado esquerdo contém o emblema de identificação da instituição. Também apresenta a saia pregueada azul-marinho, na altura dos joelhos, conforme a imagem a seguir:

¹⁴ Em outro momento (na figura 32), aparecem alunas com o mesmo uniforme novamente e identificadas como integrantes do clube agrícola, sendo assim, não é possível afirmar que seria exclusivamente deste grupo ou seria uma norma geral para todas as educandas.

Figura 34 - Visita do governador Jarbas Passarinho - 1965



Fonte: Acervo de Memórias. Projeto Patrimônio em foco, 2024.

Esses mecanismos de controle corporal articulavam-se às práticas corporais instituídas. Umberto Eco (1989) destaca que o vestuário apresenta uma linguagem e um código que são singulares, portanto, essa imposição de valores, normas e intenções que impregnam a relação pedagógica, nesse caso não sendo necessário o discurso verbal. Um exemplo disso é o uniforme militar, que padroniza a aparência dos indivíduos e impede a identificação de suas ideologias pessoais. Ao compartilhar os mesmos símbolos, os sujeitos passam a representar coletivamente uma força maior: o exército. Nesse contexto, o uso do uniforme promove uma tentativa de apagamento da individualidade, fazendo com que a expressão da identidade por meio das roupas seja ocultada em nome da unidade (Silva; Catani, 2016). Desse modo, os uniformes assumiram significados e funções específicas, encontrando-se articulados a questões de ordem governamental, social e às demandas e costumes próprios da instituição escolar.

A ginástica, e depois o ensino de Educação Física e as atividades recreativas, constituíam práticas educativas presentes no cotidiano das educandas desde a época da fundação, portanto, eram comuns nas instituições educativas paraenses e mantiveram-se ao longo dos anos no instituto. Para compreender esse processo é preciso examiná-lo a partir da ideia de controle do corpo, que pode ser discutida mediante duas vertentes. A primeira entende o corpo como uma dimensão a ser fortalecida de modo a atender às exigências formativas relacionadas à higiene, abrangendo os aspectos físicos, intelectuais e morais, e a segunda refere-se à concepção de que o corpo feminino deveria ser resguardado e protegido.

Desde o século XIX, segundo a perspectiva médica da época, acreditava-se que a formação física, moral e intelectual, quando bem orientada, era essencial para preparar cidadãos

saudáveis e íntegros, contribuindo para garantir a disciplina e moldagem dos corpos físicos das educandas, em que a “organização da cultura escolar deveria cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso” (Vago, 1999, p.32). Seguindo essa abordagem, tais práticas apresentavam diferenças em sua aplicação para meninos e meninas:

Para eles, a prática central eram as variações de marchas militares, que deveriam ser executadas observando-se “strictamente as regras militares.” Já para as meninas, prescrevia-se brincar em liberdade no pátio e realizar exercícios de “extensão e flexão de músculos”, executados metodicamente “à sombra”. A diferenciação de práticas corporais para meninos e meninas expressa as representações sobre o corpo masculino e o feminino: para eles, exercícios viris, marchas militares; para elas, a delicadeza de exercícios de extensão e flexão; para ambos, uma educação racional de seus corpos, mas que deveria respeitar as diferenças entre eles (Vago, 1999, p.35)

Assim, a diferenciação das práticas corporais não era apenas no ensino, mas no campo simbólico: ela traduzia representações sociais que atribuíam papéis, capacidades e comportamentos distintos a meninos e meninas. Embora ambos fossem submetidos a uma educação considerada “racional” do corpo, essa educação reforçava desigualdades de gênero ao legitimar diferenças entendidas como naturais entre os sexos.

No que se referia ao desenvolvimento das capacidades físicas, destacava-se a importância da adoção de práticas higiênicas que evitassem fatores prejudiciais ao organismo e que favorecessem seu pleno crescimento. Além da ginástica, recomendavam-se atividades como passeios, saltos, corridas, dança, esgrima, equitação e natação. Embora reconhecessem que o sexo feminino não necessitasse de um desenvolvimento muscular tão intenso quanto o masculino, os exercícios físicos também eram recomendados às meninas, como parte de sua formação (Conceição, 2013).

Atualmente no prédio localizado em Santa Isabel, ainda encontramos os “cavaletes” utilizados nas atividades de ginástica corporal, prática que naquele contexto, tinha como objetivo disciplinar, moralizar e promover a saúde física, como um dos elementos desse processo demonstrado na figura abaixo:

Figura 35 - Cavalos para ginástica corporal



Fonte: Acervo de imagens da autora - 2025

Historicamente, a Educação Física nas Escolas Normais esteve orientada para o ensino das ginásticas, fundamentadas nos métodos europeus, com destaque para o método francês, adotado no Brasil em 1931, nas brincadeiras e estafetas, nos pequenos e grandes jogos e nos esportes coletivos conduzida pelos preceitos médicos e militares que perdurariam até a década de 1950. Essa configuração aproximava a disciplina ministrada na Escola Normal das práticas que seriam posteriormente empregadas pelas normalistas em seu cotidiano pedagógico no Ensino Primário. Ademais, o ensino estruturava-se a partir de uma tríade marcada na preocupação com a formação física, corporal, moral e disciplinar da normalista; a adequação das atividades às demandas do Ensino Primário; e, por fim, um conjunto de práticas elaboradas e introduzidas pelas professoras especializadas, em consonância com as especificidades do contexto local (Giacomoni; Souza, 2023).

Ainda no contexto histórico da década de 1950, os discursos relacionados à segurança nacional e ao patriotismo, materializados nas reformas educacionais voltadas para o ensino primário e secundário, exerceram forte influência sobre a conformação da Educação Física escolar, sobretudo no nível secundário. Nesse período, a disciplina foi concebida como um meio de preparação física da juventude, com ênfase nos sujeitos masculinos, visando à defesa da pátria.

No caso das mulheres, embora inseridas na lógica utilitária da defesa nacional, a Educação Física esteve majoritariamente associada às concepções sociais dominantes acerca do papel feminino, especialmente vinculadas à maternidade saudável, entendida como estratégia para garantir a formação de um contingente masculino forte para a nação. Desde o século XIX, as concepções higienistas defendiam a prática dos exercícios no contexto escolar

através de uma separação dos exercícios por idade e por sexo, como base para que ocorresse um desenvolvimento físico adequado, nesse caso, a ginástica foi recomendada para ambos os sexos, com ressalvas para questões como intensidade e movimentos, dessa forma, algumas especificidades eram recomendadas para o desenvolvimento dos sentidos e elegância corporal. Para as meninas era recomendado as práticas do canto, piano e declamação e a dança recomendada para ambos os gêneros. Tais atividades também caracterizavam como marcadores de distinções sociais marcadas pelas elites. A educação higiênica torna-se assim um instrumento de naturalização das diferenças de classe e seus elementos como demonstração de superioridade da elite burguesa (Soares, 1994).

Ademais, ao ser instituída como “prática educativa” durante a gestão do ministro Gustavo Capanema, a Educação Física passou a ocupar um lugar estratégico no âmbito governamental, consolidando-se no espaço escolar como um dos instrumentos de educação patriótica. Em 1964, com a instauração da ditadura militar no Brasil, o governo passou a intensificar os investimentos no esporte como estratégia de sustentação de uma ideologia voltada à promoção da imagem nacional e ao sucesso do país, na perspectiva de projetar o Brasil como uma potência (Corrêa, 2009).

A diferenciação entre os papéis masculinos e femininos, bem como a definição de objetivos específicos para a educação das mulheres, esteve presente também na educação física feminina. Essas orientações tinham como propósito resguardar a feminilidade e a fertilidade, em consonância com a concepção da mulher associada à missão doméstica. Nesse sentido, a educação física destinada às mulheres era concebida prioritariamente sob uma perspectiva higiênica (Corrêa, 2009).

No cenário nacional, ao final da década de 1960, é possível inferir que as diretrizes do poder público foram efetivamente implementadas, alicerçadas no ideário do desenvolvimento social e econômico, por meio da adoção de um ensino de caráter tecnicista. Essas constatações podem ser percebidas na Resolução nº12 de 12 de Fevereiro de 1970 com a aprovação do programa de ensino de 1º a 5º série do curso primário no Pará, em que na parte sobre o ensino de Educação Física para a 1º série ficou estabelecido em seus objetivos e atividades que deveria:

Favorecer o desenvolvimento da capacidade física das crianças e dar-lhes o hábito de boa postura; manter vivos nos alunos a curiosidade e o prazer da imitação. Jogos: de correr (fugir e perseguir) e outros que ofereçam oportunidades para grandes flexões; que requeiram coordenações motoras; que ativem os sentidos – Atividade Rítmicas: andar e marchar ao som da música, canto ou contagem (Resolução nº12 de 12 de Fevereiro de 1970, p. 26)

A forte interferência do governo nas diretrizes educacionais contribuiu para que a Educação Física escolar fosse majoritariamente reduzida às práticas esportivas, capazes de atender às pretensões de controle social. Além disso, a consolidação do esporte como fenômeno cultural de massa em escala mundial reforçou essa centralidade. Tal orientação ficou conhecida como corrente competitivista de ensino, marcada pela valorização da técnica, do desempenho e da repetição mecânica dos gestos esportivos, restringindo as possibilidades de experiências corporais no ambiente escolar (Giacomoni; Souza, 2020).

Desde a consagração dos ideais patrióticos defendidos pelo regime varguista, os constantes eventos cívicos promovidos nesse período configuraram-se como espaços privilegiados de difusão e afirmação dessas concepções. Nos anos subsequentes, especialmente ao longo da década de 1950, tais princípios permaneceram no centro das políticas educacionais no Brasil. Nesse contexto, o Regulamento do Ensino Primário do Estado do Pará, de 1947, documento que normatizava o funcionamento do Instituto Antônio Lemos, explicita no artigo 2º as finalidades do ensino, dentre as quais se destaca a promoção da iniciação cultural voltada ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas, preservando-as e fortalecendo-as em um elevado espírito de fraternidade humana, como verificamos a seguir:

a) proporcionar a iniciação cultural que conduza todos ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas, mantendo-as para engrandecê-las, dentro de elevado espírito de fraternidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho (Pará, Regulamento do Ensino Primário, 1947, p. 6)

Percebemos essa concepção de educação alinhada ao projeto político e social vigente no período. Ao enfatizar a “formação equilibrada e o desenvolvimento da personalidade” das crianças de sete a doze anos, mostra a modelagem desde a infância dos sujeitos, entendida não apenas como desenvolvimento intelectual, mas sobretudo como conformação moral, comportamental e cívica, em consonância com os valores de ordem, disciplina e nacionalismo. De modo complementar, ao propor a elevação dos “conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho”, reforça o caráter utilitarista e funcional da educação primária, orientada para a preparação do indivíduo para o cumprimento de papéis sociais previamente definidos. O que evidencia a centralidade da família, da higiene e do trabalho como eixos formativos, articulando-se às políticas educacionais de organização social e produtiva do país. O ensino primário assumia a função de espaço estratégico de formação de corpos e

condutas, ajustando as crianças às expectativas sociais e às necessidades do projeto nacional em curso.

A educação cívica e moral constituía a base da formação do cidadão republicano, ao situá-lo em relação ao Estado e à organização política. Esse projeto educacional esteve associado ao interesse da elite brasileira em consolidar um forte sentimento nacionalista. Nessa perspectiva, a educação cívica tinha como finalidade a formação do caráter nacional, articulando-se diretamente à educação moral, uma vez que o cumprimento dos deveres cívicos era compreendido como a expressão mais elevada da moralidade (Filgueiras, 2006).

Nesse contexto de múltiplos sentidos que acompanham também a ideia de modernização, destaca-se a construção de uma identidade nacional coletiva, em que a educação parece ser o meio mais eficaz por oferecer atuação e resultados. O ensino destes preceitos seria responsável pela ação educativa formadora do caráter do cidadão, com virtudes espelhadas nos grandes heróis nacionais, partindo das noções de pátria, tradição, família e nação, que junto às festas cívicas constituiriam eficácia ao que se propunha. Assim, as festas cívicas atuavam como mediadoras entre concepções e práticas políticas e culturais, constituindo-se em elementos centrais na engrenagem de manutenção e difusão de determinadas visões de mundo e de história. Diante disso:

As celebrações cívicas e estímulos aos sentimentos patrióticos são especialmente úteis e eficazes no jogo político, pois lidam com a história e coma memória. Numa perspectiva mais geral, as festas são vistas como momentos propícios à afirmação de identidades, crenças e valores, à rememoração de tradições, à legitimação de hierarquias sociais. Ainda que se constitua em lugar de memória, a festa cívica dedica-se, antes de tudo, à exaltação da nacionalidade, e na maioria das vezes o seu principal objetivo é a comemoração de um episódio (...) ou como símbolos de valores relevantes para a consolidação de uma identidade nacional (...) A Independência do Brasil, celebrada não apenas no 7 de setembro, mas durante toda a Semana da pátria, ocorriam as solenidades escolares, com hasteamentos de bandeiras, execução de hinos patrióticos (...) apresentação de números de ginástica e desfiles. A participação das Escolas Normais era ainda ressaltada, uma vez que inspirava nas futuras professoras sua responsabilidade no processo de construção da identidade nacional coletiva (Fonseca, 2005, p. 49-48)

Nesse caso, a ideia era que a educação nacionalista não ficasse encerrada nos muros da escola. Esse movimento de exteriorização, através destas celebrações, foi fundamental para reforçar ou criar elos mais fortes com a população nos centros urbanos onde aconteciam (Fonseca, 2005). No Instituto Antonio Lemos, não foi diferente. Podemos perceber a construção desse processo através das apresentações e desfiles por ocasião do 7 de setembro, ocorridas pela instituição, em que as educandas participavam como forma de promover e reforçar valores

morais e cívicos, projetar publicamente a instituição e consolidar sua identidade no cenário educacional local, conforme a figura a seguir das alunas uniformizadas, onde em primeiro plano estão as integrantes da banda sinfônica do Instituto e em segundo plano as alunas com uniforme tradicional da escola, em desfile das celebrações do 7 de setembro na cidade:

Figura 36 - Alunas da Banda Sinfonica Antonio Lemos



Fonte: Acervo de Memórias. Projeto Patrimônio em foco, 2024.

Segundo os registros, a banda sinfônica Antonio Lemos, foi fundada pelas irmãs da Congregação Filhas de Sant'ana liderada pelas Irmãs Ana Otávia Santos e Ana Anunciada Emmi, que adquiriram os primeiros instrumentos musicais para a banda por volta de 1939 ainda como Banda Marcial, foi estruturada a partir da aquisição dos primeiros instrumentos musicais, com registros de sua organização e funcionamento entre os anos de 1939 e 1966¹⁵. A criação da banda marcial no Instituto Antônio Lemos deve ser compreendida no interior das políticas educacionais que enfatizavam civismo, ordem e disciplina como princípios formativos.

No ano de 1973, na ocasião da inumação dos restos mortais de Antonio Lemos no palácio municipal em Belém, segundo Roque (1996, p.484), “todos acompanharam o préstito a pé, sob os acordes da Banda de Música do Colégio Antonio Lemos, de Santa Isabel”. Para além de seu caráter disciplinador, a banda funcionava como um importante instrumento de

¹⁵ Apresenta imprecisão na informação sobre o início das atividades e a documentação dos registros das fotografias do período

representação pública da escola, especialmente em eventos cívicos e festividades oficiais. A consolidação dessa prática musical no cotidiano escolar demonstra o papel da instituição na formação e identificação com os ideais de patriotismo propagados no contexto educacional da época. Conforme registros do Acervo de Memórias do projeto Patrimônio em Foco (2024), em fins da década de 1980, a banda foi elevada à categoria de Banda Fanfarra, sendo reconhecida como uma das primeiras nesta modalidade no estado.

Os desfiles e as festividades escolares constituíam, no Instituto Antônio Lemos, alguns dos elementos principais simbólicos e disciplinares, articulados à educação moral das políticas educacionais do período. As festas escolares, entre elas destaca-se a festa junina, buscava integrar tais valores a práticas culturais e rituais coletivos. Embora marcadas por elementos lúdicos e festivos, essas celebrações não estavam longes da lógica disciplinar que estruturava a vida escolar. Na verdade, constituíam momentos estratégicos de reforço das normas, das hierarquias e dos comportamentos também considerados adequados à formação feminina.

Compreendidas a partir da noção de cultura escolar, conforme proposta por Julia (2012), destacamos que as festas juninas como práticas institucionalizadas, expressavam e reproduziam um conjunto de valores, saberes e condutas. Assim como a banda marcial, sua organização envolvia planejamento, definição de papéis e controle dos corpos e dos gestos, evidenciando que o lado festivo estava ligado também ao ordenamento, pois o corpo feminino era educado para a docilidade, para o autocontrole, mas também para a exposição pública disciplinada, mesmo em contextos associados à celebração e ao lazer.

Em um dos momentos de apresentação da quadrilha junina da escola ocorrido no ano de 1963, por ocasião da visita do então governador Aurélio do Carmo e de sua comitiva, caracterizando como momento festivo e de celebração fora destacado que “a alegria era contagiante, as alunas agradecidas, ofereceram as autoridades e convidados, uma animada quadrilha, onde o ponto culminante foi o casamento na roça” (Colégio Antonio Lemos, 1963). Esse momento foi registrado como se observa na próxima figura:

Figura 37 - Apresentação da quadrilha junina no Instituto



Fonte: Acervo de Memórias. Projeto Patrimônio em foco, 2024.

A cena retrata um momento festivo coletivo, organizado pela escola, no qual as educandas participam de uma dança em roda como parte dos movimentos próprios da quadrilha junina. Tal prática revela que a escola também assumia a função de regular o tempo, o corpo e as sociabilidades infantis. A dança, longe de ser uma atividade espontânea, aparece organizada, ritmada e vigiada, o que indica sua entrada em um quadro das normas próprio da cultura escolar. Esse fato dialoga com a abordagem de Goffman (1974, p.87) em que:

Um tipo um pouco diferente de cerimônia institucional pode ser encontrado na festa anual (as vezes realizada mais de uma vez por ano) em que as pessoas da administração e os internados "se misturam" através de formas padronizadas de sociabilidade - por exemplo, comem juntos, participam de jogos de salão, ou de bailes. Nesses momentos, os internados e os dirigentes tem licença para "tomar liberdades", apesar das fronteiras de casta.

Sendo assim, as festas juninas desempenhavam papel relevante na construção de uma identidade cultural e nacional, mostrando os elementos da cultura popular brasileira. Por fim, assim como os eventos cívicos e musicais, essa celebração funcionava como importantes momentos de projeção pública da instituição e reafirmavam o papel do Instituto Antônio Lemos como espaço de formação moral e cultural. Desse modo, esse tipo de atividade não se configurava como prática isolada, mas compunha um conjunto de ações, por meio das quais a instituição produzia sentidos, disciplinava e moldava. Mediante a isso:

Outros tipos de cerimônias institucionais também atendem a essa função, muitas vezes de maneira mais direta. Há cada vez mais a prática de abrir os

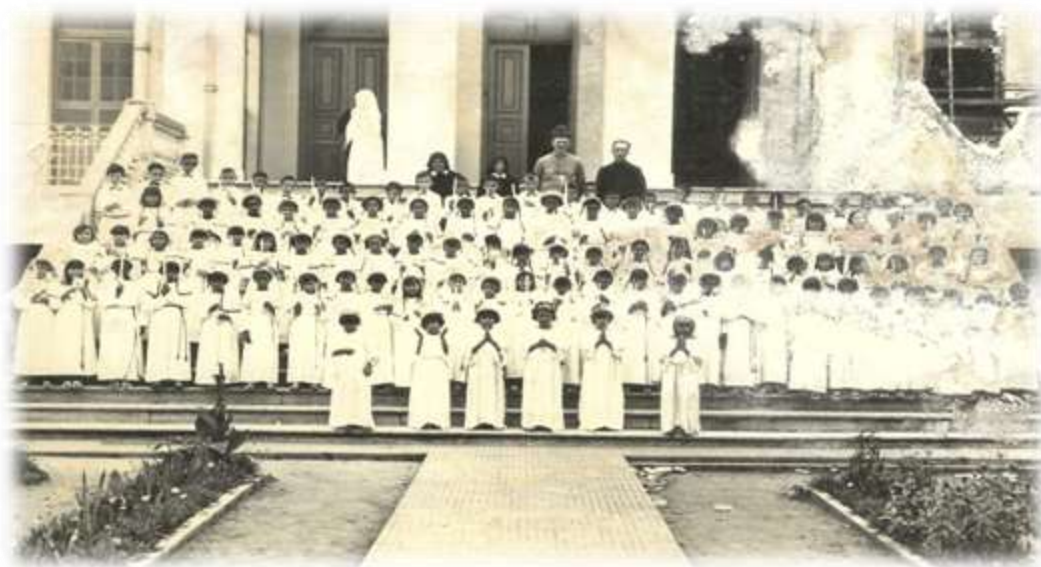
portões uma vez por ano, quando os parentes dos internados e até o público em geral podem ser convidados para visitar o recinto (...) nesses momentos, as relações entre pessoas da administração e os internados podem parecer visivelmente cordiais (...) A exibição institucional pode também ser dirigida para visitantes em geral, dando-lhes uma imagem “adequada” do estabelecimento — imagem calculada para reduzir seu vago temor de estabelecimentos involuntários. Embora aparentemente vejam tudo, os visitantes tendem a ver, naturalmente, apenas os internados mais cooperadores e servis, e as partes melhores do estabelecimento (Goffman, 1974, p.90)

Se as festas juninas no Instituto Antônio Lemos evidenciavam tais aspectos, as celebrações religiosas revelam outra dimensão igualmente estruturante da cultura escolar da instituição: a formação moral ancorada nos princípios cristãos. Ambas as práticas, embora distintas em seus conteúdos simbólicos, compartilhavam funções semelhantes no interior da escola, atuando como rituais que disciplinavam corpos, orientavam condutas e produziam sentidos. As celebrações religiosas também integravam momentos privilegiados de visibilidade institucional, difundindo o projeto educativo do Instituto Antônio Lemos, mostrando que “uma cerimônia religiosa é um período em que a unidade entre a equipe dirigente e os internados pode ser demonstrada, por indicar que, em alguns papéis não significativos, todos participam da mesma audiência, diante do mesmo ator estranho” (Goffman, 1974, p.96).

Tais atividades ocupavam lugar significativo na educação no Instituto Antônio Lemos, especialmente considerando sua administração a uma congregação religiosa feminina. A presença dessas celebrações no espaço escolar caracteriza a centralidade da moral cristã no projeto educativo da instituição, junto às práticas de educação moral e disciplinar observadas anteriormente. Essas celebrações podem ser interpretadas como dispositivos de poder simbólico, nos quais o ritual religioso opera como forma de regulação das condutas e de interiorização de normas (Foucault, 1987).

Entre essas festividades, destaca-se a celebração do rito de recepção da Primeira Comunhão, também denominada Primeira Eucaristia, a imagem sugere a participação ordenada das crianças, o cuidado com as vestimentas e a disposição espacial dos corpos, elementos que remetem a uma pedagogia do ritual e da disciplina. A fotografia apresenta um conjunto de crianças dispostas em degraus diante da fachada do edifício, onforme identificado na figura(38):

Figura 38 - Celebração de 1º Comunhão



Fonte: Acervo de Memórias. Projeto Patrimônio em foco, 2024.

A organização da cena é um primeiro elemento interessante: as crianças estão alinhadas de forma especialmente ordenada, em filas e níveis, o que sugere não apenas uma preocupação com a foto, mas sobretudo disciplinar. Essa disposição cuidadosamente organizada, remete a práticas escolares e religiosas que valorizavam a ordem e a obediência. Outros elementos, são os trajes utilizados pelas crianças onde constituem um dos indícios mais fortes de que se trata, possivelmente, de uma cerimônia de Primeira Comunhão. A predominância do branco, cor tradicionalmente associada à pureza, à inocência e à renovação espiritual, reforça essa interpretação. Meninas vestem longos vestidos claros, algumas com véus ou adornos discretos na cabeça, enquanto alguns meninos¹⁶ na última fila também aparecem uniformizados, com roupas claras e postura solene. As vestes, nesse sentido, não são somente um elemento decorativo, mas um marcador simbólico do rito de passagem religioso, que assinala a entrada das crianças na vida sacramental da Igreja Católica.

Outro aspecto significativo: é a postura do corpo das crianças. Muitas mantêm as mãos juntas em posição de oração, com o olhar direcionado à câmera ou ligeiramente abaixado, o que reforça o caráter devocional do momento. O corpo, aqui, funciona como suporte de um discurso religioso: aprende-se, desde cedo, a forma correta de se portar diante do sagrado, onde são internalizando os gestos, atitudes e expressões que comunicam reverência. Esse aprendizado

¹⁶ As fontes não revelam com precisão a data de entrada ou presença de meninos ou ainda a formação de turmas mistas, alguns dos registros através de resultados finais de exames admissionais mostram dados de meninos em fins da década de 1960.

dialoga diretamente novamente com a formação promovida pela instituição escolar, principalmente em um contexto em que educação e religião se entrelaçavam de maneira profunda.

Por fim, existe também a presença de adultos ao fundo da cena, no caso os religiosos e representantes da administração escolar. Eles ocupam uma posição elevada e central, simbolizando essa autoridade, então, essa hierarquia visual demonstra a ideia de que as práticas religiosas realizadas no Instituto Antônio Lemos eram eventos estruturantes do projeto educativo. A escola assume o papel de agente responsável por moldar valores e crenças. O próprio espaço arquitetônico contribui para a leitura da imagem. A escadaria ampla, a fachada imponente. Mesmo sendo uma instituição de ensino, o espaço se transforma, naquele momento, em extensão do espaço litúrgico, como escolar e também o religioso. A Primeira Comunhão, para além de um rito individual, aparece como um acontecimento social, público e institucionalizado, que envolvia a escola, a Igreja e, indiretamente, as famílias. Ao serem fotografadas, as crianças têm esse momento fixado como memória e como prova material de sua adequação às normas religiosas do período.

A fotografia constitui um documento relevante para a compreensão das práticas escolares, na medida em que permite acessar aspectos da cultura visual e dos rituais institucionais. Conforme argumenta Peter Burke (2004), as imagens não devem ser tomadas como simples ilustrações do passado, mas apresentam testemunhos históricos que expressam intencionalidades, escolhas e formas de representar o passado. A fotografia desse momento possibilita observar não apenas o evento religioso em si, mas também os modos como a escola organizava, encenava e tornava visível essa prática.

Do ponto de vista da cultura escolar, esse rito integrava um conjunto de práticas que estruturavam o tempo escolar e conferiam sentido às experiências vividas pelas alunas. Esses rituais não apenas expressam valores, mas os produzem e os reiteram no cotidiano da escola, assim:

Tais cerimônias institucionais tendem a ocorrer com certa periodicidade bem espaçada e despertam alguma excitação social. Todos os grupos do estabelecimento participam, independentemente de posto ou posição, mas recebem um lugar que exprime sua posição. Tais práticas cerimoniais ajustam-se bem a uma análise durkheimiana: uma sociedade perigosamente dividida entre internados e equipe dirigente pode, por meio dessas cerimônias, ser reunida. O conteúdo dessas cerimônias confirma esse mesmo tipo de interpretação funcionalista (Goffman, 1974, p.96).

Assim, a celebração religiosa, ao ser incorporada ao calendário institucional, tornava-se parte do processo educativo, ensinando comportamentos, gestos e emoções considerados

socialmente e moralmente desejáveis. Para além disso, assim como ocorria com as festas juninas e os eventos cívicos, as celebrações religiosas também estavam diretamente ligadas a função de projeção pública da instituição. A participação das alunas nesses momentos socialmente reconhecidos reforçava a imagem do Instituto Antônio Lemos como espaço de formação moral sólida perante a comunidade. Nessa junção, as atividades religiosas não podem ser encaradas como práticas exclusivamente devocionais, elas são parte de um conjunto de estratégias formativas, permitindo, portanto, a compreensão sobre os modos como a instituição mobilizava as linguagens simbólicas: cívicas, culturais e religiosas, na formação das alunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso investigativo desta pesquisa que trouxe como foco a análise da educação feminina no Instituto Antônio Lemos em Santa Izabel do Pará, nos anos de 1950 a 1969, o estudo buscou contribuir com a História das Instituições Educativas, diante um processo narrativo, diante das incertezas, e da incessante busca das fontes. Nesse processo, cada referência teórica funciona como uma peça que, isoladamente, parece incompleta, mas que, ao ser articulada às demais, contribui para a montagem de um panorama histórico de caminhos possíveis, lentes pelas quais o passado pode ser interrogado. A pesquisa histórica emerge como um labor paciente, em que a vida do historiador, sua sensibilidade e seu tempo presente dialogam com os fragmentos do passado, dando forma a uma narrativa que é, ao mesmo tempo, rigorosa e sensível. É um trabalho que se assemelha a um lento caminhar por trilhas quase apagadas, onde cada vestígio encontrado carrega a promessa de sentido. Seu percurso não é linear: é feito de retornos, hesitações e descobertas inesperadas, marcadas pela própria experiência de vida e pela formação intelectual que o molda.

Diante disso, verificamos que inicialmente o Orfanato Antônio Lemos desde 1893, desempenhou um papel fundamental no oferecimento de abrigo e educação das meninas órfãs na cidade de Belém, desenvolvendo atividades educativas com vistas a um projeto político, social e econômico que atendesse aos interesses da elite local da época. A atuação missionária da Congregação das Filhas de Sant'Ana, se dava através do cuidado e a assistência aos doentes e às pessoas em situação de abandono. As ações educativas das Filhas de Sant'Ana constituem uma prática de natureza pastoral, desenvolvida em instituições educativas semelhantes, com o propósito de articular o ensino à evangelização, orientando suas ações como um serviço fundamentado no amor divino e no compromisso com a vida. Essa perspectiva reflete a missão espiritual da congregação, cuja obra se estrutura na filosofia educativa da congregação orientada por ideais da denominada pedagogia materna e pelo carisma das Filhas de Sant'Ana.

A pesquisa detém-se, de modo atento, no momento de instalação da congregação e da instituição na cidade de Santa Izabel do Pará, compreendendo esse deslocamento não apenas como uma mudança geográfica, mas como um marco simbólico e histórico. O período de 1950 é marcado como transitório, como tempo de reconfigurações internas e externas, atravessado por transformações políticas, sociais e educacionais que incidiram diretamente sobre o cotidiano e as práticas institucionais. Nesse percurso, a contextualização histórica do período revela-se fundamental para compreender a redefinição da identidade institucional, expressa, inclusive, na mudança de nomenclatura, quando a instituição passa a ser denominada Instituto

Antônio Lemos em 1963. Tal alteração não se limitou a um ato administrativo, mas trouxe novas referências, alinhamentos e expectativas que dialogam com o cenário político e social da época. As ações desenvolvidas no Instituto, por sua vez, mostram-se permeadas por essas influências, evidenciando como a instituição se constituiu em permanente negociação com o tempo histórico em que estava inserida, entre continuidades e rupturas que marcaram sua trajetória em Santa Izabel do Pará.

No que tange à organização, estrutura, funcionamento e práticas educativas empreendidos na formação de meninas, permitiu-se resgatar a história de uma instituição educativa que foi - e continua sendo - singular ao longo do tempo, tendo em vista seu grande alcance na formação educacional de crianças e jovens da região e também de outras regiões, revelando importantes aspectos sobre a maneira de se pensar a formação de crianças, mediante forte diálogo com os discursos educacionais, políticos e científicos, tanto em nível regional quanto nacional, que, buscavam abranger um modelo de educação.

A configuração arquitetônica e espacial da instituição permite identificar heranças e permanências do projeto republicano de escolarização, no qual se entrelaçam referências a um passado considerado atrasado e, simultaneamente, símbolos de progresso fortemente presentes no imaginário coletivo, os quais se mantiveram e se reproduziram por meio dessas instituições. Desde sua origem, o edifício já expressava tais ideais, materializados em uma arquitetura suntuosa e imponente, persistente em traduzir o anseio pela modernidade, mesmo em meio às controvérsias que marcaram o período, constituindo-se em traço recorrente das instituições educacionais daquela época.

Essa intencionalidade projetou-se para além da materialidade do espaço, consolidando-se no campo educacional e assegurando a continuidade do Instituto Antônio Lemos. A partir da década de 1950, tais princípios passaram a conviver com mudanças significativas nas práticas de ensino, o que implicou também novas formas de apropriação e uso do espaço escolar, revelando a dinâmica entre permanência e transformação que caracterizou a trajetória institucional, em que o momento de destaque nesse estudo seriam na década de 1960 os dois momentos de visita do governador Aurélio do Carmo ao colégio: o primeiro é relacionado a inspeção ao local para revitalização e reforma e o segundo momento trata-se da entrega e celebração da reforma de espaços como o dormitório e a cozinha da instituição, dentre eles o principal constitui a inauguração do Refeitório no “Pavilhão Aurélio do Carmo”. Tudo isso construído através de um olhar que representasse tanto o sucesso da política voltada para a educação quanto para o êxito ao que se propunha a instituição.

Na busca em compreender a estrutura, organização e o projeto educacional da

instituição, das finalidades que orientavam a constituição desse espaço e de que maneira ele refletia os princípios pedagógicos da época, constatamos que apontavam para uma linha de ordem e controle, reafirmando novamente o caráter disciplinador da instituição. Identificamos nos registros a constatação de uma instituição amparada nas ações educativas das religiosas, por isso, a instituição apresentava uma estrutura, com cargos de direção e coordenação ocupados, em sua maioria, por religiosas, seguidos por professores, profissionais temporários e um grupo significativo de trabalhadores “extranumerários”. Há um aumento no quadro de professoras normalistas durante as décadas de 1950 a 1960. Essa divisão reflete também os modelos de administração escolar dos anos de 1950 a 1969, amparados de acordo com o Regulamento Educacional do Ensino Normal do ano de 1947 e o Regulamento do Ensino Primário do Pará de 1947.

Identificamos que na questão da formação educativa no Instituto Antônio Lemos, expressava ainda um projeto educacional sustentado por valores morais e sociais voltados à construção de um modelo específico de mulher: trabalhadora, disciplinada e socialmente útil, tal orientação inscreve-se na continuidade de um projeto republicano de escolarização gestado no século XIX e amplamente desenvolvido ao longo do século XX. Porém, as mudanças sociais já refletiam através da adequação ao ensino, observado na identificação dos cursos e das disciplinas ofertadas. A documentação revelou que de acordo a legislação vigente, a instituição ofertava o Curso Primário, ou seja, ministrava os Cursos Primário Elementar e Complementar, sendo cursos sucessivos, assim como o Curso Normal Regional, sendo reconhecido a partir de 1963 diante do decreto de criação do Instituto. O curso primário elementar era estruturado em quatro séries anuais, nas quais eram obrigatórias as seguintes disciplinas: leitura e linguagem oral e escrita; iniciação matemática; geografia e história do Brasil; conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; desenho e trabalhos manuais; canto orfeônico; e educação física. O curso primário complementar, por sua vez, tinha duração de um ano e compreendia um conjunto ampliado de disciplinas, a saber: leitura e linguagem oral e escrita; aritmética e geometria; geografia e história do Brasil; noções de geografia geral e história da América; ciências naturais e higiene; conhecimentos das atividades econômicas da região; desenho; trabalhos manuais; práticas educativas relacionadas às atividades econômicas regionais; canto orfeônico; e educação física. Ademais, previa-se que as alunas do sexo feminino recebessem, adicionalmente, instrução em economia doméstica e puericultura.

Tendo em vista que a educação primária brasileira, no contexto do regime civil-militar, estruturou-se a partir de metodologias de ensino de caráter tecnicista, orientadas prioritariamente para a formação voltada ao mercado de trabalho. Tal perspectiva tinha como

finalidade central impulsionar o desenvolvimento econômico nacional por meio da qualificação da mão de obra, sem contemplar a formação crítica dos sujeitos. O governo buscava viabilizar seus projetos de industrialização, qualificação profissional e crescimento econômico também por intermédio das reformas na legislação educacional que já aconteciam desde a década de 1950. Nesse cenário, a formação escolar destinava-se essencialmente à preparação para o trabalho, não ao desenvolvimento de habilidades individuais mais amplas e diversificadas, objetivando um controle social. Mais à frente examinamos que esses valores morais, normas sociais e princípios educacionais, implementados a partir da década de 1960, mantiveram-se ao longo do regime, sustentados pelo controle ideológico-político do ensino, com o objetivo de suprimir qualquer forma de crítica e consolidar o projeto político.

No que se refere à vida escolar e aos atos de admissão no instituto, o regulamento de ensino estabelecia que o ingresso no curso primário era destinado às crianças com sete anos de idade, bem como àquelas que viessem a completar essa idade até 1º de junho do ano da matrícula, desde que demonstrassem a maturidade necessária para o acompanhamento dos estudos. Para o acesso às séries subsequentes, exigia-se a aprovação na série imediatamente anterior ou, alternativamente, a aprovação mediante processo de verificação que possibilitasse o enquadramento do aluno na série correspondente. No que diz respeito ao curso primário complementar, a admissão obedecia aos mesmos critérios de aprovação estabelecidos para as séries anteriores. Dessa forma, os alunos que atendessem a tais exigências eram considerados regularmente matriculados nos estabelecimentos de ensino, conforme o Regulamento do Ensino Primário do Pará de 1947. O processo de matrícula, no Instituto Antônio Lemos era realizada no início do mês de fevereiro e período letivo dividido em dois períodos. Os candidatos à matrícula precisavam ser submetidos a uma inspeção de saúde e o educando desligado por motivos da inspeção de saúde só poderia matricular-se a partir de nova inspeção.

Com relação ao curso normal regional, certificamos que o Regulamento do Ensino Normal do Estado do Pará, instituído pelo Decreto nº 734, de 24 de janeiro de 1947, definiu as condições para a admissão nos cursos, exigindo a qualidade de brasileiro, sanidade física e mental, ausência de impedimentos físicos para o exercício da docência e aprovação nos exames de admissão, os quais requeriam, para o primeiro ciclo, a conclusão do ensino primário e idade mínima de treze anos, e, para o segundo ciclo, a conclusão do primeiro ciclo ou do curso ginásial, com idade mínima de quinze anos.

O ensino normal organizava-se nos cursos de regentes do ensino primário (primeiro ciclo), estruturado em quatro séries anuais, de formação de professores primários (segundo ciclo), além de cursos de especialização e habilitação, orientados por programas simples, claros

e flexíveis, fundamentados em processos pedagógicos ativos e na educação moral e cívica. As práticas de ensino articulavam conhecimentos teóricos e técnicos, com duração diferenciada entre cursos diurnos e noturnos. No Instituto Antônio Lemos, conforme a Ata de Resultados Finais do Curso Normal e Ginásial Normal, o ingresso no Curso Normal Regional ocorria por meio de exame de admissão à primeira série, realizado em duas etapas no início do ano letivo.

Na dimensão das práticas educativas destinadas às alunas estavam relacionadas a transmissão de habilidades técnicas, articulando-se a uma concepção de feminilidade pautada no cuidado, na ordem e também no trabalho. Desse modo, a educação feminina promovida pela instituição funcionava como um dispositivo formativo que integrava instrução, moralização e disciplinamento, contribuindo para a produção de sujeitos ajustados às expectativas sociais do período.

A educação doméstica ainda ocupava um lugar central na formação das internas, com o ensino de atividades como costura, bordado e pintura. As práticas agrícolas, também integradas ao processo formativo, eram apresentadas como instrumento de disciplina do corpo e da mente, de adaptação ao meio rural e de valorização do trabalho produtivo. Essa aproximação entre o ensino doméstico e o agrícola reforçava a ideia de que a mulher deveria ser útil em diferentes esferas da vida social, tanto na administração da casa quanto na lida com a terra. O Instituto Antônio Lemos se destacou por apresentar uma proposta formativa singular voltada às meninas, ao incluir, além do ensino primário e da educação doméstica, a oferta de formação agrícola (Silva, 2020), evidenciado na presença do clube agrícola do instituto. Essa característica reforça o papel da instituição articulava-se com o que foi se desenvolvendo no Brasil: um tipo de ensino voltado especificamente para formar professores para o campo.

Por fim, no campo dos sentidos da disciplina e moralidade, abordamos a utilização dos uniformes como parte de um conjunto de símbolos da cultura escolar de padronização e identificação escolar em que o uso do uniforme faz com que a expressão da identidade por meio das roupas seja ocultada em nome da unidade (Silva; Catani, 2016), assumindo significados e funções específicas, encontrando-se articulados a questões de ordem governamental, social e às demandas e costumes próprios da instituição escolar.

Os resultados da análise indicam sobre a ginástica e, posteriormente, o ensino de Educação Física e as atividades recreativas configuraram-se como práticas educativas no cotidiano das educandas. Tais práticas, amplamente difundidas nas instituições educativas paraenses, mantiveram-se no instituto. A interpretação desses achados evidencia que a presença contínua dessas atividades pode ser compreendida à luz da noção de controle do corpo, estruturada em duas vertentes principais. A primeira concebe o corpo como uma dimensão a

ser fortalecida para atender às exigências formativas vinculadas à higiene, englobando aspectos físicos, intelectuais e morais. A segunda aponta para a compreensão de que o corpo feminino deveria ser resguardado e protegido, orientando formas específicas voltadas às alunas.

Por isso, os dados evidenciam que o ensino primário se configurava como um espaço estratégico de formação de corpos e condutas, ajustando as crianças às expectativas sociais e às exigências do projeto nacional em curso. Observa-se ainda, que a educação cívica e moral ocupava posição central na formação, ao situá-lo em relação ao Estado e à organização política. Consta-se, ainda, que esse projeto educacional estava associado aos interesses na consolidação de um forte sentimento de cunho nacionalista. Nessa perspectiva, a educação cívica tinha como finalidade a construção do caráter nacional, articulando-se diretamente à educação moral, uma vez que o cumprimento dos deveres cívicos era compreendido como a expressão mais elevada da moralidade (Filgueiras, 2006).

Podemos perceber o fortalecimento dessas expectativas através de elementos como das apresentações da banda da escola e dos desfiles, ocorridas pela instituição, em que as educandas participavam como forma de promover e reforçar valores morais e cívicos e também projetar publicamente a instituição, como forma de promover sua identidade no cenário educacional local. Ainda nessa perspectiva, percebemos como as festividades escolares a exemplo das festas juninas e as celebrações religiosas permeavam o projeto formativo da instituição, em que a presença dessas celebrações no espaço escolar caracteriza a centralidade da moral cristã, junto às práticas de educação moral e disciplinar.

Ainda assim, é importante destacar que em relação às características em que instituições como o Instituto Antonio Lemos apresentam em termos de táticas sociais, estas são utilizadas como uma forma de ação inventiva das alunas, que, desprovidas de um lugar próprio de poder, utilizam brechas e falhas momentâneas nas regras para criar pequenas margens de liberdade, portanto, isso quer dizer que, esse “não-lugar” de poder lhes permite mobilidade e astúcia, possibilitando que, mesmo sob vigilância constante, consigam socializar, trocar informações, expressar afetos e inventar modos próprios de interação dentro da instituição. Assim, tornam-se estratégias também de resistência e afirmação no campo individual, mostrando como a vida cotidiana nas escolas pode ser um espaço de criatividade e ressignificação dessas relações de poder.

Portanto, é possível perceber que a história do Instituto Antônio Lemos, desde sua origem até sua continuidade em Santa Izabel do Pará, apresentou a articulação entre as práticas educativas, os interesses políticos e os valores sociais das diferentes épocas. A análise dos capítulos permitiu compreender não apenas a trajetória institucional e suas mudanças de

nomenclatura e localização, mas também os sentidos atribuídos à educação ofertada às meninas ao longo do tempo, bem como a função social que a instituição buscou desempenhar. A pesquisa dá conta de que a instituição continuou desempenhando um papel importante no atendimento e processo formativo de meninas no período investigado.

Ademais, gostaria de finalizar essa dissertação destacando a minha satisfação em conseguir investigar o passado dessa instituição diante de sua imponente e de tudo o que ela significa para mim, e também o que ela representa historicamente para a cidade de Santa Izabel do Pará e região, por isso, destaco a importância deste estudo de forma pessoal, enquanto pesquisadora e principalmente enquanto alguém que estudou nessa instituição, e que portanto, possui lembranças sendo também foi contemplada por um ensino que esteve diretamente ligado à minha formação como pessoa, como estudante, como mulher e profissional.

Um dos aspectos que ressalto é o encontro com o acervo das professoras, onde o processo de organizar as fontes revelou um olhar sensível, para além do técnico. Imaginei a história ganhando vida. Essa mesma vontade de conectar vivências reiterou-se ao analisar as dimensões do ensino ofertado naquele período, assim como em relação aos espaços. Identificar locais dentro da própria instituição, que outrora possuíam outros significados e funções, foi sem dúvida caminhar sobre os rastros da história que é viva e que deixa continuidades.

O processo da pesquisa nos proporciona justamente esse olhar para aspectos muitas vezes desconhecidos, poder encontrar ou aprofundar sobre esses aspectos nos encaminha em muitos sentidos olhar para nossa própria história. Muitas vezes entre os arquivos, buscando algo que citasse algo sobre a instituição, me peguei rememorando o período em que estudei nesse espaço, sobre momentos como as conversas no corredor, as amizades que cultivei e que até hoje estão presentes na minha vida, os momentos de lazer, de brincadeiras nas aulas de educação física, sobre os desfiles escolares e sobretudo como era ser uma aluna do CEAL.

Ao finalizar esta dissertação, reconhecemos que ainda há um considerável campo de estudo a ser explorado. De fato, as dificuldades que nos deparamos acerca do encontro das fontes ou até mesmo o achado de indícios parciais sobre alguns temas acabam por aguçar os sentidos sobre a diversidade de possibilidades de estudos. Isso caracteriza o cerne da vida de pesquisador desse campo, levando-nos a entender que as lacunas são precisas para que a pesquisa siga em continuidade. Ao desejar responder às nossas questões de pesquisa, surgiram também novas indagações a respeito, por exemplo, sobre o Curso Normal Rural ofertado na instituição para a formação de professoras, também a necessidade de um estudo a respeito também especificamente sobre as disciplinas do curso, questionamentos em volta da identidade e histórias de vida dessas alunas que depois se tornariam professoras. E outras questões

primordiais sobre as fontes mais precisas do funcionamento interno da instituição. Assim, estas e outras questões são de grande relevância que merecem o aprofundamento necessário da pesquisa demandando futuros estudos. Portanto, embora tenhamos chegado ao fim desta dissertação, a jornada de pesquisa é sempre contínua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 71-78, 1996.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Abrigar, educar e instruir: a política higienista ea educação de meninas desvalidas nas instituições de assistência no Pará (1850-1910). *Educar em Revista*, v. 34, n. 70, p. 137-152, 2018.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Proteção Assistência à infância desvalida do Pará (1912 – 1934). Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9., Universidade de Federal da Paraíba. João pessoa, 2012.

ALVES, Laura Maria Silva; ARAUJO, Sônia Maria da Silva. Assistência, proteção e direito à infância em Belém do Pará com a fundação do Ipai (1910-1912). **International Studies on Law and Education**, v. 22, p. 29-38, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. Moderna, 2006.

ARAÚJO, Carlos. História de Santa Izabel do Pará. Castanhal: Gazeta do Interior, 1981.
FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Magistério em Economia Rural Doméstica em Minas Gerais: Uberaba (1953-1962). **Suplementos Exedra**. Coimbra. Nº 07, p.81-89, Jul, 2013.

BARROS, Armando Martins. Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar. **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BASSO, Jaqueline Daniela. O ruralismo pedagógico no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940: as Escolas Normais, os Cursos de Especialização, as Escolas Técnicas e os Clubes Agrícolas. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9843>. Acesso em: 8 jun. 2025

BELÉM, O Município de./Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Belém na sessão de 15 de novembro de 1905, referente ao ano de 1904, pelo Intendente Municipal Senador Antonio José de Lemos. Belém: Archivo da Intendência Municipal, 1905.

BELÉM, O Município de/. Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Belém na sessão de 15 de novembro de 1902, referente aos anos de 1897-1902, pelo Intendente Municipal Senador Antonio José de Lemos. Belém: Typographia de Alfredo Augusto Silva, 1902.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; MELO, Clarice Nascimento de; MORAES, Adhilio Victor Almeida de. O ensino no tempo do nacional-desenvolvimentismo no Pará (1957-1961): qualidade, avaliação e expansão. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, p. e201, 2022.

BECKER, Bertha K. Amazônia. Editora: Ática, São Paulo. 1991.

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

Zahar Editora, 2001.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. 1946c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei8529-2-janeiro-1946-458442-norma-pe.html>. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Normal. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/533569>. Acesso em 3 mar de 2025

BRITO, Estela Denise Schutz. *Pelas curvas do rio: memórias e sensibilidades na educação feminina em escolas confessionais no Vale dos Sinos/RS (décadas de 1930 a 1970)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós Graduação. 2024.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. SciELO-Editora Edusc, 2004.

CALLOU, MARIA LUCIRENE SOUSA. A Congregação Filhas de Maria Auxiliadora e a Formação Feminina Salesiana no Instituto Dom Bosco em Belém do Pará: entre a educação, a religião e o trabalho (1935–1942). Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém. 2023.

CALLOU, Maria Lucirene. Instituição Pia nossa Senhora das Graças: assistência e educação de crianças pobres, órfãs e abandonadas em Belém (1943-1975). 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de texto. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Trad. Maria de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. A efêmera trajetória das escolas normais rurais no Brasil (1930-1970) 1. **Educar em Revista**, v. 38, 2022.

CHARTIER, Roger. “Contemporânea (História)”. In: BURGUIERE, André, (org). *Dicionário das Ciências Históricas*. Tradução de Henrique Araújo Mesquita. Rio de Janeiro. Imago Ed,

1993.

_____, Roger et al. A história cultural. **Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, v. 1, p. 12, 1990.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Internar para educar: colégios-internatos no Brasil (1840-1950). Tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal da Bahia. 2013. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/13349> Acesso em: 10 de março de 2025.

CORREIA, Denise Aparecida. Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a educação física escolar no estado de São Paulo: lembranças de velhos professores. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/13133>. Acesso em 01 de dez de 2025.

COSTA, Benedito Gonçalves. A educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no asilo de Santo Antônio, no pastorado do Bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém – Pará: 1878 – 1888. / . Belém, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais. 2ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. Unesp, 2004.

DUARTE, Antonio Valdir Monteiro. Órfãs e desvalidas: a formação de meninas no Orphanato Municipal de Belém do Pará (1893 1931). 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2013.72>

DUARTE, Antonio Valdir Monteiro. *Orphelinato Paraense "Antonio Lemos" (1893-1904): abrigo para meninas órfãs e abandonadas*. In: ALVES, Laura Maria Silva Araújo; ANDRADE, Simeia Santos (Org.). *História da infância e educação: entre instituições, políticas e práticas culturais na Amazônia paraense*. Belém: Paka Tatu, 2022. p. 35-51

ECO, Umberto “O hábito fala pelo monge”. In.: ECO, Umberto (Org.) **Psicologia do**

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista brasileira de educação**, p. 19-34, 2000.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Uma formação intelectual e social conveniente: formação de professores rurais (Brasil, 1942-1963). **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia , v. 19, n. 3, p. 942-960, set. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198278062020000300942&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 maio 2025. Epub 26-Out 2020. <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-17>.

FILGUEIRAS, J. M.. A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993.

Orientador: Prof. Dr. Kazumi Manakata. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima. A exteriorização da escola e a formação do cidadão no Brasil (1930-1960). **Educação em Revista**, n. 41, p. 43-57, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45174>. Acesso em 12 de dezembro de 2025.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves – 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGA, Andréa Silva de. Trajetórias de alunas-mestras a professoras intelectuais da educação no Rio Grande do Sul (1920 a 1960). Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em História, PUCRS, 2017.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia e prática docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza et al. O Desabrochar da Flor da Caridade e a Formação De Mulheres no Orfanato Antônio Lemos. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022.

FREIRE, Larissa. A reforma do ensino básico na ditadura civil-militar: a lei 5.692/71. Revista Brasileira de Educação Básica, Belo Horizonte – online, Vol. 7, Número Especial – O Golpe de 1964 e a Ditadura Civil-Militar na escola básica brasileira, julho, 2024, ISSN 2526-1126. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/2024/07/22/a-reforma-do-ensino-basico-na-ditadura-civil-militar-a-lei-5-692-71/?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 10 jan 2026.

FURTADO, Celso. **Um Projeto para o Brasil**. Rio de Janeiro. Editora: Saga, 1968.

GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: **História da educação em perspectiva: ensino pesquisa, produção e novas investigações**. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs) Campinas, SP: Autores Associados, Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação Brasileira. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIACOMONI, Cristian; SOUZA, José Edimar de. Histórias e memórias do ensino de Educação Física nas Escolas Normais: uma pesquisa denominada “Estado do Conhecimento”. **Horizontes**, v. 41, n. 1, p. e023006-e023006, 2023. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1346>. Acesso em 01 de dez de 2025.

_____. Cristian; SOUZA, J. E. Formas de organizar a Educação Física no ensino primário: memórias de professoras da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS (1974-1985). **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 2, p. 496-512, 2020.

GÓES, Moacyr de. Voz ativa In: CUNHA, Luiz. Antônio; GÓES, Moacyr de. (Org) **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Perspectiva, 1974.

GOMES, Ângela de Castro (org). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004;

GONÇALVES, Daniele Leonor Moreira. Ser mulher, ser moderna, ser economista doméstica: Representações do feminino na Escola Superior de Ciências Domésticas de Viçosa (1952 a 1959). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2020.

GONÇALVES, Janice. Como classificar e ordenar documentos de arquivo. São Paulo: Arquivo do Estado, 1998.

GUTIERRES, Damiana Valente Guimarães. **A Escola Normal Do Pará Na Perspectiva Da Cultura Escolar**. Tese de Doutorado Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, PPGED/UFPA. Belém, 2021.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Tão longe, tão perto – As meninas do seminário. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HUFFNER, João Gabriel Pinheiro. Inventário da Oferta Turística de Santa Izabel do Pará. Inventariação da Oferta Turística de Santa Izabel do Pará / SETUR, Secretária de Estado de Turismo do Pará, 2014. Edição: SETUR-Pa. 2014.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, 1(1 [1]), 2012, p. 9-43.

LIMA, Bruna Alice Taveira de., ARAÚJO, Maize Sousa Virgolino de, SILVA, Romulo Alexandre., & WANDERLEY, Vera Regina Silva. A educação brasileira na década de 1940 / Brazilian education in the 1940s. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 36391–36413. (2020) Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-254>

LOMBARDI, J. C. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). *Revista HISTEDBR On-Line*, (56), 26-45. 2014.

LONZA, F. História do Uniforme Escola no Brasil. Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

LONZA, Gabriel Battazza. *A educação das mulheres no Brasil: Nísia Floresta e a experiência do Colégio Augusto (1838-1849)*. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LOPES, Mário Allan da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. Os Grupos Escolares no Estado do Pará: Organização Administrativa e Pedagógica (1910–1912). In: FRANÇA, MPSGSA; LOBATO, S.; NERY, V. S. C. História da educação na Amazônia: múltiplos sujeitos e práticas educativas. **Curitiba, PR: CRV**,

2018.

LOPEZ, André Porto Ancona. Como descrever documentos de arquivo: elaboração de instrumentos de pesquisa. São Paulo: Arquivo do Estado, 2002.

MACHADO, Benedito Fialho. Saberes elementares aritméticos em manuais didáticos do curso primário produzidos no Pará (1850 – 1950). 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13352>. Acesso em: 16 jan 2025

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denice Bárbara (orgs.) **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: Escrituras Editora. p.51-68.1998.

MAGALHÃES, J. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, v.11, n. 2, 2002, p. 69-74.

MARCÍLIO, M.L. História Social da Criança Abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Tradição e modernidade conservadoras no catolicismo brasileiro: o Apostolado da Oração e a Renovação Carismática Católica. **Sociedad y Religión**, v. 22, p. 23, 2001.

MELO, Sandra Maria Barros Alves. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O Instituto de Educação do Maranhão (1939 - 1973). Inter Espaço - Revista de Geografia e Interdisciplinaridade. Grajaú/MA v.1, n.1 p. 126 - 141jan./jun.2015. ISSN: 2446-6549.

MENEZES, Maria Cristina; SILVA, ECL da; TEIXEIRA JÚNIOR, Oscar. O arquivo escolar: lugar da memória, lugar da história. **Horizontes: EDUSF**, v. 23, p. 67-76, 2005.

NASCIMENTO, Roberta Maria Aguiar do. Educação e destino das meninas desvalidas do Orphanato D. Ulrico: no cenário da cidade da Parahyba (1913-1929). 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8530> Acesso em: jun 2025

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos Anped**, n. 5, p. 7-64, 1993.

NUNES, M. C. R. G. O “velho” Lemos como transformador do orphanato municipal. Revista Brasileira De História & Ciências Sociais, 12(24), 16–35. (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11979>. Acesso em: 10 ago 2024.

OLIVEIRA, Camilla Vanessa Chagas Peixoto de. Instituto Santa Catarina de Sena: incursões

educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903-1960). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

OLMO, Roselaine Alves. *Instituições femininas salesianas e a formação de mulheres virtuosas, polidas e convictas religiosas no Sul do antigo Mato Grosso (1942–1961)*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, dez. 2023.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. *Bandas nas Praças, nas Ruas, nos Coretos: as origens históricas das bandas de música no Pará*. ANAIS I ENCONTRO AMAPAENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Produção do conhecimento em História da Educação na Amazônia, p. 116. 2016

PARÁ. Mensagem dirigida em 7 de set. de 1910 ao Congresso Legislativo do Pará, pelo Dr. João Antonio Luiz Coelho, Governador do Estado do Pará. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1910. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/u2444>. Acesso em: 4 de mar de 2025.

PARÁ. “Decreto nº 520, de 26 de outubro de 1931, cria o Curso Normal Rural”. Atos do Interventor Federal. Diário Oficial do Estado do Pará. Belém-Pará: Imprensa Oficial, (1931): 1. Biblioteca Pública Arthur Vianna. Setor de Obras Raras.

PARÁ, “Decreto nº 735 de 24 de janeiro de 1947”. Regulamento do Ensino Primário do estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará. Belém-Pará: Imprensa Oficial, 1947. Biblioteca Pública Arthur Vianna. Setor de Obras Raras.

PARÁ, “Decreto nº 734 de 24 de janeiro de 1947”. Regulamento do Ensino Normal do estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará. Belém-Pará: Imprensa Oficial, 1947. Biblioteca Pública Arthur Vianna. Setor de Obras Raras.

PARÁ. “Decreto n 4120 – de 11 de fevereiro de 1963”. Atos do Poder Executivo. Diário Oficial do Estado do Pará. Belém-Pará: Imprensa Oficial, 1963. Biblioteca Pública Arthur Vianna. Setor de Obras Raras.

PARÁ. **O município de Belém**: Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Belém pelo Intendente Senador Antônio Lemos. Belém: Arquivo da Intendência Municipal, 1904. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/o-municipio-de-belem-relatorio-de-antonio-lemos-1897-1908/>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

PARÁ, Resolução nº11 de 12 de fevereiro de 1970 “Decreto de Aprovação do Programa de Ensino de 1º a 5º série do Curso Primário no Pará”. Diário Oficial do Estado do Pará. Belém-Pará: Imprensa Oficial, 1947. Biblioteca Pública Arthur Vianna. Setor de Obras Raras.

PAULILO, André Luiz. The school material culture: notes from the history of education. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.

PEDRI, Elen Lemaire. *Histórias e memórias do curso comercial do Colégio São Carlos de Caxias do Sul/RS (1940-1969)*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, fevereiro 2022.

PELLEGRINI, João Guilherme de Oliveira. *Educação católica feminina em São João da Boa Vista, São Paulo (1894-1970)*. 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 19 fev. 2021.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

PETIT, Pere; CUÉLLAR, Jaime. O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará: apoios e resistências. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 25, p. 169-189, 2012.

PIMENTA, Adriene Suellen Ferreira et al. O desabrochar da flor da caridade e a formação de mulheres no orfanato Antônio Lemos. *Práxis Educacional*, v. 18, n. 49, p. e10758-e10758, 2022.

PIMENTA, Adriane Suellem Ferreira. **Educação de Meninas no Orphelinato Paraense (1893-1910)**. 2012. Dissertação de mestrado. (PPGED/UEPA, Belém.)

PIMENTA, Adriene Suellen Ferreira; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza. Educação de meninas órfãs na concepção do intendente Antônio Lemos em Belém do Pará (1900 – 1906). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 13, n. 49, p. 334–349, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i49.8640336. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640336>. Acesso em: 03 abr. 2024.

PINHEIRO, Welington da Costa.; ALVES, Laura Maria da Silva Araújo; DA COSTA, L. D. Assistência e educação da infância pobre nas instituições educativas do Pará nos séculos XIX e XX. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 343–371, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1940>. Acesso em: 05 abr. 2025.

PRADO, Eliane Mimesse. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.124-133, jan./jun. 2010.

PRADO, Fernanda Batista do. *Entre o oratório e a profissão: formação de professoras na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora em Porto Velho/RO (1930-1946)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2017. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1998>. Acesso em: 8 jan. 2025.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 03, p. 575-588, 2012.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, p. 15-30, 1993.

RIZZINI, Irma. **RIZZINI, Irma**. A pesquisa histórica dos internatos de ensino profissional: revendo as fontes produzidas entre os séculos XIX e XX. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 4, n. 7, jan. 2012. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1571>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

ROCQUE, Carlos. **Antônio Lemos e sua época: história política do Pará**. Editora Cejup, 1996.

ROSA, Larisse De Fátima Farias da. O potencial patrimonial e museológico do conjunto arquitetônico Antônio Lemos em Santa Izabel do Pará. Trabalho de Conclusão de Curso. 2015.

SARGES, Maria de Nazaré. Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912). 3ª Ed. Belém: Paka-Tatu, 2010.

_____. **Memórias do “velho intendente**. Belém: Paka-Tatu, 2002;

SILVA, Katiene Nogueira da; CATANI, Denice Barbara. Fantasias da igualdade: uniformes escolares e democratização no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 700-722, 2016.

SILVA, Livia Sousa da; SABINO, Elianne Barreto. História, mulher e educação na Amazônia paraense na primeira metade do século XX: History, women and education in the paraense Amazon in the first half of the 20th century. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021.

SILVA, Livia Sousa da; SILVA, Tayana Helena Cunha da; PINHEIRO, Welington da Costa. A utilização da técnica do inventário como instrumento de pesquisa: uma contribuição metodológica à história da educação na Amazônia. **Educar em Revista**, v. 39, 2023.

SILVA, Tayana Helena Cunha. Práticas Educativas das congregações Filhas de Sant’ana e Irmãs de Santa Doroteia na formação de mulheres em Belém do Pará (1906-1927). **Universidade Federal do Pará**, Belém, Brasil, 2020.

SILVA, Tayana Helena Cunha., & Castro, C. A. O ensino secundário no estado do Pará na Segunda República (1930-1945). *Revista Brasileira De Educação*, 26, e260025. (2021) <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260025>.

SILVA, Tayana Helena Cunha; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Entre lar e Igreja: A Educação de mulheres e as Congregações religiosas na Amazônia Paraense (1900-1927). *Revista Diálogo Educacional*, v. 20, n. 67, p. 1609-1638, 2020.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SONEGO, Márcio Jesus Ferreira. A fotografia como fonte histórica. **Historiæ**, v. 1, n. 2, p. 113-120, 2010.

SOUSA, Celita Maria Paes de. Fragmentos da história da educação no Pará no início do século XX: Instituto Gentil Bittencourt, origem, organização e concepções pedagógicas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 15, n. 62, p. 144–156, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i62.8640498. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640498>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SOUSA, Maria de Fátima Matos de; ROSÁRIO, Maria José Aviz do. A história da organização do ensino primário de Belém do Pará, 1937 a 1945: ações e limites. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 273–285, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639968. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639968>. Acesso em: 02 abr. 2025.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Preceptoras estrangeiras para educar meninas nas casas brasileiras do século XIX. **Cadernos de História da Educação (Online)**, v. 17, p. 285-308, 2018.

VEIGA, Cynthia G. Educação estética para o povo. In: 500 anos de Educação no Brasil. Orgs: Eliane Lopes; Luciano Faria; Cynthia Veiga. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana (Org.) **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006, p 03-15.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: responsabilidade do gestor escolar. **Cadernos de História da Educação**, v. 3, 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, p. 1-27, 2006.

SITES E FONTES DOCUMENTAIS

Acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carmo-aurelio-correia-do>. Acessado em dezembro de 2024

Arquivo documental do Colégio Antonio Lemos, 2024.

ACERVO DE MEMÓRIAS. *Projetopatrimonioemfoco*, 2024. produção M. Mendonça. Juçara Filmes Documentário. Duração: 5min.37s. Disponível em: <https://www.projetopatrimonioemfoco.com/>. Acesso em: 10 de março de 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. **Banco de teses e dissertações**. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 10 de maio de 2024.

APÊNDICE

INVENTÁRIO DOS DOCUMENTOS ENCONTRADOS NO COLÉGIO ANTONIO LEMOS			
ORDEM	TÍTULO	ANO	DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO
1	Livro de Funcionários Religiosos	1893-1976	Registra informações sobre os funcionários religiosos da instituição. Contém dados como nome, data de entrada e saída, data de falecimento (quando aplicável) e o cargo ou função exercida. Serve como registro histórico e administrativo da atuação dos religiosos na escola.
2	Termo de Exame (Curso Normal Rural)	1932-1957	Apresenta os resultados de avaliação do Curso Normal Rural, associado à criação da Escola Normal Rural. Refere-se ao primeiro exame oficial do curso, no qual consta a inscrição de 11 alunas. O documento apresenta os nomes das alunas e seus respectivos desempenhos.
3	Teste Classificatório	1967-1984	Relacionado ao curso ginasial com os nomes das alunas submetidas ao teste classificatório. Registra o tipo de chamada, bem como os resultados nas disciplinas de Português e Matemática. Utilizado como instrumento de avaliação para ingresso ou classificação das alunas no curso.
4	Registro de Decretos	1964-1972	Reúne um conjunto de decretos administrativos emitidos iniciando com o Decreto nº 4120, de 1963, que trata da criação do Instituto Antônio Lemos como estabelecimento de ensino normal de 2º ciclo, funcionando exclusivamente com o Curso de Regentes do Ensino Primário. Entre os conteúdos registrados, constam nomeações, designações e decisões referentes a diversos cargos, incluindo professores, eletricitista, dentista, costureiras e lavadeiras, além de demandas relacionadas a aposentadorias.
5	Ata de Colação de Grau	1944 a 1983	Registro oficial das cerimônias de colação de grau realizadas pela instituição, contendo a entrega de diplomas do Curso Normal Rural e do Curso de Regentes do Ensino Primário, com os nomes das alunas concluintes devidamente assinados. O documento também registra informações relevantes sobre a trajetória institucional e mudanças ocorridas ao longo do tempo
6	Registro das Associadas do Apostolado da Oração	1906-1994	Registro das irmãs associadas ao Apostolado da Oração, com a data de inscrição de cada participante. As inscrições são organizadas por mês e ano, ocorrendo anualmente no mês de junho, com o registro de ao menos 50 associadas por ano. O documento serve como controle da participação religiosa e comunitária das irmãs, refletindo o vínculo espiritual mantido com a instituição ao longo dos anos.
7	Ata – Resultados Finais Normal Regional e Ginasial Normal	1957-1975	Os resultados finais das avaliações dos cursos Normal Regional e Ginasial Normal, com os nomes das alunas concluintes, notas obtidas, assinaturas e observações complementares.
8	Prestação de Contas	1961-1968	Documento de prestação de contas da instituição, contendo o registro detalhado das despesas realizadas, incluindo pagamento de funcionários, gastos com alimentação e registro de doações recebidas ou efetuadas. Servindo como instrumento de controle financeiro e contábil, refletindo a movimentação de recursos da instituição ao longo do período.

9	Livro Registro de Matrícula	1925-1951	Contém: data de entrada, nomes, idade, naturalidade, filiação, orphã de, data de saída e observações
10	Registros de Caixa Prestação de Contas	1964-1969	Documento contendo registros de entradas e saídas de dinheiro entre os anos de 1964 e 1969. Apresenta gastos com compra de remédios (incluindo quantidades), artigos dentários, e despesas com pessoal. Em 1967, os gastos com pessoal estão divididos em três categorias: diaristas, turma suplementar e contratados. Também inclui outros tipos de despesas diversas.
11	Resultados Finais do Curso Primário	1931-1959	Documento contendo os resultados finais do Curso Primário, com a descrição das turmas e os nomes das alunas. Inclui notas obtidas e a relação de alunas aprovadas e reprovadas no Curso Complementar. Até o ano de 1959, a escola é citada sob a denominação Escola Normal Regional Antônio Lemos.
12	Funcionários Antigos	1960	Conjunto de pastas organizadas em ordem alfabética, contendo os registros individuais de funcionários antigos da instituição. Cada pasta reúne os documentos exigidos para admissão, como certidão de nascimento, certificados, atestados, além de informações pessoais completas, data de admissão, data de saída e os motivos do desligamento. Também está registrada a trajetória do funcionário dentro da instituição. A digitalização priorizou os registros referentes ao período de 1960

QUADRO DE FUNCIONÁRIOS EXTRANUMERÁRIOS		
Nome	Função	Período
Nair Cardoso de Lima	Auxiliar Doméstica	1938-1967
Maria José Oliveira	Auxiliar Doméstica	1939-1967
Maria José Oliveira Lima	Costureira	1940
Valdomiro Estevam Ferreira	Carpinteiro	1955-1965
Raimundo Bernardo da Costa	Eletrecista	1956-1957
Maria Ferreira da Silva	Auxiliar Doméstica/Jardineiro	1956-1967
Raimundo Gomes da Silva	Trabalhador de Campo	1957-1970
Olindina Lameira das Chagas	Costureira	1957
Ana Freitas da Silva	Lavadeira	1958
Ermano Mesquita	Servente	1958-1966
Francisca Marques Gonçalves	Costureira	1958-1964
Joana Araújo Soares	Cozinheira	1958-1971
Julia Bulhões	Costureira/Porteira	1958-1967
Maria Saraiva do Rosário	Roupeira	1958-1967
Pedro Oliveira de Lima	Capinador	1958-1970
Petronila Alves dos Santos	Lavadeira	1958-1961
Petronila Maria da Conceição	Lavadeira	1958-1960
Raimundo Antonio de Brito	Jardineiro	1958
Maria Atayde Coutinho	Cozinheira	1958-1967
João Batista da Silva	Trabalhador de Campo - Braçal	1958 e 1967
José Laurentino dos Santos	Trabalhador de Campo	1958 - 1981
Maria do Socorro Costa	Auxiliar Doméstica	Até 1967
Luiza Pereira do Nascimento	Auxiliar Doméstica - Lavadeira	1958-1967
Irmã Catarina Ramos	Trabalhos Manuais	1961
Pedro Faustino Nicacio	Vigia Noturno	1961-1973
Irmã Pastora Ferreira	Mestra de Corte e Costura	1961-1967
Feliciano	Motorista	1964-1965
Luiz Gonzaga Nascimento	Trabalhador de Campo / braçal	1966
Raimundo Menezes Ferreira	Motorista e Eletrecista	1956-1966
Raimunda Tavares da Trindade	Servente/ Diarista	1967
Antonio Soares da Silva	Trabalhador de Campo	1967
Raimundo Soares da Silva	Trabalhador de Campo	1967
Isaac Ferreira de Melo	Motorista	1970
Raimundo Nonato Paiva	Motorista	1970
Francisca Ferreira de Souza e Silva	Auxiliar Doméstica	1967