



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TAYLON SILVA CHAVES

**A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM
BRAGANÇA, PARÁ (1938-1960)**

**BRAGANÇA-PA
2021**

TAYLON SILVA CHAVES

**A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM
BRAGANÇA, PARÁ (1938-1960)**

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC apresentado à Faculdade de Educação do *Campus* Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará-UFPA, como requisito final para à obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientadora:

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos.

Coorientador:

Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento.

TAYLON SILVA CHAVES

**A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM
BRAGANÇA, PARÁ (1938-1960)**

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC
apresentado à Faculdade de Educação do
Campus Universitário de Bragança,
Universidade Federal do Pará-UFPA, como
requisito final para à obtenção do grau de
Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientadora:

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos.

Coorientador:

Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento.

Data da Defesa: 12 de janeiro de 2021.

Conceito: _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos
Orientadora/UFPA

Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento
Coorientador/SEDUC-PA

Profa. Dra. Ana Paula Viera e Souza
Examinadora/UFPA

Prof. Me. Dário B. R. Nonato da Silva
Examinador/UFPA

Prof. Esp. Karley dos Reis Ribeiro
Examinador/SEMED

Dedico esta pesquisa a todos os educadores que cumprem seu papel com afinco e dedicação, contribuindo para a melhoria da educação e da produção científica no Brasil, notadamente no nordeste paraense.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as minhas queridas mãe e irmã e ao meu pai pela confiança e apoio nesta jornada acadêmica, pois ser o primeiro membro a ingressar em uma universidade pública fora de uma conquista para nossa família.

Agradeço a minha prezada orientadora, Raquel Amorim dos Santos, pela sua confiança em meu trabalho como bolsista e pela oportunidade de participação em projetos de pesquisa que contribuíram significativamente para minha formação de professor-pesquisador.

Agradeço ao Sérgio Bandeira do Nascimento, coorientador deste trabalho, por seu olhar aguçado acerca do campo historiográfico e suas contribuições para a produção deste trabalho que trouxeram incursões perspicazes entre a Pedagogia e a História.

Agradeço à Universidade Federal do Pará-UFPA por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-PROPESP, pela concessão de bolsas de Iniciação Científica, oportunizando avanços no meio científico e na formação de seus estudantes e professores.

Agradeço especialmente à Faculdade de Educação-FACED, *Campus* Universitário de Bragança-UFPA, por todo o conhecimento construído coletivamente em parceria com os professores e as professoras do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Agradeço ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Neafro), atual Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros (Neab), pelos conhecimentos e experiências acerca do campo da Educação.

Agradeço ao Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, do Instituto Santa Teresinha-IST de Bragança-PA, especialmente as Irmãs Marilda e Margarida e a Tamires por todas as colaborações para a realização desta pesquisa, mesmo em tempos difíceis.

Por fim, agradeço aos meus amigos queridos que conheci na maravilhosa cidade de Bragança-PA, a Pérola do Caeté, pelas experiências inesquecíveis, aprendizagens e alegrias durante minha graduação.

“Educar é não somente instruir. Instruir bem e preparar para a vida”.
(Filosofia de Dom Eliseu Maria Coroli para o Instituto Santa Teresinha e para a Escola Normal de Bragança, Pará).

RESUMO

Esse estudo analisa a Emergência da Escola Normal: Histórias e Memórias sobre Formação de Professoras e Relações Étnico-Raciais em Bragança-PA no período de 1938 a 1960. Problematisa as proposições para a formação de professores e as relações étnico-raciais a partir da emergência da Escola Normal. Utiliza-se de fontes escritas e iconográficas que possibilitam compreender o processo de formação docente como estratégia de desenvolvimento local, bem como a ausência das relações étnico-raciais na proposta de educação e de formação docente de Dom Eliseu Maria Coroli. Metodologicamente pauta-se na abordagem qualitativa e caracteriza-se por uma pesquisa histórica-educacional na perspectiva da Nova História (BURKE, 1997). Os principais resultados revelam uma diversidade de fontes históricas relacionadas ao processo de formação de professores presentes no Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, do Instituto Santa Teresinha-IST, em Bragança-PA. Conclui-se que a questão étnico-racial não fazia parte da proposta de educação e de formação docente instaurada por Dom Eliseu Maria Coroli para a cidade de Bragança-PA – assim como ocorrera em todo o Estado do Pará – permanecendo ausente no debate político-educacional e, conseqüentemente, nas propostas curriculares e formativas para a formação de professores da região bragantina.

Palavras-chave: Escola Normal. Formação de Professoras. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This study analyzes the Emergence of the Normal School: Stories and Memories about Teacher Training and Ethnic-Racial Relations in Bragança-PA, from 1938 to 1960. It questions the proposals for teacher training and the ethnic-racial relations from the emergency of the Normal School. It uses written and iconographic sources to understand the process of teacher training as a strategy for local development, as well as the absence of ethnic-racial relations in the proposal of education and teacher training of Dom Eliseu Maria Coroli. Methodologically, it is based on the qualitative approach and is characterized by historical-educational research from the perspective of New History (BURKE, 1997). The main results reveal a diversity of historical sources related to the process of teacher training at the Dom Eliseu Maria Coroli Memorial, from the Instituto Santa Teresinha-IST, in Bragança-PA. We concluded that the ethnic-racial issue was not part of the proposal for education and teacher training established by Dom Eliseu Maria Coroli for the city of Bragança-PA – as it had occurred in the entire State of Pará – remaining absent in the political-educational debate and, consequently, in the curricular and formative proposals for the training of teachers in the Bragança region.

Keywords: Normal School. Teacher Training. Ethnic-Racial Relations.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO	21
2.1 Área de Estudo	23
2.2 Amostragem	27
2.3 Coleta de dados	28
2.3.1 Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli	29
2.3.1.1 Fotografias dos Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli	30
2.3.2 Fontes Iconográficas do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli	32
2.4 Análise dos dados	33
3 ACERVO DO MEMORIAL DOM ELISEU MARIA COROLI E SUAS POTENCIALIDADES PARA A PESQUISA HISTÓRICO-EDUCACIONAL	34
4 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL	45
4.1 Escola Normal no Estado do Pará: a [in]visibilidade da cor	59
4.2 A Escola Normal em Bragança	63
4.2.1 Eliseu Maria Coroli: Educador e Bispo na Amazônia	64
4.2.2 Instalação da Escola Normal: ato de fé e política de desenvolvimento local	66
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DOS REGISTROS PESSOAIS DE DOM ELISEU MARIA COROLI (1938-1960)	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
7 REFERÊNCIAS	108
7.1 Referências Consultadas	113
8 APÊNDICES	116

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do município de Bragança-PA	24
Figura 2 – Instituto Santa Teresinha	25
Figura 3 – Caderno 1	30
Figura 4 – Caderno 2	30
Figura 5 – Caderno 3	30
Figura 6 – Caderno 4	30
Figura 7 – Caderno 5	31
Figura 8 – Caderno 6	31
Figura 9 – Caderno 7	31
Figura 10 – Quarto de Dom Eliseu Maria Coroli	35
Figura 11 – Sala do acervo do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli	35
Figura 12 – Dom Eliseu Maria Coroli	65
Figura 13 – Dom Eliseu em sua escrivaninha	65
Figura 14 – 1ª Escola Normal de Bragança-PA	67
Figura 15 – Dom Eliseu Maria Coroli realizando a Coroação de Nossa Senhora no IST com alunos do Ginásio e da Escola Normal	70
Figura 16 – Dom Eliseu Maria Coroli, alunas, formalistas e enfermeiras do Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria-HSAMZ, criado para garantir assistência hospitalar à população bragantina	72
Figura 17 – Dom Eliseu Maria Coroli em visita à comunidade indígena	74
Figura 18 – Lançamento da pedra fundamental de construção do prédio do IST em julho de 1940, tendo ao lado direito de Dom Eliseu o então prefeito Augusto Corrêa	76
Figura 19 – Prédio do IST na data de sua inauguração: 1944	77
Figura 20 – Quadro de fotos da primeira turma de normalistas da Escola Normal de Bragança-PA	78
Figura 21 – Caderno Pessoal do Aluno: Horário das aulas	104
Figura 22 – Caderno Pessoal do Aluno: Recorte de texto	104
Figura 23 – Caderno Pessoal do Aluno: Anotações de inglês	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Fontes escritas entre 1938 e 1960 do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli	27
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição dos cadernos pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli sobre a Escola Normal de Bragança-PA entre os anos de 1938 e 1960	29
Tabela 2 – Descrição das fotografias do acervo digital do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli	32
Tabela 3 – Fontes escritas do acervo do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli	36
Tabela 4 – Livros de Tombo ou Livros de Ocorrências dos Padres Barnabitas	40
Tabela 5 – Acervos Literários do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli	41
Tabela 6 – Caderno 08: “Propósito das alunas (1944) Outras anotações (1948)”	84
Tabela 7 – Caderno 18: “Propósito das Alunas” (1950)	88
Tabela 8 – Caderno 16: “Pontos para Prova – Aulas de Matemática” (1949)	92
Tabela 9 – Caderno 26: “Aulas de Religião” (1953)	95
Tabela 10 – Caderno 40: “Propósito das Aulas” (1958)	98
Tabela 11 – Caderno 36: “Anotações de Aulas de Matemática” (1956)	101

1 INTRODUÇÃO

O estudo decorre do Projeto de Pesquisa Formação de Professoras em Bragança-PA: entre a História e a Memória¹. Objetiva-se analisar a emergência da Escola Normal e sua proposição para a formação de professoras na perspectiva das relações étnico-raciais a partir da sistematização de fontes históricas abrigadas no Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, Instituto Santa Teresinha, e suas potencialidades para a pesquisa histórico-educacional na Amazônia, em particular no município de Bragança, localizado no nordeste do Estado do Pará.

O trabalho foi desenvolvido a partir de investigações do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAFRO/UFGA)², onde foram realizadas pesquisas em comunidades pesqueiras e quilombolas no nordeste paraense acerca da implementação da Lei n.º 10.639/2003³ que versa sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica e no Ensino Superior e, de conhecimentos socioculturais de populações descendentes de quilombolas⁴. Os resultados das pesquisas evidenciaram a invisibilidade da Lei n.º 10.639/2003 nas escolas públicas, inclusive de comunidades de remanescentes quilombolas, situação que reflete a ausência da temática relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores (SANTOS, 2009, 2014; COELHO, SANTOS, SILVA, 2014; CHAVES, SANTOS, 2019, 2020).

¹ O Estudo compõe o Projeto de Pesquisa Formação de Professoras em Bragança-PA: entre a história e a memória. Plano de Trabalho: A Emergência da Escola Normal: Histórias e Memórias sobre Formação de Professoras e Relações Étnico-Raciais em Bragança-PA, coordenado pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos, *Campus* Universitário de Bragança, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará (CBRAG/FACED/UFGA) e financiado pela PROPEPSP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, por meio do PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, realizado entre agosto de 2019 e julho de 2020, onde o pesquisador atuou enquanto bolsista acadêmico.

² O NEAFRO fora instaurado e coordenado pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos (CBRAG/FACED/UFGA). Atualmente passou a incorporar o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros (NEAB), sob a coordenação da mesma professora e desenvolvido na mesma região.

³ A Lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito da Educação Básica. No Ensino Superior essa demanda fora inserida por meio das suas respectivas diretrizes no ano de 2004 a partir das reivindicações do movimento negro brasileiro (BRASIL, 2004).

⁴ Pesquisas coordenadas pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos, financiadas pela PROPEPSP/UFGA, intituladas: 1) Política Curricular e Relações Étnico-Raciais: Diagnóstico da Implementação da Lei n.º 10.639/2003 no Currículo da Educação Básica e Superior na Amazônia Bragantina-PA. Plano de Trabalho: Lei 10.639/2003: um estudo sobre a implementação em escolas da rede pública de Educação Básica do entorno de manguezais da Reserva Extrativista Marinha Caeté-Taperaçu (RESEX-Mar) em Bragança-PA [2017-2018]; 2) Relações Étnico-Raciais e o Conhecimento Sociocultural em Comunidades Quilombolas do Nordeste do Pará. Plano de Trabalho: Relações Étnico-Raciais: [In]dissociabilidade entre os Conhecimentos Socioculturais e o Currículo da Educação Escolar Quilombola no Nordeste do Pará [2018-2019], tendo como bolsista Taylon Silva Chaves.

Na extensão temática dessas pesquisas procurou-se analisar a questão da formação docente pelo viés do método historiográfico sobre a história e a memória da formação de professoras da Escola Normal em Bragança-PA com foco nas relações étnico-raciais. A pesquisa pioneira, pois relaciona temáticas como Formação de Professores, Relações Étnico-Raciais e a história de uma instituição escolar com ênfase na Primeira Escola Normal da cidade de Bragança no Pará, evidenciando uma diversidade de fontes históricas para a pesquisa histórico-educacional. Torna-se inédita, portanto, por seu caráter interdisciplinar, especialmente pela inter-relação entre os campos e domínios da História e da Educação, bem por pela potencialidade científica do *locus* da pesquisa⁵.

Como forma de justificar sua relevância acadêmica verificou-se na Faculdade de Educação-FACED e na Faculdade de História-FAHIST da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Bragança, por meio de levantamento de dados em bancos informatizados fornecidos pelas faculdades, a inexistência de Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC que abordam especificamente a temática Formação de Professores, Relações Étnico-Raciais e Escola Normal com o tratamento metodológico dado nesta pesquisa.

A partir de levantamento na FAHIST entre os anos de 2009 e 2019⁶ verificou-se inexistência de trabalhos sobre essa temática. No entanto, durante esse período observou-se a existência de 16 trabalhos relacionados ao campo das relações étnico-raciais com ênfase nos seguintes temas: questão indígena: escola, conflitos e território (03), sujeito negro: invisibilidade e trabalho (02), quilombos e quilombolas: resistência, cultura e educação (03), escravidão negra: libertação e emancipação (03), Lei n.º 10.639/2003: escola, plano educacional e movimento negro (03) e mulher negra: trabalho e movimento social (02)⁷, o que a princípio aponta para a invisibilidade de temas associados ao campo educacional e seus atravessamentos com a Escola Normal instituída no município de Bragança-PA enquanto objeto de curiosidade epistemológica nos importantes estudos desenvolvidos na FAHIST.

Na FACED também se constatou ausência de TCC que versam sobre os atravessamentos da temática Formação de Professores, Relações Étnico-Raciais e Escola

⁵ É indubitável a relevância do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, do Instituto Santa Teresinha, para a realização de pesquisas nos campos da Educação e da História, pois apresenta uma diversidade ímpar de fontes históricas e educacionais sobre variados temas, como currículo e formação de professores.

⁶ Esse fora o recorte temporal encontrado na FAHIST sobre defesas de TCC para consulta até o momento de levantamento de dados desta pesquisa.

⁷ A lista de TCC sobre relações étnico-raciais da FAHIST mencionadas neste trabalho pode ser verificada na área de Referências Consultadas. As categorias elencadas foram estabelecidas pelo pesquisador para fins didáticos.

Normal em Bragança-PA. Todavia, entre os anos de 2008 e 2017⁸, foram realizados 14 estudos que abordam algum assunto relacionado ao campo das relações étnico-raciais, a saber: questão indígena: escola, política educacional, meio ambiente, religiosidade e saberes tradicionais (05), comunidade tradicional: educação ambiental (01), identidade negra da criança na educação infantil (01), preconceito e discriminação raciais na escola (02), currículo e questão étnico-racial em escola rural (01), associação de remanescentes quilombolas: educação informal (01), ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental (01), educação étnico-racial no currículo (01) e planejamento para a educação quilombola na escola (01)⁹.

Com relação ao tema Formação de Professores encontra-se na FACED 06 trabalhos, quais sejam: tecnologias e mídias da educação (02), classe multisseriada (01), políticas públicas (01), Parâmetros Curriculares Nacionais e Meio Ambiente (01) e Educação Infantil (01)¹⁰. Ademais, não se encontra nenhuma produção sobre Escola Normal em Bragança-PA. Assim sendo, percebe-se a necessidade de ampliação dos campos temáticos de pesquisa e a criação de novas abordagens que permitam maiores incursões entre História e Educação na FACED.

Diante desse levantamento destaca-se a ausência de TCC na FAHIST e na FACED que versam especificamente sobre a temática Formação de Professores, Relações Étnico-Raciais e Escola Normal em Bragança-PA, fato que denota sua invisibilidade nos cursos de formação de professores da região bragantina, pertencentes ao *Campus* Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará. Considera-se, ainda, incipiente a produção acadêmica sobre Formação de Professores da FACED, sobretudo, por esta tratar especialmente de pesquisas educacionais. Todavia, acha-se um fator positivo e relevante na diversidade de produções acadêmicas no campo das relações étnico-raciais em ambas as faculdades, pois evidencia a relevância desse debate no âmbito das universidades públicas brasileiras.

Diante dessa realidade de ausência, invisibilidade e incipiência de trabalhos na área ratifica-se a relevância acadêmica deste estudo e emerge a necessidade premente da implantação e/ou implementação do debate étnico-racial nos cursos de formação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, especialmente no *Campus* Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará, conforme apontam Guimarães (2019) e Silva Jr.

⁸ O recorte temporal 2008-2017 corresponde ao período de defesas de TCC registrado pela FACED para consulta até o momento de levantamento de dados no início dessa pesquisa. Reitera-se que as categorias elencadas foram estabelecidas pelo pesquisador para fins didáticos e organizacionais.

⁹ As referências de TCC sobre relações étnico-raciais da FACED podem ser consultadas no final do trabalho na área de Referências Consultadas.

¹⁰ As referências de TCC sobre formação de professores da FACED podem ser consultadas no final do trabalho na área de Referências Consultadas.

(2019). Segundo esses autores, a implantação/implementação das relações étnico-raciais na formação docente reafirma a luta histórica dos movimentos negro e quilombola por reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana, contribuindo significativamente para sua visibilização positiva no cenário político-educacional.

A invisibilidade do debate étnico-racial no meio acadêmico, nomeadamente nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura e de formação de professores, está relacionada diretamente à invisibilidade do sujeito negro nas relações sociais, historicamente discriminado por sua tez escura que sempre esteve associada a uma visão de inferioridade (COELHO, 2006; SANTOS, 2009, 2014; ANDRÉ, 2008; GUIMARÃES, 2019; SILVA Jr., 2019; CHAVES, SANTOS, 2019, 2020). Em decorrência da cor de sua pele o sujeito negro esteve/está ausente nas instituições de ensino e nos currículos escolar e acadêmico, quando mencionado nos materiais didáticos e programas de ensino sua atuação na sociedade reduz-se à condição de escravo, posição social desprestigiada e desvalorizada (MUNANGA, 2004; GOMES, 2012).

Para Santos (2009), a cor se configura como critério seletivo no acesso à educação e ao trabalho. “[...] Pela cor da pele o sujeito pode ser [in] visibilizado nos diversos setores da sociedade brasileira, inclusive na escola” (SANTOS, 2009, p. 59). Essa realidade se refletia nos cursos de formação de professores que silenciavam as contribuições sociais e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros com base em uma visão estereotipada e preconceituosa da tez escura, considerada pertencente a sujeitos inferiores e destituídos de saber. Por esse viés, os cursos de formação docente não incluíam em seus currículos debates sobre a história de grupos étnico-raciais historicamente estigmatizados como ocorreu com a população negra.

Nesse sentido, a representação da cor negra torna-se uma construção social carregada de preconceito e discriminação raciais, funcionando como marcador social em diferentes contextos (GUIMARÃES, 2002, 2008; SANTOS, 2009; COELHO, 2006). Diante dessa realidade é necessário que as instituições de ensino transformem o espectro preconceituoso em relação ao sujeito negro que está presente no imaginário social brasileiro. O ensino da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, assim como a implementação das relações étnico-raciais, compõem uma medida para essa mudança, pois permitirão o reconhecimento do outro como sujeito de valor e de direitos e contribuinte significativo na construção da sociedade.

De acordo com Gomes (2012), o sujeito negro nunca esteve em posição privilegiada nas narrativas sobre a história do Brasil e, em consequência disso, a história e cultura africana e afro-brasileira não eram incluídas nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores que, inevitavelmente, reproduziam a invisibilidade do africano e do negro

brasileiro. Nesse contexto, emergiu a luta do movimento negro pela inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica e no Ensino Superior, reivindicando que as instituições de ensino inserissem nos currículos suas contribuições para a construção do país e da identidade nacional, o que se efetiva no plano legal apenas no início do século XXI¹¹.

Nesse cenário de lutas e resistências do movimento negro brasileiro emergiu a Lei n.º 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER)¹², documento orientador das práticas e ações para a institucionalização da temática étnico-racial nas instituições de ensino a fim de incluir no currículo oficial os conhecimentos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros e garantir a valorização da identidade negra no contexto educacional e das relações sociais (COELHO, 2009; SANTOS, 2009, 2014; CHAVES; SANTOS, 2019, 2020; GUIMARÃES, 2019).

No entanto, as prescrições legais da Lei n.º 10.639/2003 e das DCNERER são muito recentes, considerando o longo percurso da formação de professores no Brasil, datada ainda no período imperial com a implantação das Escolas de Primeiras Letras e dos processos de nomeação de professores para atuar nas escolas da Corte Portuguesa e das Províncias (TANURI, 2000; VILLELA, 1992, 2002). Para alcançar os moldes atuais os cursos de formação de professores passaram por várias mudanças estruturais nas propostas curriculares e nas próprias concepções de educação. Todavia, durante esse processo de transformação, é possível verificar que desde a institucionalização das Escolas de Primeiras Letras e Normais a questão étnico-racial tem sido negligenciada (COELHO, 2006; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010).

¹¹ A nível de exemplificação tem-se a Lei n.º 10.639/2003 que estabelece “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” no currículo da Educação Básica (BRASIL, 2003); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana-DCNERER que prescrevem a “Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior” (BRASIL, 2004, p. 23), ampliando a obrigatoriedade para a Educação Superior no que tange à formação de professores; além de outros documentos legais que versam sobre a temática.

¹² As DCNERER estabelecem, entre outras coisas, a diversidade étnico-racial como integrante dos processos de formação de professores enquanto enfrentamento à invisibilidade do sujeito negro no contexto educacional, partindo do pressuposto de que a escola e os professores são os responsáveis pelo desenvolvimento de uma educação étnico-racial capaz de superar preconceitos e discriminações e valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira e a identidade do sujeito negro (BRASIL, 2004).

As Escolas de Primeiras Letras foram instituídas por meio do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, estabelecidas em todas as vilas, províncias e regiões populosas com a finalidade de garantir a educação elementar/primária dos cidadãos do Império (ARAÚJO *et al*, 2008). Contudo, sofreram com a ausência de condições materiais básicas e de instituições que formassem os seus professores que, até então, possuíam baixa qualificação específica para o ensino e para o magistério (MORAIS, 2017). Diante dessa realidade, o Poder Central¹³ implementou as Escolas Normais como centros de formação de professores que pudessem atuar nas escolas primárias e secundárias (VILLELA, 1992; 2002; TANURI, 2000).

Criar escolas elementares no começo do século XIX nas circunstâncias econômicas, sociais e demográficas em que o país se encontrava não era tarefa fácil, tendo em vista que faltava quase tudo: prédios escolares, material didático, livros, mobiliário, professores habilitados. Montar uma rede de escolas espalhadas pelo país, que constituísse algo semelhante a um sistema nacional de ensino constituía, portanto, um empreendimento bastante oneroso, principalmente se levarmos em conta as dificuldades financeiras que o Brasil atravessava nos primeiros anos de independência. E essa carência de recursos que existia no Rio de Janeiro também estava presente, como já verificado, em muitas das províncias que teriam a missão de desenvolver o ensino primário (MORAIS, 2017, pp. 132-133).

A implementação das Escolas Normais também estava inserida nesse contexto de precariedade do sistema educacional do Brasil Império, mas mesmo assim se proliferaram rapidamente por todas as províncias como forma de acompanhar o progresso¹⁴ (ARAÚJO *et al*, 2008; MORAIS, 2017). A Escola Normal foi pensada para atender às necessidades de um país que buscava independência e autonomia política e comercial e, embora não houvesse recebido investimentos semelhantes aos demais setores, serviu como base da educação superior nacional para a docência e o magistério, formando professores que pudessem ensinar as primeiras letras e os ideais da futura Nação¹⁵ (VILLELA, 1992, 2002; TANURI, 2000).

¹³ O governo imperial nesse momento buscava um rompimento com a metrópole, mas para isso precisava ter autonomia na composição política, técnica e administrativa do país. Com essa intenção que o governo, então, investiu no ensino secundário e superior, criando escolas e faculdades nas principais capitais das províncias. Por um lado, vemos o crescimento desses níveis de ensino no país. Por outro, vemos a ingerência do Poder Central com relação à educação elementar/primária que, como ocorreu com as Escolas de Primeiras Letras, não recebeu a devida atenção orçamentária e de manutenção de pessoal. Segundo Morais (2017, p. 129), em se tratando da educação elementar/primária “[...] percebe-se que a atuação do poder público foi muito tímida, chegando bem próxima da omissão [...]”.

¹⁴ Desde o final do Império e, especialmente nos primeiros anos da República, que a educação no Brasil passou a ser vista como um caminho para o progresso. Acreditava-se que por meio dela o país poderia se modernizar e alcançar *status* econômico. Contudo, apesar dessa representação e influências estrangeiras, a educação não recebera/recebe a devida atenção orçamentária e social (SAVIANI, 2009).

¹⁵ A Escola Normal fora fundada no Brasil Império, mas veio a consolidar-se durante os tempos da Primeira República, servindo como espaço ideológico de difusão dos ideais da Nação e da construção de uma identidade nacional (TANURI, 2000; VILLELA, 1992; 2000; ARAÚJO *et al*, 2008).

A primeira Escola Normal do Brasil foi criada em 1835 no Rio de Janeiro¹⁶, instituída a partir da ampliação do ensino primário¹⁷ e da conseqüente necessidade de profissionais para atuar nas escolas primárias (TANURI, 2000). No entanto, a questão da cor estava muito longe de ser abordada. A Escola Normal, na verdade, reproduzia o preconceito racial estrutural da sociedade brasileira, demarcando os limites entre brancos e negros (COELHO, 2006).

De acordo com Saviani (2009, p. 143), “[...] após [...] Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar [...] a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais [...]”, que funcionariam como espaços de difusão do saber científico, mas também dos interesses das elites brasileiras e das teorias racistas advindas da Europa (COELHO, 2006; VILLELA, 2002).

Segundo Villela (2002) o período de instituição da Escola Normal do Rio de Janeiro se caracterizou pela transposição de uma formação pragmática – adquirida espontaneamente nas relações de trabalho – para a implantação de um modelo profissional que separava conhecimento teórico do conhecimento prático, institucionalizando conteúdos acadêmicos e métodos específicos de ensino com o objetivo de garantir uma preparação consistente de professores que fossem capazes de atuar nas escolas primárias e secundárias.

Araújo *et al* (2008) abalizam que essas escolas se configuraram como ambientes criados para a aprendizagem adequada das novas gerações, isto é, voltadas aos interesses das elites e, mais tarde, da República. As Escolas Normais serviram como centros de capacitação de professores que, munidos dos ideais do Império [e mais tarde] da Nação, pudessem atender as demandas educacionais e garantir a supremacia branca, pois todas as práticas formativas estavam pautadas no conhecimento científico europeu de caráter excludente e racista.

¹⁶ “Com a confirmação da independência do Brasil, em 1822, a preocupação em criar escolas voltadas para a formação de professores torna-se mais evidente [...]” (MORAIS, 2017, p. 134), na tentativa da recente Nação em criar seu próprio aparato administrativo, político, econômico e burocrático.

¹⁷ Destaca-se que a ampliação do ensino primário não atingiu a todas as classes sociais, pelo contrário, destinou-se originalmente para as elites brasileiras (COELHO, 2006). “[...] O ensino naquela época, aristocrático e elitista, era dirigido pelos padres e voltado para alfabetizar e formar os filhos dos grandes proprietários rurais” (MORAIS, 2017, p. 134). Desse modo, percebe-se como a educação se constituiu excludente no Brasil, refletindo desigualdades de oportunidades e escassez de investimentos na educação pública [anterior instrução pública], ou seja, para as massas populares (SAVIANI, 2009). Além disso, reproduziu as desigualdades raciais que foram instituídas nas relações sociais, privilegiando a supremacia branca em detrimento das identidades negras (MUNANGA, 2004; ANDRÉ, 2008).

No Pará a Escola Normal foi criada no ano de 1870 na capital Belém, instalada no Liceu Paraense¹⁸ (para homens) e no Colégio Nossa Senhora do Amparo¹⁹ (para mulheres), instalada sob os moldes do ensino europeu que também fora adotado pela escola do Rio de Janeiro e pelas demais escolas das províncias brasileiras (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). Como consequência dessa influência, os cursos de formação de professores negligenciaram a história e a memória dos povos africanos e afro-brasileiros (GOMES, 2012; COELHO, 2006).

O Liceu Paraense, inicialmente, ofertou os níveis primário e secundário a fim de garantir o atendimento da demanda por educação elementar do Estado. Posteriormente, passou a abrigar outros empreendimentos, órgãos ou instituições, como fora o caso da Escola Normal. Segundo Gaspar *et al* (2010, p. 154) “[...] abrigaram-se em suas dependências, originariamente ou não, cinco estabelecimentos de ensino, sendo dois de níveis superiores, uma Escola Normal, hoje Instituto de Educação do Pará - IEP, e o Liceu de Artes e Ofício Benjamim Constant [...]”.

O Colégio Nossa Senhora do Amparo (Casa de Amparo das Educandas ou Recolhimento das Educandas) foi criado para proteger e educar crianças oriundas de famílias pobres que não dispunham de condições para matricular seus filhos em escolas primárias e secundárias oficiais ou particulares (SOUSA, 2011). Essa instituição, originalmente mantida por meio de doações e escassos recursos governamentais, caracterizava-se por um ambiente singelo e cristão, em que as professoras ou professores lecionavam as primeiras letras e as mestras de ofício noções de costura e prendas domésticas (FRANÇA; FRANÇA, 2011).

Durante muitos anos os cursos de formação de professores até então funcionaram no Liceu Paraense e no Colégio Nossa Senhora do Amparo, mas em 1946 foram integrados ao Instituto Paraense de Educação²⁰, atualmente denominado Instituto de Educação do Pará-IEP.

¹⁸ O “[...] presidente da província paraense, Bernardo de Souza Franco, parlamentar, financeiro e estadista, [...] no reinado de D. Pedro II, aprovou na Assembleia Legislativa da Província a Lei de N.º 97 de 28 de junho de 1841, criando o Liceu Paraense. [...] O Liceu é considerado o segundo estabelecimento de ensino oficial do Brasil e mais, a primeira instituição da região Norte e Nordeste a ter reconhecimento [...]”. (GASPAR *et al*, 2010, p. 150).

¹⁹ “Bernardo de Souza Franco, entre as diversas realizações públicas que promoveu, dedicou atenção especial à educação paraense. Dessa maneira, além de construir o Liceu Paraense, reinstalou a Casa do Amparo das Educandas, que mais tarde daria origem ao Internato Gentil Bittencourt no estado do Pará [...]” (idem, 2010).

²⁰ “Na década de 1940, os ideais dos Pioneiros da Educação ganhavam força no cenário nacional. O governo central decide investir em uma proposta educacional movida pelos ideais escolanovistas, mesmo que sem arcar com os custos desta, pois estes ficariam a cargo dos Estados. Tal proposta já vinha sendo desenvolvida com êxito em alguns Estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Ceará. Sendo assim, o Governo promulga novo ato regularizando o ensino normal, o Decreto n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946, definindo as perspectivas de atuação dos Institutos de Educação [...]. Nesse mesmo ano, o governador do Estado, Olávio Bastos Meira, assinou o Decreto N°

A partir desse período a formação dos professores paraenses passou a ser ofertada por uma instituição específica, encarregada de garantir rigorosamente a apropriação de conteúdos pedagógicos e preparar os profissionais das escolas primárias e secundárias (LOBATO, 2010).

Em Bragança, instala-se a terceira Escola Normal do Pará no ano de 1938 por meio da criação do Instituto Santa Teresinha-IST sob a filosofia “Educar é não somente instruir. Instruir bem e preparar para a vida”, conforme elaborou Dom Eliseu Maria Coroli, seu fundador, lema que se mantém até os dias atuais (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). A Escola Normal de Bragança-PA tinha como objetivo desenvolver uma formação docente com base na moral cristã, semelhante as demais escolas, influenciada pelos ideais educacionais e católicos europeus, o que, conseqüentemente, iria tornar a questão étnico-racial invisível (COELHO, 2006).

A invisibilidade da questão étnico-racial nos cursos de formação de professores é decorrente das teorias raciais da Europa do século XIX que exerciam forte influência sobre o imaginário social e a educação da sociedade brasileira (SCHWARCZ, 1993; SANTOS, 2009; 2014). Essas teorias procuravam justificar biológica e ideologicamente a inferioridade do negro, acarretando em sua invisibilização nas relações sociais e, por conseguinte, nas propostas curriculares das escolas primárias, secundárias e das Escolas Normais, situação refletida atualmente na Educação Básica e no Ensino Superior (COELHO, 2006; GOMES, 2012)²¹.

Diante disso elabora-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as proposições para a formação de professores e as relações étnico-raciais a partir da emergência da Escola Normal em Bragança-PA? A fim de alcançar esclarecimentos acerca da temática elenca-se como questões norteadoras as seguintes: Quais as fontes históricas sobre a formação de professores em Bragança-PA que podem contribuir para a compreensão do processo de formação docente como estratégia de desenvolvimento local? Quais as potencialidades do acervo documental disponível no Memorial Dom Eliseu Maria Coroli para a pesquisa histórico-educacional na formação de professores e relações étnico-raciais? Quais os sentidos e significados sobre relações étnico-raciais na formação dos professores bragantinos no período de 1938 a 1960?

515, de 28 de agosto de 1946, transformando a Escola Normal do Pará em Instituto Paraense de Educação, conhecido pela população da cidade como IEP” (LOBATO, 2010, p. 52).

²¹ Apesar da implantação dessas Escolas, foi somente em 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 4.024/61) que a Escola Normal foi institucionalizada no Brasil. Porém, mesmo estando na segunda metade do século XX, os cursos de formação de professores, em especial, do Estado do Pará, continuavam a invisibilizar o sujeito negro em seus currículos e práticas formativas (COELHO, 2006; SANTOS, 2009, 2014; CHAVES, SANTOS, 2019, 2020; SILVA Jr. 2019).

Nesse sentido, objetiva-se analisar a emergência da Escola Normal em Bragança-PA e sua proposição para a formação de professores e as relações étnico-raciais. Especificamente busca-se a) Sistematizar fontes históricas sobre a formação de professores em Bragança-PA com vista a compreender o processo de formação docente como estratégia de desenvolvimento local; b). Examinar o acervo documental disponível no Memorial Dom Eliseu Maria Coroli e suas potencialidades para a pesquisa histórico-educacional na formação de professores e relações étnico-raciais; c). Identificar os discursos sobre relações étnico-raciais e formação de professores contidos em fontes escritas e iconográficas; d). Identificar os sentidos e significados sobre relações étnico-raciais na formação de professores no período de 1938 a 1960.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo se baseia na pesquisa qualitativa por possibilitar que a realidade social seja compreendida como algo composto de múltiplas significações e representações que carregam o sentido da intencionalidade (CHIZZOTTI, 2010). Para ele, o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e lugares para extrair dessa relação os significados mais latentes, observados somente a partir de uma visão sensível de investigação.

Minayo (2001), por sua vez, aponta que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, como situações de aproximações sucessivas com a realidade, tornando-se, assim, uma combinação particular entre teoria e dados empíricos. Isso significa que o universo de significados, sentidos, crenças, valores, atitudes e saberes correspondem a um espaço profundo de relações, processos e fenômenos sociais, históricos e culturais que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa possibilita abstrair os sentidos e significados mais latentes e próximos da realidade da Escola Normal no tocante à formação de professores e relações étnico-raciais em Bragança-PA. Os dados empíricos coletados serviram de base para a análise e compreensão dos processos de formação docente nesta instituição, fato que não seria possível através apenas da quantificação das fontes de pesquisa.

O método do estudo é a pesquisa histórica que contribui para o desvelamento da realidade social, pois, como defendida pela Nova História²², amplia temas, visibiliza novos

²² Corrente historiográfica nascida em 1970 que corresponde à terceira geração da Escola dos Annales, caracterizada pela ampliação temática da História e pela diversificação de sujeitos e fontes de investigação científica (BURKE, 1997, 1998; PÍNSKY, 2008).

sujeitos e explora novas fontes. Ressalta-se, ainda, que é importante considerar que o campo historiográfico está aberto à inserção de novas problematizações, novas abordagens e novos temas, conforme pretensões lançadas pelos intelectuais do movimento dos Annales²³.

Relacionado ao campo da Educação o método historiográfico na perspectiva da Nova História permite a realização de uma pesquisa histórico-educacional, justamente por seu caráter plural. Desse modo, a diversidade de fontes históricas possibilita uma maior compreensão da realidade estudada, pois articula variados dados empíricos para a análise e interpretação de um fenômeno ou contexto (BURKE, 1997, 1998; PÍNSKY, 2008; MINAYO, 2001).

Segundo Burke (1997, p.126) o movimento dos Annales ampliou o campo da História para “[...] áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais”. Sendo assim, entende-se que as extensões temáticas na produção do saber histórico com atravessamentos aos saberes do campo educacional despontam como áreas e grupos decorrentes dessa ampliação, porém, historicamente negligenciados por um paradigma hegemônico da História²⁴ nas relações sociais e práticas formativas (Idem, 1997).

A historiografia sobre a temática Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais com foco na Escola Normal em Bragança-PA, na Faculdade de História e na Faculdade de Educação, do *Campus* Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, ainda não foi desenvolvida de modo a contemplar plenamente tal problemática, particularmente quando se considera a área educacional da Amazônia Paraense²⁵ a partir da contribuição do acervo documental do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli²⁶, situação que reforça a necessidade e o investimento na execução desta pesquisa, conforme levantamento bibliográfico.

Dessa forma, entende-se que o arsenal de fontes históricas, sobretudo, as fontes escritas e iconográficas, abrigado no Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, do Instituto Santa Teresinha-IST, localizado no município de Bragança, nordeste do Estado do Pará, desponta

²³ Criada em 1929, na França, com a finalidade de reconstruir as concepções da História. Seus fundadores, Lucien Febvre e Marc Bloch, “[...] defendiam o caráter particular das Ciências Humanas, que não podiam ser regidas por leis. Reconheciam também a necessidade de uma estreita colaboração entre as disciplinas sociais e divulgavam trabalhos recentes de autores de outras áreas. Por não aceitarem os pressupostos da historiografia política tradicional, que apenas passava pela superficialidade dos acontecimentos, contrapunham-lhe à História-problema, isto é, as fontes deveriam ser buscadas e interpretadas segundo as hipóteses que partiam do historiador” (PÍNSKY, 2008, pp.12-13).

²⁴ Paradigma de caráter eurocêntrico que provoca a invisibilização de determinados grupos étnico-raciais, especialmente dos africanos e afro-brasileiros e também mulheres, crianças, povos indígenas, entre outros. (MUNANGA, 2004; HASENBALG, 1976; PÍNSKY, 2008).

²⁵ Termo utilizado pelo pesquisador para delimitar e valorizar o território amazônico do Estado do Pará.

²⁶ Dom Eliseu Maria Coroli foi fundador e professor do Instituto Santa Teresinha e da Escola Normal em Bragança-PA (mais informações sobre ele serão tratadas em tópico específico).

como grande potencial para se pensar os desdobramentos entre os campos da Educação e da História por uma dimensão espaço-temporal delimitada entre os anos de 1938 e 1960, cujo critério para seleção do recorte temporal dá-se em função da criação da Escola Normal até a segunda década de sua implantação.

2.1 Área de Estudo

O município de Bragança, considerado um dos mais antigos do Pará, é eminentemente histórico, marcado por uma rica diversidade cultural, constituído há mais de quatro séculos sob a influência da colonização europeia e dos efeitos da miscigenação com as culturas e saberes locais²⁷. Destaca-se por suas festividades e tradições culturais, como a Festa de São Benedito ou Marujada de São Benedito²⁸, por sua hospitalidade, seus pontos turísticos, como praças e prédios tombados, patrimônios históricos do Estado (CAMPOS, 2016; SILVA, 2006; SILVA, 1997) e a praia de Ajuruteua²⁹ que atrai turistas de várias regiões do norte do Brasil todos os anos, notadamente durante as férias escolares e de final de ano (BUSMAN *et al*, 2003).

Segundo informações da Prefeitura Municipal de Bragança-PA “os prédios históricos [...] traduzem parte da sua história marcada pela colonização portuguesa” (BRAGANÇA, 2020, n/p), por isso apresentarem características estéticas e arquitetônicas que remetem aos tempos do Brasil Colônia e Imperial (Idem, 2003). Em cada lugar da cidade observa-se a cultura portuguesa e sua confluência com as culturas locais, expressa nos tipos de prédios e seus significados para a população, bem como nas relações entre os moradores e visitantes.

Desse modo, percebe-se a riqueza histórica e a diversidade cultural do município de Bragança-PA que se expressa em prédios históricos e nas tradições culturais, onde cada obra e

²⁷ Essa influência reflete-se principalmente pela cultura dos primeiros habitantes da região, os índios Apotiungas da nação dos Tupinambás (BRAGANÇA, 2020; IBGE, 2020).

²⁸ A Festa de São Benedito é uma tradição bragantina que ocorre há mais de 200 anos, realizada no mês de dezembro, especialmente no dia 26 com a grande procissão, “[...] constituída por rituais religiosos, mas também, culturais com destaque para a Marujada de São Benedito que é um elemento bem peculiar dessa manifestação religiosa e cultural” (LOBATO, 2020, p. 1291). A festividade expressa religiosidade por meio do culto de devoção a São Benedito e práticas culturais por meio das danças da Marujada de São Benedito, expressa por uma grande festa de comemoração (SILVA, 2006; CAMPOS, 2016). Além disso, se caracteriza pela confluência entre os usos e costumes de negros e indígenas (LOBATO, 2020), constituindo-se uma identidade cultural do município de Bragança-PA.

²⁹ A Praia de Ajuruteua se localiza no litoral do nordeste paraense a 36 Km do município de Bragança-PA com aproximadamente 2,5 Km de extensão. “A praia de Ajuruteua margeia os manguezais adjacentes e está seccionada pelos canais de marés. Esta praia constitui-se de uma costa retrogradacional apresentando cordões arenosos (beach ridges) lineares deslocando-se em direção aos depósitos lamosos [...]” (BUSMAN *et al*, 2003, p. 13).

cada manifestação da cultura revela a identidade de um povo, de uma sociedade e de uma nação em seus multifacetados grupos sociais (HALL, 2001). Sendo assim, por meio da expressividade de sua história material, Bragança constitui-se símbolo da colonização portuguesa, mas, também, fruto das relações sociais estabelecidas com os primeiros habitantes – os indígenas – e as novas gerações, incluindo escravos e descendentes portugueses (CAMPOS, 2016).

Além desses aspectos históricos e culturais, convém mencionar que o município de Bragança possui uma população de 127.686 pessoas, densidade demográfica de 54,13 hab./km² e território distribuído por cerca de 2.124,734 km², de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE/2019. Dispõe de vasta área de manguezais que atinge várias comunidades pesqueiras da zona rural, localidades banhadas pelo rio Caeté e influenciadas pela dinâmica das marés advindas das águas do Oceano Atlântico (MANESCHY, 2005; OLIVEIRA, 2006).

Figura 1 – Mapa do município de Bragança-PA.



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Bragança-PA, 2020.

A área de referência para a pesquisa é o Memorial Dom Eliseu Maria Coroli abrigado no Instituto Santa Teresinha-IST, localizado no município de Bragança, nordeste do Estado do Pará. O município possui uma rica trajetória histórica acerca da formação de professores, especialmente por ter implantado a terceira Escola Normal do Estado do Pará por meio da instalação do IST, que logo se tornou uma renomada instituição de preparação para a vida espiritual e atuação docente da população bragantina (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010).

Figura 2 – Instituto Santa Teresinha.



Fonte: Acervo do Memorial.

O Memorial Dom Eliseu Maria Coroli foi criado pela Diocese de Bragança-PA para iniciar o processo de beatificação de Dom Eliseu Maria Coroli, organizado enquanto acervo documental sobre sua vida ministerial. No entanto, por este ter sido fundador e professor do IST e da Escola Normal, torna-se um espaço relevante para se investigar a formação de professores e as relações étnico-raciais, especialmente por conter várias informações e documentos que abordam questões burocráticas, pedagógicas e religiosas.

O IST se localiza no centro do município de Bragança-PA em frente à Praça das Bandeiras, representando os esforços de Dom Eliseu Maria Coroli em ocasionar o desenvolvimento para a região (SILVA *et al*, 2012). Erguido de forma imponente, o IST caracteriza-se por sua ampla infraestrutura, apresentando três andares, áreas de lazer e esportes e, vários pavimentos, onde atualmente funcionam a Educação Básica, da Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa instituição também abriga cursos de Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação) de universidades particulares como é o caso da Universidade da Amazônia-UNAMA, bem como comporta o alojamento das freiras que administram a escola.

O IST tornou-se um marco para a educação, pois inseriu os cursos primário e ginásial que outrora somente eram ofertados na capital Belém ou em cidades mais distantes e, o próprio curso de formação de professores por meio da instalação da Escola Normal em 1938 (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012). Diante de sua enorme contribuição para a educação, o IST passou a ser considerado uma renomada instituição do saber, sendo referência na qualidade do ensino, instruindo e formando moralmente muitos cidadãos bragantinos, sem

nunca perder os ideais de seu fundador, Dom Eliseu Maria Coroli, que se sintetizam no lema/filosofia “Educar é não somente instruir. Instruir bem e preparar para a vida³⁰”.

A implantação do IST no centro da cidade de Bragança-PA evidencia ainda a forte influência da Igreja Católica que mantinha estreita relação com as figuras políticas da época, alcançando reconhecimento e prestígio frente às autoridades municipais (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012; COLARES, 1997). O fato de estar centralizado denota a dimensão do poder eclesiástico de Dom Eliseu Maria Coroli, pois apenas instituições públicas e renomadas poderiam ser construídas em áreas nobres da cidade³¹. Assim sendo, depreende-se que desde sua implantação até seu pleno funcionamento, o IST destaca-se pela dimensionalidade do domínio da Igreja e da autoridade de Dom Eliseu Maria Coroli.

Nesse sentido, percebe-se a extensão que o IST assumiu no contexto histórico, educacional e cultural de Bragança-PA, influenciando o desenvolvimento econômico, educacional e espiritual dos cidadãos bragançinos, bem como a relevância do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli como lugar de guarda e memória da História, da Educação e da Formação de Professores, além dos múltiplos processos de desenvolvimento local (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012). Por essa razão, essa instituição se tornou um espaço de emersão de uma variedade de fontes históricas, configurando-se enquanto *lócus* privilegiado de investigação dos processos históricos que permeiam a realidade de Bragança-PA, constituindo-se em arsenal de fontes para a realização de pesquisas histórico-educacionais.

Destarte, a escolha da área de estudo justifica-se pelo fato do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli pertencer a uma instituição de ensino que deu origem a primeira Escola Normal de Bragança e a terceira do Estado do Pará, sendo pouco estudada na perspectiva da Formação de Professores e das Relações Étnico-Raciais com a amplitude e o tratamento teórico-metodológico a partir do amplo acervo histórico-documental nesse lugar de guarda e memória do município de Bragança-PA. Ademais, esse lugar também se compõe como forma de visibilizar um espaço em potencial que pode contribuir significativamente para pesquisadores, educadores e acadêmicos dos campos da História e da Educação da Amazônia Paraense.

³⁰ O lema do IST é Por Deus e pela Pátria, no entanto, o discurso “Educar é não somente instruir. Instruir bem e preparar para a vida” proclamado pelo bispo em uma solenidade de formatura é comumente utilizado como filosofia da instituição, passando a substituir o próprio lema original (COLARES, 1997).

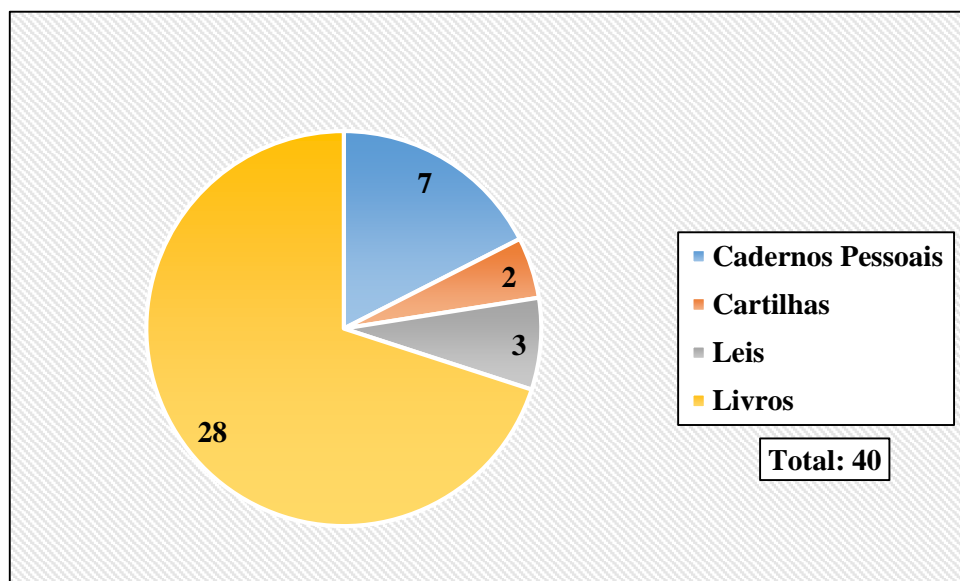
³¹ A organização municipal referente à infraestrutura era muito relativa, mas geralmente a instalação de obras públicas e privadas de grande imponência e relevância social era aplicada em áreas centrais da cidade de Bragança-PA (MAUÉS, 1999; COLARES, 1997; CAMPOS, 2016; SILVA, 2006).

2.2 Amostragem

A amostragem é composta por fontes escritas e iconográficas do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli. A princípio foram selecionadas 71 fontes escritas que incluíam Livros, Leis, Cartilhas e Cadernos a partir dos descritores “Educação, Formação Docente, Escola Normal e Desenvolvimento da Amazônia” e 23 fontes iconográficas (especificamente fotografias antigas) relacionadas ao contexto da Escola Normal de Bragança-PA. Mais tarde, após nova triagem das fontes escritas, considerando detidamente o recorte temporal de 1938 a 1960, foram elencados 40 documentos, compreendendo livros espirituais e seculares, leis educacionais, cartilhas oficiais de governo e cadernos pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli etc., bem como 07 fotografias que correspondem exatamente ao contexto da Escola Normal.

O levantamento de dados, especificamente das fontes escritas, foi realizado por meio de triagens ou etapas: inicialmente constatou-se 71 fontes com base nos descritores; depois, 40 com base no recorte temporal; por fim, 07 cadernos pessoais com base nos objetivos da pesquisa a fim de revelar os sentidos e significados sobre formação de professores e relações étnico-raciais entre 1938 e 1960. Destaca-se que após a conclusão desse levantamento foram encontrados 06 Livros de Tombo ou Livros de Ocorrências dos Padres Barnabitas, porém, nenhum destes atendeu aos objetivos da pesquisa, pois se referiam restritamente ao seu cotidiano ministerial. Esse processo de levantamento de dados por meio de triagens serviu para sistematizar as fontes escritas do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, revelando-o como lugar de grande potencial para realização de pesquisas histórico-educacionais.

Gráfico 1 – Fontes escritas entre 1938 e 1960 do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli.



Fonte: Autor da pesquisa, 2020.

Com efeito, considerando que esta pesquisa busca identificar os sentidos e significados das relações étnico-raciais na formação de professores bragantinos no período de 1938 a 1960, optou-se pela análise de 07 Cadernos Pessoais pertencentes a Dom Eliseu Maria Coroli que retratam, de forma pessoal, o cotidiano ministerial e educacional no IST, na Escola Normal e na Diocese de Bragança-PA, com informações referentes à formação de professores. No que tange aos demais documentos percebe-se que estes possuem caráter de conteúdo muito geral e estão mais relacionados ao contexto religioso, sendo úteis para a realização de outras pesquisas no campo da História, da Educação, da História da Educação, da Religião etc.

As fontes iconográficas foram identificadas a partir do acervo digital do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, do Instituto Santa Teresinha-IST, em Bragança-PA. Essas fontes foram selecionadas em parceria com a diretora do Memorial que, cordialmente, se dispôs a mostrar as fotografias de Dom Eliseu Maria Coroli em sua trajetória ministerial e carreira docente na Escola Normal e nos demais empreendimentos da Igreja Católica disseminados pela Prelazia/Diocese de Bragança-PA. As fotografias incluem cenas de viagens missionárias, missas, aulas, eventos, entre outras. As fotografias que correspondem exatamente ao contexto da Escola Normal revelam muito sobre a realidade vivenciada entre os anos de 1938 e 1960, evidenciando sentidos e significados sobre a formação de professores em Bragança-PA.

Neste estudo, adotou-se o suporte de fontes iconográficas, especificamente de fotografias que, segundo Pínsky (2008), são indícios historiográficos reveladores dos parâmetros sociais, a saber: ideais, concepções de moral, vestuário, relações de poder, entre outros. Pautando-se na concepção da Nova História abaliza que as fotografias são registros indispensáveis para a compreensão das características estéticas, políticas, sociais e culturais de uma sociedade e mesmo de seu cotidiano, pois quando relacionadas com outras fontes históricas propiciam o desvelamento de muitas questões complexas referentes ao desenvolvimento humano, da ciência e da tecnologia adotadas nos diferentes campos sociais (Idem, 2008), como ocorre na educação e na formação profissional de professores.

2.3 Coleta de Dados

Em primeiro lugar realizou-se o contato institucional com o Memorial Dom Eliseu Maria Coroli. Em seguida, iniciou-se a revisão bibliográfica acerca da temática Formação de Professores, Relações Étnico-Raciais e Escola Normal em Bragança-PA. Simultaneamente,

realizou-se o levantamento de dados e a seleção das fontes históricas (escritas e iconográficas) vinculadas à temática. Por fim, os dados qualitativos foram tabulados e analisados.

2.3.1 Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli

Destaca-se que nos Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli foram analisadas 03 categorias: Propósito das Alunas, Planos de Ensino e Testes Avaliativos³². Desse modo, tem-se uma compreensão mais detalhada dos processos de elaboração de metas das alunas normalistas para sua vida espiritual e carreira docente, planejamento das aulas e avaliação dos conteúdos ministrados na Escola Normal de Bragança-PA por Dom Eliseu Maria Coroli.

Tabela 1: Descrição dos Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli sobre a Escola Normal de Bragança-PA entre os anos de 1938 e 1960.

Nº	TÍTULO	LOCALIZAÇÃO	ANO	AUTOR	ASSUNTO
1	Caderno Pessoal do Aluno ³³	Acervo IV, Prateleira 5	1938	Thales Veiga Faria	Anotações e recortes diversos sobre inglês e outros assuntos.
2	Propósito das Alunas	Gaveta 1, Caderno 08	1944	Dom Eliseu	Descrição dos propósitos pessoais das alunas do Ginásio.
3	Propósito das Alunas	Gaveta 1, Caderno 18	1950	Dom Eliseu	Descrição dos propósitos pessoais das alunas do Ginásio.
4	Pontos para prova – Aulas de Matemática	Gaveta 1, Caderno 16	1949	Dom Eliseu	Atividades avaliativas que tratam de assuntos de Religião e Matemática no Ginásio e na Escola Normal no período de 1949 a 1956.
5	Aulas de Religião	Gaveta 2, Caderno 26	1953	Dom Eliseu	Anotações sobre assuntos e atividades avaliativas de aulas de Religião.
6	Anotações de Aulas de Matemática	Gaveta 3, Caderno 36	1956	Dom Eliseu	Anotações sobre assuntos e atividades avaliativas de Matemática.
7	Propósito das aulas	Gaveta 5, Caderno 40	1958	Dom Eliseu	Anotações sobre assuntos e atividades avaliativas de aulas de Religião.

Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa, 2020.

Percebe-se que esses cadernos se referem em geral a anotações, constituindo-se como uma espécie de diário, contendo informações sobre o cotidiano das aulas no Ginásio e na Escola Normal. Descrevem o que as alunas desejavam para sua vida que, a pedido de Dom Eliseu, escreviam em seu caderno, provavelmente, para orientar sua prática com o intuito de fornecer

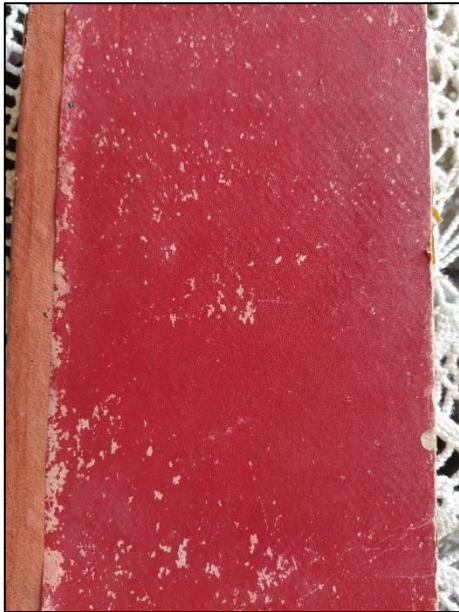
³² Essas categorias de análise foram elaboradas pelo pesquisador com base nos dados empíricos e serão melhor descritas e explicadas na última seção deste trabalho.

³³ O Caderno Pessoal do Aluno, de Thales Veiga Faria, não fora escrito por Dom Eliseu Maria Coroli, porém, pertencia ao bispo e apresenta informações relevantes sobre a educação no início do século XX. Tudo leva a crer que este caderno foi presenteado a Dom Eliseu Maria Coroli pelo próprio aluno, considerando as boas relações que este mantinha com seus alunos ou, mais aceitavelmente, que este caderno fora de um aluno de Dom Eliseu e usado por este para fins de planejamento de aulas para o IST.

os meios necessários para que elas alcançassem seus propósitos pessoais. Ademais, apresentam registros sobre as aulas, como os conteúdos abordados e as questões cobradas em provas.

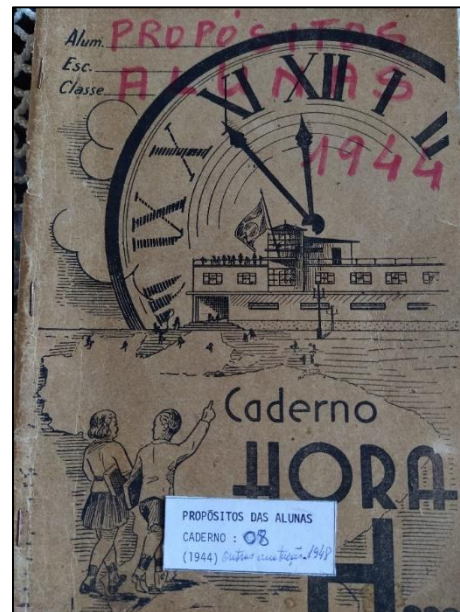
2.3.1.1 Fotografias dos Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli

Figura 3 – Caderno 1.



Fonte: Acervo do autor/2020.

Figura 4 – Caderno 2.



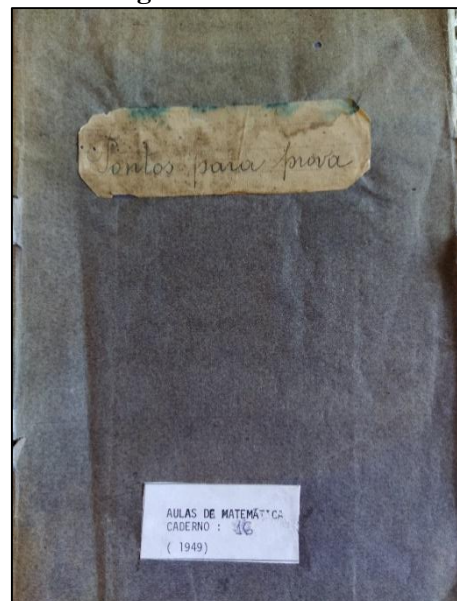
Fonte: Acervo do autor/2020.

Figura 5 – Caderno 3.

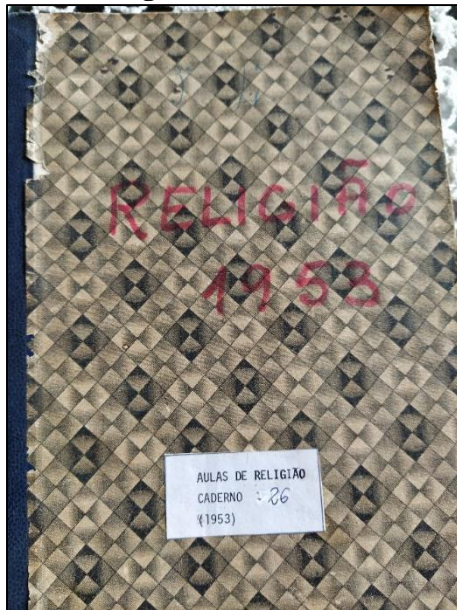


Fonte: Acervo do autor/2020.

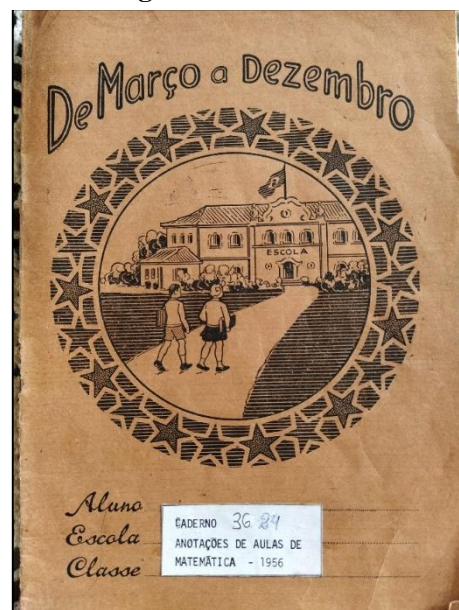
Figura 6 – Caderno 4.



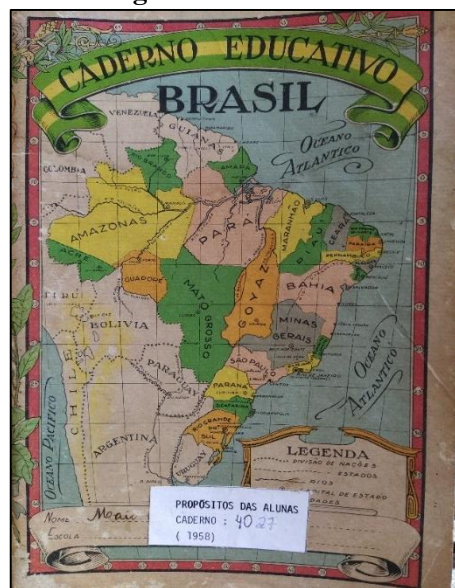
Fonte: Acervo do autor/2020.

Figura 7 – Caderno 5.

Fonte: Acervo do autor/2020.

Figura 8 – Caderno 6.

Fonte: Acervo do autor/2020.

Figura 9 – Caderno 7.

Fonte: Acervo do autor/2020.

É interessante considerar que as capas dos cadernos revelam algumas características do ensino, como o uso de cadernos educativos (expresso no Caderno 7, figura 9) e cadernos religiosos (expresso no Caderno 3, figura 5). Esses elementos evidenciam o caráter prescritivo, normativo e religioso do ensino em meados do século XX, comum em muitas escolas brasileiras que exigiam demasiada disciplina e rigorosidade nos trabalhos escolares, assim como devoção e espiritualidade no caso das escolas com viés religioso (VILLELA, 1992; 2002), como é o caso do IST (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; COLARES, 1997).

2.3.2 Fontes Iconográficas do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli³⁴

Tabela 2: Descrição das fotografias do acervo digital do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli.

FOTOGRAFIA	DESCRIÇÃO
	<p>Antiga casa das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus que auxiliavam Dom Eliseu Maria Coroli nos trabalhos ministeriais e educacionais, prédio onde funcionaram as primeiras aulas da Escola Normal antes da criação do Instituto Santa Teresinha-IST.</p>
	<p>Dom Eliseu Maria Coroli na Coroação de Nossa Senhora no IST com alunos e alunas do Ginásio e da Escola Normal em Bragança-PA.</p>
	<p>Dom Eliseu Maria Coroli em seu escritório pessoal, provavelmente preparando sermões e/ou aulas para as turmas da Escola Normal de Bragança-PA.</p>
	<p>Dom Eliseu Maria Coroli em visita a comunidade indígena no município de Gurupi, Estado do Pará que pertencera a Diocese de Bragança-PA.</p>

³⁴ As fotografias não possuem datação, pois essa informação não fora registrada no acervo digital do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli. Destaca-se que em todas as fotografias está Dom Eliseu Maria Coroli, considerando que o acervo foi criado para a abertura de seu processo de canonização.

	<p>Dom Eliseu Maria Coroli, alunas do Ginásial, enfermeiras do Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria (outro empreendimento do bispo) e as formalistas da Escola Normal de Bragança-PA.</p>
	<p>Lançamento da Pedra Fundamental do IST realizada por Dom Eliseu Maria Coroli com a participação da comunidade e do então prefeito de Bragança-PA, o senhor Augusto Corrêa.</p>
	<p>Prédio original do IST onde funcionou o Ginásio e a Escola Normal de Bragança-PA.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa, 2020.

2.4 Análise dos dados

As fontes escritas foram tratadas por meio de leituras e marcação de pontos essenciais à temática em questão, onde foram destacados os pontos de maior expressividade, com interpretação reflexiva à luz do entendimento da literatura pertinente, relacionando os dados descritos com a realidade pesquisada. As fontes iconográficas foram selecionadas através de fotografias que representassem a realidade da Escola Normal em Bragança-PA. Dessa maneira, é possível compreender a realidade da formação de professores a partir de uma variedade de fontes históricas. É nessa amplitude temática que Formação de Professores, Relações Étnico-Raciais e Escola Normal emergem como relevantes, sendo fios condutores na institucionalização e na conformação da teia dos saberes por meio da pesquisa acadêmica sobre objetos relacionados à Amazônia Paraense e ao município de Bragança-PA.

3 ACERVO DO MEMORIAL DOM ELISEU MARIA COROLI E SUAS POTENCIALIDADES PARA A PESQUISA HISTÓRICO-EDUCACIONAL

O Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, pertencente ao Instituto Santa Teresinha-IST, localizado no município de Bragança-PA, abriga enorme memória acerca dos trabalhos ministeriais de Dom Eliseu Maria Coroli. Inevitavelmente, também a memória acerca da educação escolar e mais especificamente do objeto de curiosidade de nosso estudo, a Escola Normal instalada no IST, considerando sua atuação como mentor, fundador e professor dessa instituição. Criado em 2005³⁵ após a abertura do processo de canonização e beatificação do bispo em 1996, o Memorial Dom Eliseu Maria Coroli guarda uma variedade de documentos sobre sua vida pessoal e vida ministerial, atraindo muitos pesquisadores do campo da História e da Educação.

O Memorial Dom Eliseu Maria Coroli é dirigido e organizado pela Congregação das Irmãs Missionárias de Santa Teresinha³⁶ com o aval da Diocese de Bragança-PA. Situado no segundo andar do prédio do IST, no antigo dormitório de Dom Eliseu Maria Coroli, o Memorial dispõe de três salas (antigo quarto do bispo, sala de acervo e escritório) e um banheiro (utilizado anteriormente pelo bispo). Ademais, atualmente conta com uma diretora e uma auxiliar de biblioteca³⁷, funcionando de segunda à sexta entre 08h00min e 12h00min e entre 14h00min e 17h30min e aos sábados e domingos por agendamento, aberto a visitas para turistas, munícipes, pesquisadores e estudantes de todas as redes de ensino.

As visitas são geralmente supervisionadas pela diretora do Memorial que, por sua trajetória como membro da Congregação das Irmãs Missionárias de Santa Teresinha e experiência docente no IST, detém de um vasto conhecimento acerca de Dom Eliseu Maria Coroli, especialmente sobre seus trabalhos ministeriais e vida pessoal. As visitas se constituem em um passeio pelos cômodos do Memorial, onde são apresentados os acervos literários (armários que guardam livros e obras utilizadas por Dom Eliseu), os objetos pessoais, as

³⁵ A maioria das informações fora obtida a partir de conversações/diálogos com a diretora do Memorial.

³⁶ “As Irmãs Missionárias de Santa Teresinha formam uma congregação religiosa de direito pontifício, surgida a partir de uma primeira comunidade organizada no dia 19 de março de 1948 (dia de São José, Patrono da Igreja Católica e um dos padroeiros da congregação), em Ourém, nordeste do Estado do Pará. O objetivo da congregação é o de atender a uma necessidade da Igreja na região amazônica, que possuía dificuldades quase insuperáveis de trabalho pastoral à época”. Disponível em: <<http://profdariobenedito.blogspot.com/2013/03/irmas-missionarias-de-santa-teresinha.html>>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

³⁷ A Diretora do Memorial, Irmã Marilda Teixeira Moreira, é freira-membro da Congregação das Irmãs Missionárias de Santa Teresinha; a auxiliar de biblioteca, Tamires do Socorro da Silva Felipe, não pertence a nenhuma ordem religiosa, mas exerce trabalho remunerado.

indumentárias eclesiásticas do bispo etc. Além disso, com graça e sabedoria, a diretora reconta as histórias e memórias de Dom Eliseu Maria Coroli na região bragantina e na Amazônia.

Figura 10 – Quarto de Dom Eliseu Maria Coroli.



Fonte: Acervo do autor/2020.

Figura 11 – Sala do acervo do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli.



Fonte: Acervo do autor/2020.

Na fotografia 10 observa-se o antigo dormitório de Dom Eliseu Maria Coroli que atualmente recebe visitantes de vários municípios do Estado do Pará interessados em sua vida pessoal e religiosa. Nele encontram-se objetos pessoais e indumentárias eclesiásticas que faziam parte do cotidiano do bispo. Na figura 11 destaca-se a sala principal do acervo, portadora de uma infinidade de livros utilizados por ele, organizados em vários armários. O mobiliário e a estética ainda se mantêm nas versões originais, conservados desde a fundação do IST em 1938. Além dos livros encontram-se objetos pertencentes ao bispo, como bíblias, cadernos de anotações e medalhas (à esquerda da imagem) e uma mesa de leitura (ao centro) para o estudo dos manuscritos do acervo autorizados para consulta pela Diocese de Bragança-PA³⁸.

Durante o estudo realizou-se um levantamento de dados com base nos descritores Educação, Formação Docente, Escola Normal e Desenvolvimento da Amazônia. Por meio desse processo de sistematização de dados buscou-se verificar as seguintes enunciações discursivas³⁹: formação docente, desenvolvimento local e relações étnico-raciais. Como resultado encontrou-se 71 fontes escritas⁴⁰. No entanto, após inseri-las no recorte temporal da pesquisa (1938-1960) foram selecionadas 40 fontes escritas compostas por 28 livros, 03 leis, 02 cartilhas e 07 cadernos pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli⁴¹. Diante disso, constatou-se que a diversidade de manuscritos e de documentos do Memorial torna-se um potencial para o desenvolvimento de pesquisas nas áreas da Educação e da História.

Tabela 3: Fontes escritas do acervo do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli.

N.º	CATEGORIA	FONTES/TÍTULOS	ANO	AUTOR/ES	ASSUNTO
1.	Livro	Na Planície Amazônica	1960	Raymundo Moraes	Representações sobre a Amazônia – características físicas e culturais.
2.	Livro	A Educação Funcional	1940	Ed. Claparède	Discussões sobre educação.

³⁸ Convém ressaltar que o acesso ao acervo é restrito devido ao fato de todos os documentos terem pertencido a Dom Eliseu Maria Coroli e atualmente integrarem seu processo de canonização e beatificação, cuidadosamente preservados e liberados para consulta apenas com prévia autorização, alguns (como os cadernos pessoais e algumas correspondências) raramente são disponibilizados.

³⁹ O conceito de enunciação discursiva foi basilar para a construção das categorias de análise, pois permite sintetizar as principais ideias de um texto-enunciado discursivo (BAKHTIN, 2010).

⁴⁰ É pertinente considerar que o conceito de fonte escrita é bastante amplo, envolvendo diferentes tipos de fontes, como documentos, cartas e leis (BURKE, 1997, 1998; PÍNSKY, 2008). No caso das fontes escritas analisadas pode-se afirmar que estas são de natureza bibliográfica, compreendendo livros, leis e cadernos que correspondem a obras autorais de determinado tempo histórico (Idem, 2008).

⁴¹ Destaca-se que a análise dos Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli será realizada no final deste trabalho. Neste momento serão apresentadas – somente – de maneira descritiva as potencialidades do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli para a realização de pesquisas histórico-educacionais.

3.	Livro	A América de John Burroughs	1953	Farida A. Wiley	Representações naturalistas sobre a América.
4.	Lei	Decreto-Lei n.º 4.545, de 31 de julho de 1942	1942	Governo Federal Brasileiro	Forma de apresentação dos símbolos nacionais e outras providências.
5.	Livro	Os fundamentos psicológicos da Educação Behaviorista	1959	João Modesti	Discussões sobre a corrente behaviorista aplicada à Educação.
6.	Livro	O Pensamento Vivo de Rousseau	1940	Romain Rolland	Esboços sobre as obras de Rousseau.
7.	Livro	A timidez e o medo da infância	1956	Linus Bopp	Concepções sobre timidez e medo na infância.
8.	Lei	Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1960	Governo Federal Brasileiro	Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
9.	Cartilha	6º Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino	1960	Governo do Estado do Rio de Janeiro	Anais do evento.
10.	Cartilha	Plano de Valorização Econômica da Amazônia	1951	Governo Federal Brasileiro	Projeto de Lei sobre a valorização econômica da Amazônia.
11.	Livro	O mundo, o mundo rural	1960	JAC Programa	Roteiro para militantes do mundo rural.
12.	Livro	A favor ou contra a Educação Nova?	1956	Suzanne Marie Durand	Ensaio de síntese pedagógica sobre a Educação Nova.
13.	Livro	A escola primária, gratuita e obrigatória	1956	Governo Federal Brasileiro	Notas sobre a educação primária, gratuita e obrigatória.
14.	Livro	Educação e Ciências Sociais	1959	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	Artigos sobre Educação e Ciências Sociais.
15.	Livro	Bibliografia Brasileira de Educação	1960	Governo Federal Brasileiro	Referências sobre educação.
16.	Livro	Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica	1958	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	Discussões sobre educação na era tecnológica.
17.	Livro	Quando teu filho começa a balbuciar	1956	Josefine Kramer	Discussões sobre infância.
18.	Livro	O menino teimoso	1956	Arthur Wieland	Discussões sobre infância.
19.	Livro	Nosso filho na crise do desenvolvimento	1956	Alois Gugler	Discussões sobre infância.

20.	Livro	O Ensino para a vida	1956	Kurt Seelmann	Discussões sobre infância.
21.	Livro	Educação e Liberdade	1958	João C. de Oliveira Torres	Discussões sobre educação e liberdade.
22.	Caderno	Caderno Pessoal de Aluno	1938	Thales Veiga Faria	Anotações diversas sobre inglês e outros assuntos.
23.	Livro	O que ensinei a meus filhos no limiar da vida	1939	Dr. J. Duprat	Discussões sobre infância.
24.	Livro	O Gaguinho	1956	Kramer	Discussões sobre infância.
25.	Lei	Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1960	José S. Sanseverine	Discussões sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
26.	Livro	Formando para a vida	1948	Pe. Nivaldo Monte	Discussões sobre uma formação para a vida em uma perspectiva religiosa.
27.	Livro	A educação sexual	1940	Pe. Negromonte	Notas sobre moral cristã aplicada à sexualidade.
28.	Livro	Aprenda a educar seu filho	1949	Theobaldo Miranda Santos	Orientações psicológicas da criança.
29.	Livro	Lições de moral e de instrução cívica	1939	M. Jarach	Lições sobre moral e cívica.
30.	Livro	Problemas sociais da atualidade	1950	R. Kothen	Debates sobre temas atuais.
31.	Livro	A educação do caráter	1956	Pe. Gillet	Debates sobre educação e moral cristã.
32.	Livro	Pedagogia do catecismo	1938	Pe. Negromonte	Debates sobre a pedagogia do catecismo.
33.	Livro	A igreja e a educação	1957	Paul Foulquié	Encíclica sobre educação, debates sobre a relação entre educação e igreja.
34.	Livro	Educação e liberdade	1958	João C. de Oliveira Torres	Debates sobre a relação entre educação e liberdade.
35.	Caderno	Propósito das alunas	1944	Dom Eliseu	Anotações.
36.	Caderno	Propósito das alunas	1950	Dom Eliseu	Anotações.
37.	Caderno	Pontos para prova – Aulas de Matemática	1949	Dom Eliseu	Anotações.
38.	Caderno	Aulas de Religião	1953	Dom Eliseu	Anotações.
39.	Caderno	Anotações de aulas de Matemática	1956	Dom Eliseu	Anotações.
40.	Caderno	Propósito das aulas	1958	Dom Eliseu	Anotações.

Fonte: Elaborada pelo autor/2020.

De acordo com o levantamento de dados a maioria das fontes escritas sobre Educação, Formação Docente, Escola Normal e Desenvolvimento da Amazônia são livros de diferentes áreas do conhecimento que provavelmente foram utilizados por Dom Eliseu Maria Coroli em

seus trabalhos ministeriais e na preparação de suas aulas. Destarte, nota-se que entre essas fontes há uma estreita relação entre conteúdos de educação e questões de moral cristã ou de religião católica⁴² e a existência de cadernos pessoais escritos por Dom Eliseu Maria Coroli que costumava registrar todas as suas atividades da Prelazia e da Escola Normal como um exímio descendente da Congregação dos Clérigos Regulares de São Paulo ou Barnabitas⁴³.

Diante desse achado de fontes pode-se levantar três hipóteses: 1- considerando a dimensão do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli não existe um número significativo de dados sobre Educação, Escola Normal, Formação Docente e Desenvolvimento da Amazônia no recorte temporal da pesquisa; 2- apesar desse quantitativo ínfimo ainda é possível compreender a realidade educacional do IST e da Escola Normal; 3- apesar de uma diversidade de manuscritos e documentos não foi possível identificar apontamentos sobre as relações étnico-raciais na formação de professores da Escola Normal em Bragança-PA (esta última é refletida na inexistência da questão nos títulos e assuntos das fontes escritas consultadas).

Nesse sentido, Coelho (2006) abaliza que a questão racial esteve ausente nos cursos de formação de professores, nomeadamente na Escola Normal do Estado do Pará. Consequentemente, esteve ausente no currículo e nas práticas formativas da Escola Normal de Bragança, considerando o acervo do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli. Segundo Santos (2014) existe uma profunda hibridização de discursos nos projetos curriculares inserida em processos de recontextualização. Esses discursos perpassam a dimensão política e educacional, na verdade, a Política Curricular do Estado do Pará configura-se enquanto política de Estado e política educacional. Contudo, no tocante à questão racial percebe-se fragilidade nos discursos, especialmente na dicotomia existente entre as projeções e os contextos de prática.

Além dessas fontes escritas foram encontrados Livros de Tombo ou Livros de Ocorrências dos Padres Barnabitas que oferecem uma diversidade de informações acerca dos trabalhos ministeriais, como as desobrigas ou viagens missionárias realizadas no interior da Prelazia, missas, batismos, entre outros. Essas informações possibilitam uma incursão

⁴² A Escola Normal de Bragança-PA, vinculada ao Instituto Santa Teresinha-IST, é de cunho religioso, embora tenha passado pelo processo de equiparação à Escola Normal da capital do Estado do Pará. Isso significa que a maioria das obras utilizadas no currículo e nas práticas formativas apresenta alguma relação com a fé católica, os preceitos da Igreja e da moral cristã do Ocidente (COLARES, 1997).

⁴³ Congregação religiosa e missionária fundada por Santo Antônio Maria Zaccaria, inspirada na obra do apóstolo São Paulo, conhecida pela sigla CRSP/Clérigos Regulares de São Paulo (SILVA *et al*, 2012). “[...] Imitando a santa francesa [Santa Teresa d’Ávila], a partir deste conhecimento e da obstinação contra os pecados, criou um método particular de registros em um caderno, acerca de seus propósitos pessoais, pensamentos, afetos e desejos”, estendendo-o para toda a vida (SILVA *et al*, 2012, p. 95).

interessante na história da Igreja Católica, especialmente da Prelazia (Diocese) de Bragança-PA, constituindo-se em documentos-chave na compreensão da realidade, propícios para a realização de pesquisas nos campos da História, da História da Religião, da Antropologia etc. e, em investigações sobre os reflexos da religiosidade nos processos formativos.

Tabela 4: Livros de Tombo ou Livros de Ocorrências dos Padres Barnabitas.

N.º	TÍTULO	PERÍODO	AUTOR/ES	CONTEÚDO
1.	Cartas, Correspondências e Circulares	1940-1975	Dom Eliseu	Cartas, Correspondências e Circulares destinadas à Prelazia do Guamá, atual Diocese de Bragança-PA.
2.	Atividades Paroquiais da Matriz de Bragança	1947-1974	Pe. Paulo Maria Coroli, irmão de Dom Eliseu	Descrição das ações do Vigário Geral da Prelazia do Guamá, atual Diocese de Bragança, contendo informações similares a de um diário; em suma, é um documento oficial que registra as ações eclesiais do administrador geral da Prelazia ou Diocese.
3.	Comemoração dos 50 anos da chegada dos padres Barnabitas na Prelazia do Guamá	1980	Pe. Steven Granfine	Texto sobre a história da chegada dos padres Barnabitas na Prelazia do Guamá, atual Diocese de Bragança-PA.
4.	Relatório de Verificação do Ginásio Santa Teresinha	1952	Dr. Alberto e outros	Documentos para o reconhecimento legal do Ginásio Santa Teresinha, atual IST, com dados estruturais do prédio para fins de autorização pela antiga Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Pará.
5.	Prelazia do Guamá	1957-1970	Dom Eliseu e outros	Contém correspondências e ocorrências dos padres Barnabitas. Funciona como um diário, característica da Ordem dos Barnabitas.
6.	Livro de Tombo	1930	Dom Eliseu e outros.	Contém ocorrências dos padres Barnabitas.

Fonte: Elaborada pelo autor/2020.

Essa documentação, “[...] rica e variada, compõe-se em especial de registros paroquiais de batismo, casamento e óbito, processos diversos, livros-tombo das paróquias e correspondência, organizados pelo nome das paróquias e em ordem cronológica [...]” (PÍNSKY, 2008, p. 40). São testemunhos das ações eclesiais de sacerdotes preocupados com o registro do dia-a-dia de seu ministério, agregando informações valiosas sobre datas, pessoas, eventos, acontecimentos importantes etc. Assim sendo, são considerados pela história tradicional como registros verdadeiros da vida de grandes personagens – nesse caso, figuras eclesiais – servindo de base para a compreensão dos tempos históricos (BURKE, 1998).

Com efeito, “[...] A história de uma escola, de uma comunidade, [...] de um país pode ser escrita se os diferentes setores da atividade humana que os constituem, conseguirem guardar cada um à sua maneira, pelo menos parte do que foi produzido pela sociedade como um todo” (CARTOLANO, 2002, p. 35). Desse modo, além de contribuir para a história e a memória dos Padres Barnabitas e de Dom Eliseu Maria Coroli, essas fontes escritas podem contribuir para recontar a história e a memória do próprio município de Bragança-PA, bem como de seus costumes e tradições, práticas sociais e culturais, relações políticas entre a Igreja e o Poder Público e, as propostas curriculares e práticas de formação docente da Escola Normal.

Em linhas gerais, infere-se que o Memorial Dom Eliseu Maria Coroli é detentor de uma diversidade de fontes sobre Educação, Formação Docente, Escola Normal e, inclusive, Desenvolvimento da Amazônia, porém, refere-se principalmente a documentos e manuscritos relacionados ao percurso ministerial do bispo conforme seu objetivo inicial que fora abrigar vestígios de sua vida pessoal e vida ministerial para a institucionalização de seu processo de canonização e beatificação. Sendo assim, essas fontes revelam, predominantemente, aspectos religiosos, mas também aspectos educacionais relacionados a Escola Normal e, ainda, aspectos da evangelização observados nos registros das desobrigas⁴⁴ de Dom Eliseu Maria Coroli.

Tabela 5: Acervos Literários do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli.

ACERVO	PRATELEIRA	CONTEÚDO
I	Todas	Obras em italiano e de cunho religioso.
II	Todas	Obras em italiano e de cunho religioso.
III	05	Livros em sua maioria em italiano e de cunho religioso, com forte influência católica italiana e de algumas obras sobre Santa Tereza d'Ávila.
III	04	Livros em sua maioria em italiano e de cunho religioso, com forte influência católica italiana e de alguns escritos sobre Santa Tereza d'Ávila.
III	03	Livros em sua maioria em italiano e de cunho espiritual.
III	02	Livros diversos sobre religião, filosofia, romance, conto, economia, história, literatura, psicologia, matemática, leis e decretos, física, química, dicionário, sociologia, didática, obras de cunho social, moral, político e de estudos da língua francesa.
III	01	Livros diversos sobre religião, filosofia, romance, conto, economia, história, literatura, psicologia, matemática, leis e decretos, física, química, dicionário, sociologia, didática, obras de cunho social, moral, político e de estudos da língua francesa.
IV	05	Livros em italiano e de caráter religioso.
IV	04	Livros em italiano e de caráter religioso.
IV	03	Livros religiosos e de cunho ético e moral.

⁴⁴ Desobrigas são as viagens missionárias realizadas por Dom Eliseu e sua equipe, que passavam semanas em comunidades indígenas e rurais evangelizando e catequisando (COLARES, 1997).

IV	02	Livros religiosos, de matemática, de cunho social e moral.
IV	01	Livros religiosos e de orientação espiritual católico-cristã.
V	05	Livros religiosos.
V	04	Livros em italiano e de caráter religioso.
V	03	Livros religiosos.
V	02	Livros religiosos.
V	01	Livros religiosos.
VI	04	Livros religiosos e sobre esperança.
VI	03	Livros religiosos e de orientação espiritual, moral e educacional.
VI	02	Livros religiosos e de orientação espiritual, moral e educacional e obras para catecismo.
VI	01	Livros religiosos e de orientação espiritual, moral e educacional.

Fonte: Elaborada pelo autor/2020.

De acordo com a organização dos acervos que armazenam as fontes escritas do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli entende-se sua diversidade de conteúdo, variando entre obras religiosas e educacionais. Estas apresentam-se como material de apoio ao trabalho docente de Dom Eliseu Maria Coroli nas aulas ministradas na Escola Normal de Bragança-PA e nos sermões e ensinamentos realizados nas missas e eventos da Igreja Católica. Assim sendo, todas as fontes escritas estão embebidas da doutrina católica, pois foram elaboradas no contexto religioso e para uma instituição que professa a fé como caminho para uma formação humana e profissional de excelência. Dessa forma, é impossível pensar nas fontes escritas do Memorial sem pensar em sua relação com a religião e a espiritualidade, mesmo quando são pedagógicas.

Conforme destacou Burke (1997, 1998) as fontes escritas por muito tempo serviram de base para a análise da realidade pelos historiadores tradicionais e isso levou a negação de outras fontes. Mesmo com os avanços no campo da investigação histórica desencadeados especialmente a partir do movimento da Escola dos Annales e da corrente historiográfica da Nova História, responsáveis pelo surgimento de uma diversidade de fontes, tais como as iconográficas, orais e audiovisuais, as fontes escritas continuam sendo consideradas os principais meios para a compreensão dos tempos históricos e fenômenos sociais e culturais, observada a representação do seu caráter fidedigno de descrição dos fatos históricos.

Isso porque nos documentos, sejam eles oficiais ou particulares, estão contidos os discursos de personagens importantes da história e o conteúdo de seus aspectos sociais e culturais mais latentes (PÍNSKY, 2008). Desse modo, podem oferecer informações variadas sobre as características estruturais de instituições escolares, bem como de seus currículos e práticas formativas, revelando os ideais de educação e os interesses dos governos com a ampliação da instrução pública, por exemplo. Por essa razão é que as fontes escritas do

Memorial Dom Eliseu Maria Coroli podem ser consideradas dados importantes acerca dos processos formativos do IST e do curso de formação de professoras primárias de Bragança-PA.

Mais que retratos da realidade, esses dados refletem as tensões e conflitos ideológicos de determinado contexto histórico, as formas de representação do real e do ficcional, as formas de tratamento nas relações sociais e o perfil de sujeito aceitável em um grupo social específico (CARTOLANO, 2002). Também podem ser instrumentos de análise das relações estabelecidas entre diferentes sujeitos e grupos sociais (PÍNSKY, 2008), pois assim como qualquer vestígio da História as fontes escritas podem revelar detalhes íntimos de pessoas, intenções duvidosas de governos, práticas educativas questionáveis, entre outras coisas (BURKE, 1998).

O trabalho com fontes manuscritas é, de fato, interessante, e todo historiador que entra por essa seara não se cansa de repetir como os momentos passados em arquivos são agradáveis. Grandes obras historiográficas tiveram sua origem nas salas de arquivo, onde muito suor e trabalho foram gastos, após semanas ou meses de paciente e dedicada fase de pesquisa. O abnegado historiador encanta-se ao ler os testemunhos de pessoas do passado, ao perceber seus pontos de vista, seus sofrimentos, suas lutas cotidianas [...] (PÍNSKY, 2008, p. 24).

Nesse sentido, observa-se o quão minucioso é o trabalho do historiador, pois a pesquisa com fontes escritas exige uma análise detalhada, minuciosa e crítica dos elementos da realidade, demandando grande esforço e dedicação (CARTOLANO, 2002; BURKE, 1997). Contudo, ao mesmo tempo possibilita a apreensão dos mais íntimos aspectos desta realidade que articulados com outras fontes e perspectivas poderão assegurar uma compreensão mais fidedigna de eventos e fatos históricos (PÍNSKY, 2008), como é o caso da Escola Normal de Bragança-PA.

[...]. Com o passar dos dias, ganha-se familiaridade, ou mesmo certa intimidade, com escrivães ou personagens que se repetem nos papéis. Sente-se o peso das restrições da sociedade, ou o peso da miséria, ou a má sorte de alguém, e deseja-se ler mais documentos para acompanhar aquela história de vida, o seu desenrolar. Os personagens parecem ganhar corpo, e é com tristeza que, muitas vezes, percebe-se que o horário do arquivo está encerrando, que precisamos fechar os documentos e partir, sem continuar a leitura até o dia seguinte. *Essa é a vida da pesquisa: dura, cansativa, longa, mas gratificante, acima de tudo* (Idem, 2008, p. 24, grifo meu).

Com efeito, percebe-se que o trabalho com fontes escritas também demanda uma incursão prolongada na realidade investigada, pois os dados empíricos somente serão abstraídos em um contato direto entre pesquisador e ambiente (MINAYO, 2001), bem como entre o historiador e as experiências históricas (PÍNSKY, 2008). Por essa razão que a pesquisa no Memorial Dom Eliseu Maria Coroli foi realizada em um período razoável (cerca de um ano e meio) a fim de extrair seus sentidos e significados mais latentes (CHIZZOTTI, 2010).

Nesse sentido, percebe-se a importância das fontes escritas para a pesquisa histórica – e, conseqüentemente para a pesquisa educacional – e o papel relevante das instituições arquivísticas, museus e bibliotecas em sua conservação e divulgação⁴⁵. Além disso, atribui-se significativa responsabilidade aos historiadores que, com afinco, dedicação e perspicácia, analisam e interpretam diferentes manuscritos a fim de compreender episódios e fatos históricos. Acrescenta-se a atuação do pesquisador, pois com maestria relaciona os conhecimentos do campo historiográfico e do campo educacional na interpretação de fatos e situações relacionadas às práticas formativas em diversos períodos (PRADO, 2010).

O trabalho do historiador é justamente produzir o saber histórico e fazer a leitura da realidade a partir da variedade de fontes históricas. Por isso, debruçar-se na pesquisa histórico-educacional requer o reconhecimento de quais manuscritos e documentos apresentam potencialidades para a análise das entrelinhas da História (PRADO, 2010). Contudo, a compreensão da realidade por meio de diferentes dados, em suas minúcias e detalhes, torna-se um grande desafio, pois “[...] a inesgotabilidade do real, o seu caráter complexo e multifacetado transforma o ofício do historiador em tarefa árdua [...]” (CARTOLANO, 2002, p. 33).

Na análise dos documentos deve-se ir para além das aparências, levar-se em conta todos os detalhes identificados na redação, na grafia e na sua apresentação, como a qualidade do papel e a existência de timbres ou outras marcas. Os documentos sempre representarão uma visão parcial do descrito, que foi determinada por quem os elaborou. Os acontecimentos que a documentação comporta devem ser questionados, esmiuçados e analisados para que se possam verificar quais foram alguns dos caminhos que trilharam, visando-se, portanto, efetuar uma leitura das entrelinhas. Sempre se necessita analisar com critérios os acontecimentos que formaram o objeto da investigação [...] (PRADO, 2010, p. 132).

No caso de arquivos de instituições religiosas ou eclesiásticas as dificuldades ultrapassam a questão da inesgotabilidade do real, pois os “[...] acervos estão reunidos nas cúrias diocesanas, sob os cuidados de serviços de arquivo em geral bastante precários e desconfortáveis, que costumam improvisar o atendimento [...]” (PÍNSKY, 2008, p. 39). Essa situação se reflete na deterioração de muitos manuscritos e documentos antigos, desinteresse na informatização dos dados ou a falta de investimentos (CARTOLANO, 2002; PRADO, 2010). Embora o Memorial Dom Eliseu Maria Coroli apresente relativa organização e excelente prestatividade no atendimento, existe uma demasiada quantidade de fontes escritas desgastada.

⁴⁵ Com base na literatura pertinente considera-se o Memorial Dom Eliseu Maria Coroli uma instituição arquivística, pois compreende uma série de materiais que configuram um acervo de arquivo.

A despeito dessas dificuldades na análise documental em acervos eclesiásticos o Memorial Dom Eliseu Maria Coroli torna-se uma instituição de guarda da história e da memória, pois agrega documentos e manuscritos concernentes à vida de uma figura importante para a instituição, bem como relativos aos processos de formação escolar e formação docente. Segundo Bonato (2004) as instituições de memória abrigam uma série de informações valiosas acerca da história de personagens, eventos e fatos históricos que, organizados com base em um tema comum, servem para atender aos seus próprios propósitos. No caso do Memorial, fora para garantir a preservação da vida pessoal e vida ministerial de Dom Eliseu Maria Coroli.

Ademais, depreende-se que o acervo do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, do Instituto Santa Teresinha, localizado no município de Bragança, nordeste do Estado do Pará, apresenta uma diversidade de fontes escritas sobre Educação, Escola Normal, Formação Docente e Desenvolvimento da Amazônia. No entanto, a maioria de seus documentos e manuscritos referem-se ao ministério e cotidiano do bispo. Destarte, com base nos títulos e assuntos das fontes escritas, infere-se a ausência das relações étnico-raciais ou da questão étnico-racial no acervo documental e, conseqüentemente, nas propostas curriculares e práticas formativas dos cursos de formação de professores da Escola Normal de Bragança-PA.

4 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL

A formação de professores no Brasil tem passado por muitas transformações desde o final do século XIX, comumente influenciada pelos ideais políticos de cada época. Durante o Império, após a instalação das Escolas de Primeiras Letras, surgiram as Escolas Normais como espaços de preparação aligeirada de professores primários que, mais tarde, iriam contribuir para a disseminação dos ideais da nação⁴⁶ na Primeira República.

Posteriormente, essas instituições são consolidadas por meio de um currículo diferenciado, menos aligeirado e mais sistematizado. Atualmente, destacam-se as Instituições de Ensino Superior/IES enquanto espaços de formação por excelência. Contudo, apesar de todas essas mudanças, nota-se a inércia do poder público com relação à educação, comprovada nos poucos investimentos e na desestruturação dos cursos de formação de professores, bem como

⁴⁶ Entre esses ideais destaca-se o fato de a educação ser vista como um caminho para o progresso e, conseqüentemente, ser necessária sua ampliação para um número maior de cidadãos (BORGES *et al*, 2011; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010; TANURI, 2000; VILELLA, 1992, 2002).

na desvalorização do professor pelo Estado e pela sociedade brasileira (BORGES *et al*, 2011; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010; SANTOS, 2014).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nos últimos dois séculos, explicita sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, com um *quadro de descontinuidade*, embora sem rupturas. Com relação à questão pedagógica, que, no início, era ausente, o tema foi penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930; está presente nas políticas e discussões atuais sobre formação de professores, sem encontrar, ainda, um encaminhamento satisfatório e coerente entre o conteúdo dos discursos e a sua efetivação prática (BORGES *et al*, 2011, p. 109, *grifo meu*).

Esse quadro de descontinuidade revela o lugar secundário ocupado pela formação de professores na agenda política dos governos brasileiros que discursam acerca da relevância da educação pública para o crescimento econômico do país sem, contudo, direcionar o devido investimento. Desse modo, a formação de professores sempre esteve em segundo plano na sociedade brasileira, sofrendo com os baixos investimentos e o desprestígio social, acarretando, inclusive, na representação negativa do professor⁴⁷ (SAVIANI, 2009; SANTOS, 2009).

[...] na história brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo *ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente* para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino (Idem, 2011, p. 109, *grifo meu*).

Percebe-se, então, que a formação de professores no contexto brasileiro foi estabelecida de maneira precária. Isso porque antes das Escolas Normais essa formação ficava à cargo dos próprios professores que, não raramente, eram leigos ou de disciplinas incompatíveis com a carreira docente (VILLELA, 1992, 2002). Logo após a criação das Escolas de Primeiras Letras tornou-se premente o estabelecimento de um centro de qualificação de professores. Como resultado, emergiu a Escola Normal que acabou se consolidando por muitas décadas no cenário educacional brasileiro (TANURI, 2000; VILLELA, 1992, 2002; MARCHELLI, 2017).

A emergência da Escola Normal no Brasil dá-se ainda durante o Império quando se tornou necessária a formação de professores para lecionar nas Escolas de Primeiras Letras. “[...]. Estas escolas, como se vê, foram criadas para tornar coerente a instrução elementar em um império de analfabetos, que precisava se apressar para encontrar condições de estabelecer-se mesmo que tardiamente dentro do mercantilismo internacional [...]” (MARCHELLI, 2017,

⁴⁷ Não é intenção do pesquisador abordar a questão da identidade docente neste trabalho, mas é inevitável mencionar esse debate quando se discute a formação de professores no Brasil.

p. 232). Apesar de restrita a um número reduzido de cidadãos, as Escolas de Primeiras Letras são precursoras do acesso à educação elementar no Brasil (BORGES *et al*, 2011).

A Lei de 15 de outubro de 1827 estabeleceu a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as regiões populosas do Império, sobretudo, nas capitais das províncias com a finalidade de garantir educação elementar – aligeirada – para a população. Segundo Marchelli (2017, p. 228) essa lei “[...] vai atingir um público muito maior e ampliar a sistematização da instrução básica para além dos quartéis militares [...]”. Desse modo, a instrução básica, outrora restrita aos militares⁴⁸, passa a ser uma prerrogativa para todos os cidadãos que, por questões políticas e econômicas, necessitavam ser alfabetizados para acompanhar o progresso⁴⁹.

O movimento de implantação das Escolas de Primeiras Letras sofrera forte influência dos movimentos de Reforma e Contrarreforma e da Revolução Francesa. Aqueles, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas, somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma Escola Normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais⁵⁰ e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as Escolas Normais pelo Brasil (TANURI, 2000; VILLELA, 1992, 2002).

⁴⁸ “[...] a Lei das Escolas de Primeiras Letras exprime no âmbito educacional a consolidação do novo poder político instalado no Brasil com a Proclamação da independência. Trata-se do documento básico citado por vários pesquisadores da História da Educação brasileira como demarcação da primeira política de formação de professores no Brasil. No entanto, alguns setores da pesquisa histórica têm levantado que esta política é de fato anterior e já aparece no Decreto Imperial de 1º de março de 1823 [...], que cria uma Escola de Primeiras Letras na Corte para a instrução elementar dos novos soldados do exército recrutados das classes iletradas. O fato é que logo a seguir a este Decreto, em 29 de abril de 1823 é promulgada a Decisão Imperial 69 [...], estabelecendo que as corporações militares das Províncias deveriam destacar soldados aptos a aprenderem o método na Escola da Corte, sob a forma do que contemporaneamente corresponde a um estágio. Depois, estes soldados replicariam o método em escolas criadas nas Províncias. Dessa forma, a Lei das Escolas de Primeiras Letras de Outubro de 1827 representaria o passo posterior das supostas políticas de formação implícitas nos documentos de 1823” (MARCHELLI, 2017, p. 228). Cabe destacar que nesta nota de rodapé objetiva-se frisar a instrução básica de militares anterior à Lei de 1827. O debate em torno da origem da formação de professores provocada por Marchelli (2017) não é foco desta pesquisa, principalmente quando considera-se os trabalhos de Tanuri (2000), Villela (1992, 2002), entre outros, que afirmam a gênese da formação de professores após o estabelecimento das Escolas de Primeiras Letras em 1827.

⁴⁹ Essas razões econômicas e políticas para a implantação da instrução pública no Império se referiam aos esforços do governo em tornar o país independente de Portugal. Para isso se tornar possível era interessante que a população fosse minimamente alfabetizada a fim de acompanhar os avanços tecnológicos emergentes da Europa. Dessa maneira, à elite era ofertado um ensino propedêutico e às massas um ensino aligeirado e simplório, somente para fins de trabalho (BORGES *et al*, 2011).

⁵⁰ Os Estados Nacionais substituíram as Províncias com a Proclamação da República; as Escolas Normais surgiram ainda no Império nas principais províncias e capitais, mas fora com a instituição do novo regime e dos Estados Nacionais que essas instituições se alastraram pelo país (TANURI, 2000).

A Escola Normal é efetivada no Brasil em 1835 no Rio de Janeiro, capital da Corte Portuguesa, sob os moldes do modelo europeu, especialmente francês, a partir de uma perspectiva de ensino pautado no método e na formação prática e apoucada de professores. Anteriormente, apesar da iniciativa do Poder Central na construção de um projeto nacional de formação de professores, o Império mantinha-se omissivo na expansão e organização dessas instituições, ficando estas a cargo, principalmente, da iniciativa privada (TANURI, 2000; VILLELA, 1992, 2002; BORGES *et al*, 2011; MARCHELLI, 2017; COELHO, 2006).

De acordo com Tanuri (2000), tanto as Escolas de Primeiras Letras quanto as Escolas Normais fizeram parte de um projeto nacional que objetivava atender às demandas da crescente ampliação da instrução elementar, sem, contudo, serem consideradas competência absoluta da Corte. Por esse viés percebe-se que desde a origem da formação de professores no Brasil que esta não recebeu a devida relevância e investimento, inserida em uma área secundária de preocupações do governo (BORGES *et al*, 2011; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010).

Com efeito, ao lado da inadimplência do Poder Central destacam-se alguns fatores que contribuíram para que as Escolas Normais fossem um projeto malsucedido e rudimentar nas primeiras experiências, a saber: as deficiências didáticas, pois o método Lancaster⁵¹ ou de Ensino Mútuo adotado da Europa estabelecia um ensino aligeirado e restrito a métodos; a falta de interesse da população em consequência dos baixos salários e da desvalorização da profissão docente e; as descontinuidades administrativas, pois cada governo provincial atribuía determinado juízo de valor às Escolas Normais. Resulta-se disso os constantes fechamentos dessas escolas que só conseguiram subsistir a partir do final do Império (TANURI, 2000).

Nas décadas que precederam o fim do período imperial a educação passou a ser vista positivamente, alcançando um pouco de *status*, sendo valorizada pela Corte, províncias e pela sociedade da época. Nesse contexto, a popularização do ensino aumenta, as Escolas Normais passam a ser reclamadas pelo povo, coroadas de algum êxito, alcançando 22 escolas entre as províncias, em 1883. Diante desses pequenos avanços a cooperação do Poder Central começava a consolidar-se, mormente nas áreas dos ensinos primário e secundário (TANURI, 2000).

⁵¹ “O método Lancaster ou de ensino mútuo foi utilizado na América Latina nos primeiros tempos da República para ajudar a remediar a escassez de mestres. O professor titular escolhia um aluno como monitor – o mais adiantado – para apoiar os demais, cuja finalidade era ter um só mestre dirigindo uma escola com um número considerável de alunos” (RÁTIVA, 2013, p. 98). Por isso, fora considerado um ensino apoucado e aligeirado que contribuiu para o enfraquecimento das Escolas Normais, embora aprovado pelos governos provinciais por sua demanda mínima de recursos (TANURI, 2000).

Durante o processo de expansão e consolidação das Escolas Normais no final do Império nota-se que estas inicialmente eram destinadas exclusivamente a homens. Somente mais tarde abrir-se-iam matrículas para mulheres. A partir de então o público feminino passou a ocupar majoritariamente os bancos dos cursos de formação de professores das Escolas Normais por todas as províncias. Destarte, raramente existiam experiências de coeducação entre homens e mulheres nessas instituições de ensino (FRANÇA, FRANÇA, 2011).

Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino. As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas. Aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos (TANURI, 2000, p. 66).

Verifica-se que a formação de professores por meio das Escolas Normais enfrentou várias transformações desde sua instituição em 1835. Mudanças curriculares, de ingresso e de público foram as mais latentes. Paulatinamente foram incorporados novos conhecimentos aos currículos das Escolas Normais que passaram a incorporar o público feminino. Entretanto, essas novas formas de ensino não se aplicaram equitativamente entre homens e mulheres, restringindo a estas o saber e aplicando-lhes saberes domésticos como conteúdos escolares.

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. *Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro.* A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos [...] (Idem, 2000, p. 66, *grifo meu*).

Nota-se que a profissionalização da mulher era uma questão ausente dos debates políticos e dos ciclos sociais, pois nas relações de gênero cabia-lhe a esfera doméstica e ao homem a esfera pública. À esposa era incumbido o cuidado do lar e dos filhos, enquanto ao marido era atribuído o papel de mantenedor da casa e da família (LOURO, 1999, 2007). Até meados do final do século XIX não haviam muitas opções para as mulheres jovens que estavam destinadas ao matrimônio, à vida religiosa ou ao trabalho doméstico (FRANCA, FRANÇA, 2011; SOUSA, 2011; LOBATO, 2010). Com a consolidação das Escolas Normais, no entanto, essa realidade começou a mudar e, além dos destinos anteriores, a mulher poderia ter a chance de ingressar no magistério (TANURI, 2000; COELHO, 2006; RABELO, MARTINS, 2006).

[...]. De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas [...]. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (TANURI, 2000, p. 66).

A medida que o magistério deixou de ser um atrativo lucrativo para o público masculino as oportunidades para as mulheres surgiram a fim de ocuparem o espaço da carreira escolar. Essa medida possibilitou a inserção da mulher no mercado de trabalho, mas não garantiu igualdade de condições e muito menos de prestígio social. Na verdade, o magistério deixou de ser uma atividade promissora para ser uma profissão desvalorizada (COELHO 2006).

Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários [...]. *A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão* [...] (Idem, 2000, p. 67, grifo meu).

Percebe-se que após a expansão das Escolas Normais ocorreu um processo maciço de feminização da profissão docente⁵², marcada por uma carreira de baixos salários e desvalorização da identidade profissional (TANURI, 2000; VILLELA, 1992, 2002). As comparações das atividades docentes com as funções da mulher – mãe que educa e cuida dos filhos que, conseqüentemente, cuidaria e educaria crianças – contribuíram para essa desvalorização, pois revelavam o papel inferior atribuído à mulher (LOURO, 1997, 2007). Dessa maneira, apesar de ingressar no mercado de trabalho, a mulher não recebera as mesmas condições salariais e de ascensão que os homens dispunham (RABELO, MARTINS, 2006).

Ademais, o ingresso da mulher nos cursos de formação de professores das Escolas Normais não foi totalmente uma concessão benéfica, pois buscava-se “[...] educar a mulher, desde que essa educação não demonstrasse risco às normatizações sociais que vigoravam no final do século XIX” (NOGUEIRA, SCHELBAUER, 2007, p. 87). Ou seja, apesar de permitir-lhe participar da população economicamente ativa e de uma relativa ascensão social – entre o sexo feminino – ela estava sujeita aos padrões de comportamento e às representações sociais

⁵² “Importante destacar o papel da imprensa educacional e feminina no Brasil, onde evidenciaram as reivindicações das mulheres em busca de instrução, educação e profissionalização, revelando seu desejo. Acreditar que tudo lhe foi inculcido, por um poder oficial masculino sem que houvesse resistência, reivindicações é no mínimo ingênuo [...]” (NOGUEIRA, SCHELBAUER, 2007, p. 87). “[...] Essas normatizações [...] não foram aceitas com passividade, na sua totalidade, pois, nesse período já podia ouvir algumas vozes femininas representadas pela imprensa feminina que se desenvolvia principalmente nos grandes centros, Rio de Janeiro e São Paulo, onde os papéis atribuídos as mulheres vinham sendo repensados e discutidos” (Idem, 2007, p. 91).

machistas de uma sociedade patriarcal; mesmo instruindo-se, sua educação era contida aos desejos do universo masculino (LOURO, 1997, 2007; RABELO, MARTINS, 2006).

Destarte, a inserção da mulher na Escola Normal e na carreira docente da educação primária estava atrelada aos interesses políticos e econômicos da época que, entre outros, referiam-se à necessidade de expansão da instrução básica, o que demandava investimentos do Poder Público em mão de obra qualificada à baixo custo, sendo a mulher mais “adequada” para isso, considerando que o homem se recusaria a trabalhar com ínfimos rendimentos. Também estava relacionada aos movimentos ideológicos e sociais que apontavam para o ingresso da mulher na esfera pública – ainda que de forma relativa – principalmente após a Revolução Francesa⁵³ (NOGUEIRA, SCHELBAUER, 2007; RABELO, MARTINS, 2006).

Dessa forma, ratifica-se que a Escola Normal sempre esteve sujeita aos ideais políticos e sociais de cada época, geralmente servindo aos interesses das elites e dos poderes locais (BORGES *et al*, 2011; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010). Com a instauração da República em 1889 instala-se no Brasil um Estado Oligárquico que procurou satisfazer os interesses das elites exportadoras de café, mantendo-se um ensino elitizado, situação que culminou com a enorme desigualdade entre os novos Estados no tocante à oferta educacional. Mesmo sob o ideário da República que expôs a necessidade de um redirecionamento da educação, como a criação dos Grupos Escolares⁵⁴, observa-se a continuidade da omissão do Estado, revelando que nada mudou com relação ao ensino oficial após a implantação do novo regime (TANURI, 2000).

Diante desse cenário, movimentos populares reivindicam que o Estado assuma a responsabilidade com a educação primária e secundária e com a formação de professores por meio das Escolas Normais, influenciados pelo movimento nacionalista que atribuía ao Estado a responsabilidade com a oferta e a organização da educação nacional. A partir desse momento são realizados diversos eventos⁵⁵ sobre educação e Escolas Normais com a finalidade de debater os novos rumos dos processos de formação de professores (VILLELA, 1992, 2002).

⁵³ “[...] após a Revolução Francesa, com a ascensão da burguesia, a mulher é chamada a assumir o seu ‘papel social’ na educação dos filhos [...]” (RABELO, MARTINS, 2006, p. 6168).

⁵⁴ Criados em 1893 mediante a “[...] reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos [...]” (TANURI, 2000, p. 69).

⁵⁵ “[...] Teses pertinentes à ‘Organização e Uniformização do Ensino Normal no País’ foram discutidas na ‘Conferência Interestadual de Ensino Primário’ – convocada pelo Governo Federal em 1921 –, em inúmeros projetos no Congresso Nacional e nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação no final dos anos 20, especialmente na II Conferência [...]” (TANURI, 2000, p. 68, *grifo meu*).

Apesar das mobilizações dos movimentos populares e da forçada tomada de responsabilidade do Estado no tocante a educação nacional, não foi possível uma uniformização do Ensino Superior no Brasil, considerando que cada Estado organizou seus sistemas de ensino a seu modo, como aconteceu com o Estado de São Paulo⁵⁶ (VILLELA, 1992). Este iniciou a jornada de transformações dos cursos de formação de professores antecipadamente, tornando-se referência para os demais Estados (TANURI, 2000; MORTATTI, 2006).

Entre as transformações realizadas por São Paulo e, consecutivamente, pelos demais Estados, destacam-se: a adoção de uma filosofia cientificista a partir das ideias de Pestalozzi⁵⁷, fato que culminou em reformulações didáticas e metodológicas nos currículos das Escolas Normais e, conseqüentemente, no ensinos primário e secundário; ampliação do currículo das Escolas Normais que passou a ter uma grade de 04 anos (lógica 3+1), sendo três anos de cultura geral e um ano de conteúdos pedagógicos, superando a lógica de ensino apoucado propagada por Lancaster; instauração de exames de admissão para as Escolas Normais com base na cultura enciclopédica⁵⁸ (TANURI, 2000; VILLELA, 1992, 2002; MORTATTI, 2006).

Em 1920 o Movimento Escolanovista provocou outras mudanças na educação brasileira e, por conseguinte, nas Escolas Normais. Esse movimento desencadeou novas tendências e novas ideias, tais como: considerar o desenvolvimento da criança, o método científico, a técnica pedagógica e a compreensão dos fins da educação, questões que passaram a ser muito comuns nos cursos de formação docente. Ademais, a Escola Nova trouxe para as Escolas Normais um caráter de formação técnico-profissional capaz de gabaritar o docente para atuar nos ensinos primário e secundário (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009; VILLELA, 1992, 2002).

A partir do movimento Escola Nova as Escolas Normais enfrentaram muitas transformações, como a criação de cursos complementares como pré-requisito de admissão,

⁵⁶ “A partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades ‘práticas’ e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino” (MORTATTI, 2006, p. 06).

⁵⁷ Pestalozzi defendia o desenvolvimento do ensino intuitivo que consistia na aprendizagem por meio de experiências sensoriais (ZANATA, 2012). No caso das Escolas Normais as ideias de Pestalozzi firmaram-se na ampliação do currículo propedêutico e na inclusão de escolas anexas para a realização de práticas de ensino pelos alunos dos cursos de formação de professores (TANURI, 2000).

⁵⁸ Refere-se ao domínio de várias áreas do conhecimento que constituem uma espécie de cultura geral, necessária para a admissão nas primeiras Escolas Normais no Brasil (VILLELA, 1992, 2002).

ampliação do curso para 05 anos (três anos de formação geral e dois anos de formação técnico-profissional)⁵⁹, implementação da psicologia experimental⁶⁰ como pedagogia embasadora das práticas formativas e escolares, estabelecimento do ensino ativo⁶¹, do método analítico⁶² e dos testes de aprendizagem nas escolas primárias e secundárias, bem como a consolidação da iniciativa privada na oferta de cursos de formação de professores⁶³ (TANURI, 2000).

Nesse contexto a educação brasileira sofre interferências significativas da Europa nos processos de ensino, aprendizagem e formação de professores, inclusive no que tange a questão étnico-racial (COELHO, 2006). No final do século XIX as teorias raciais europeias⁶⁴ se expandem, alcançando o imaginário social da sociedade brasileira (SCHWARCZ, 1993), tendo reflexos nas práticas educativas e formativas dos cursos de formação docente (GOMES, 2012).

Para Schwarcz (1993) as teorias raciais europeias, como a ideia de inferioridade dos negros e de superioridade dos brancos, influenciaram diretamente a construção da identidade nacional, sendo adotadas como verdades absolutas entre os cientistas e políticos brasileiros. Inevitavelmente, a educação e os cursos de formação de professores aderiram a essas tendências, reproduzindo-as em seus currículos e práticas formativas (COELHO, 2006).

⁵⁹ Destaca-se que o Brasil não aceitou passivamente a instituição da Escola Nova, pois desejava, sobretudo, instaurar uma educação mais voltada para a religião e para o trabalho (SAVIANI, 2009).

⁶⁰ Psicologia experimental é um campo da Psicologia que “[...] trabalhava, e ainda trabalha, com temas como sensação e percepção, memória etc. [...]” (GAUER, 2007, p. 04) e serviu como base para a pedagogia da Escola Nova, pois auxiliava na elaboração de técnicas e métodos de estímulo e medição da aprendizagem. “No campo epistemológico, a psicologia experimental psicofísica e fisiológica contribuiu para a complexificação dos debates sobre a relação entre sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento, contribuindo para o abandono de posições ingênuas [...]” (Idem, 2007, p. 04).

⁶¹ Ensino Ativo é um método de ensino que também responsabiliza o aluno pelo processo de aprendizagem no sentido de evocar sua participação na construção do conhecimento, desde que direcionado pelo professor (ROSSO, TAGLIEBER, 1992). Essa abordagem foi adotada pelo Movimento Escolanovista incidindo, inevitavelmente, sobre os cursos de formação de professores.

⁶² “Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética [...]” (MORTATTI, 2006, p. 07). Nesse método considera-se a criança como um sujeito capaz de ter uma visão global do mundo exterior, pensamento que demandou o estudo do desenvolvimento integral da criança nos cursos de formação docente das Escolas Normais.

⁶³ Apesar de a iniciativa privada contribuir para a superação da escassez de estabelecimentos oficiais de cursos de formação de professores — sendo, portanto, sua principal mantenedora — era vista com certo cuidado pelo Estado e pelas elites brasileiras, pois para estes as escolas particulares poderiam não atender aos moldes educacionais da República e comprometer a ordem nacional (TANURI, 2000).

⁶⁴ Para Santos e Silva (2018, p. 256) “As teorias raciais propagadas, a partir da metade do século XIX, baseavam-se nos postulados do racismo científico [...], qual seja, a ideia de que a humanidade está dividida em raças, e seu corolário, a saber, as diferentes raças conformam uma hierarquia biológica, na qual os brancos ocupam posição superior [...]”. Com efeito, Schwarcz (1993) abaliza que as teorias raciais atribuíram grau de cientificidade às desigualdades entre seres humanos a fim de justificar a inferioridade do negro, corrente teórica que se alastrou pelo Brasil ainda no século XIX.

Dessa maneira, mesmo com todos os avanços no contexto educacional brasileiro desde o final do Império, como a expansão e consolidação dos ensinos primário e secundário e das Escolas Normais, as relações sociais estavam marcadas pelo preconceito e discriminação raciais, embebidas por pensamentos racistas trazidos da Europa, reproduzindo a hierarquização das raças⁶⁵ (SCHWARCZ, 1993; SANTOS, SILVA, 2018), invisibilizando o sujeito negro, historicamente estigmatizado e estereotipado nas relações sociais (SANTOS *et al*, 2014; GOMES, 2012; MUNANGA, 2004). De acordo com Bourdieu (2010, p. 50, *grifo do autor*), essas relações sociais constituem um espaço social que representa:

[...] um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura.

Nesse sentido, as relações sociais são estabelecidas a partir de uma relação de poder, aonde determinados grupos instituem a primazia de seus interesses em detrimento dos interesses de outros grupos. Desse modo, os sujeitos envolvidos nas relações sociais estão em constante conflito à medida que dispensam esforços para manter ou transformar a estrutura social: de um lado estão aqueles que detém o poder, a supremacia e os privilégios; de outro lado estão aqueles que foram subjugados, estigmatizados e forçados ao descaso, mas dispostos a reivindicar seu lugar na esfera social, desestruturando a estrutura de classes (BOURDIEU, 2010).

Santos e Silva (2018, p. 253) corroboram com base nos estudos de Ianni⁶⁶ (1978) que o “[...] preconceito e a discriminação racial estão sempre inseridos dinamicamente nas práticas das relações sociais e de produção, compreendendo as suas implicações políticas, econômicas e culturais, envolvidas no jogo de forças sociais e processos de dominação e apropriação”. Sendo assim, as relações sociais são notadamente relações raciais, pois nelas estão envolvidos processos de dominação com base na cor da pele e nos estereótipos atribuídos aos sujeitos negros (COELHO, 2006; MUNANGA, 2004; ANDRÉ, 2008; SANTOS, 2009, 2014).

As práticas sociais estão permeadas por influências do meio social, sejam elas de caráter político, cultural ou ideológico. Essas práticas fazem parte de um cenário marcado pelo conflito

⁶⁵ De acordo com Schwarcz (1993) a hierarquização das raças advém das teorias raciais propagadas na Europa no século XIX e consiste na tentativa de justificar cientificamente a inferioridade de determinadas raças em relação a superioridade de outras. Nesse caso, a hierarquização biológica das raças determinou a inferioridade do negro em relação à supremacia branca (HOFBAUER, 2006).

⁶⁶ De acordo com Ianni (1978, p. 51), nas relações sociais os grupos hegemônicos “[...] acabam por pensar e agir como se o negro possuísse outra cultura, outro modo de avaliar as relações dos homens entre si”, causando a instauração do preconceito e da discriminação raciais.

e pela luta ideológica entre os agentes sociais, carregando sentidos e significados atribuídos a fatos, histórias, memórias e sujeitos, que podem ser positivos ou não (BOURDIEU, 2010). “As práticas do racismo, [...] formas simbólicas, [...] são constitutivas da realidade social e servem não somente para sustentar relações de dominação, mas também para criá-las ativamente” (TELLES, 2003, n/p). No campo simbólico, reside um peculiar “racismo à brasileira”⁶⁷, que se prolifera de modo nefasto no plano moral, físico, estético ou intelectual (SANTOS, 2014).

Ademais, apesar da educação ser um espaço de reprodução de ideologias, também pode se tornar um campo de mudanças (SANTOS, 2009, 2014), especialmente a partir das ações do movimento negro⁶⁸ que sempre reivindicou o lugar do negro na sociedade brasileira e a valorização de sua história e cultura (MUNANGA, 2004; ROCHA, 2014). Assim sendo, a educação pode ser vista como uma alternativa eficaz para a desconstrução da hierarquia das raças⁶⁹, tornando-se um processo capaz de reeducar as relações entre negros e brancos no sentido de agregar valores e representações positivas a grupos étnico-raciais historicamente estigmatizados (GOMES, 2012; CARONE, BENTO, 2014; CAVALLEIRO, 2001).

No que tange a formação de professores no Brasil, esta somente começa a receber certa notoriedade na metade do século XX quando o Estado assume a responsabilidade em estabelecer diretrizes e normas gerais para a Educação Superior. Até esse momento não haviam ações consolidadas ou projetos estruturais que subsidiassem a formação docente, fato que

⁶⁷ Termo cunhado por Edward Eric Telles em seu livro “Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica” (2003) que caracteriza as práticas de racismo no Brasil camufladas sob a ideia de miscigenação e harmonia entre as raças. Essa ideia engendra processos discriminatórios sutis, porém, extremamente danosos à constituição da identidade negra e valorização da cultura do negro brasileiro.

⁶⁸ Destacam-se alguns movimentos sociais negros que empreenderam esforços no campo educacional: a Frente Negra Brasileira-FNB pela contribuição em mudar o padrão de reação frente os mecanismos de discriminação racial (FERNANDES, 1978); o Teatro Negro Experimental-TNE pela atuação diante do liberalismo econômico e do imperialismo cultural europeu e americano e pela edificação de um capitalismo regulado pelo Estado e uma cultura nacional de bases populares (GUIMARÃES, 2002) e; o Movimento Negro Unificado-MNU pelas críticas radicais acerca de questões raciais (GONZÁLEZ, 1982). Destarte, o movimento negro no Brasil reorganiza-se na década de 1970 e fortalece suas ações em prol da cidadania e da dignidade da população negra, desenvolvendo recentemente ações políticas voltadas à educação no sentido de incluir aspectos da negritude no currículo escolar (ROCHA, 2014). Como resultado emerge a Lei n.º 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior, um marco para a educação das relações étnico-raciais e para a luta do movimento negro brasileiro (SANTOS *et al*, 2014; SANTOS, 2009), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER-2004).

⁶⁹ Segundo Schwarcz (1993) a hierarquia das raças está engendradora nas relações sociais, firmada sob as concepções e as representações sociais racistas, propagadas na Europa no final do século XIX. Dessa maneira, seria quase impossível desconstruí-la. Contudo, com base nos trabalhos de Munanga (2004), Gomes (2012), Carone e Bento (2014) e Cavalleiro (2001), pode-se afirmar que a educação é um caminho para sua desconstrução, considerando o caráter transformador dos processos educacionais.

culminou em sua fragilidade. Somente a partir da década de 1970 é que o Brasil se depara com maiores investimentos em educação, sobretudo, na organização dos sistemas de ensino e na ampliação da Educação Básica (TANURI, 2000). Contudo, desde que a formação de professores foi instituída não se observa nenhuma preocupação com as relações étnico-raciais nas propostas curriculares e práticas formativas (COELHO, 2006; SANTOS, 2009, 2014).

Com a criação das Escolas Normais nota-se a preocupação do governo em atender as demandas educacionais de um país que precisava ampliar a educação elementar para acompanhar o progresso. Com a República verifica-se que o Estado tornou essas escolas espaços por excelência de formação docente, marcadas pelo ensino técnico e profissional, estabelecidas para ampliar os ensinios primário e secundário. Após a sua transformação em institutos de educação receberam novos formatos, mas ainda sendo regidas pelo tecnicismo e pela profissionalização⁷⁰, sendo lugares de exímia formação. Atualmente, os cursos de formação de professores devem ser realizados no Ensino Superior, desenvolvidos a partir de um pensamento mais complexo de formação que inclua aspectos pedagógicos, teóricos, metodológicos, técnicos, profissionais etc. (TANURI, 2000; LIMA, PIMENTA, 2018).

No entanto, a formação de professores no Brasil historicamente tem sido marcada pela ausência da questão étnico-racial (COELHO, 2006; GOMES, 2012), reverberando para a invisibilidade do sujeito negro nas relações sociais (MUNANGA, 2004; SANTOS, 2009, 2014). Apesar de todas as mudanças organizacionais, didáticas e pedagógicas, os currículos dos cursos de formação de professores e das próprias escolas da Educação Básica permanecem, majoritariamente, eurocêntricos e centralizadores, restritos ao método e a técnica, distantes dos aspectos da diversidade cultural e étnico-racial (GOMES, 2012; MUNANGA, 2004).

Segundo Munanga (2004) essa realidade é decorrente do preconceito e da discriminação raciais presentes no imaginário social brasileiro que estabelecem a invisibilidade do sujeito negro. Para Bakhtin (2010) a ausência dos discursos e das vozes de grupos culturais

⁷⁰ De forma geral, “[...] profissionalização é o processo socializador de aquisição de características e capacidades específicas da profissão” (VIEIRA, 2004, p. 32). “Entendo assim, que o processo de profissionalização do professor, agora sob o controle do Estado republicano, resultou também da intervenção dos diversos governos que buscaram internalizar na educação a ideia de racionalização de forma crescente e graduada. O governo buscou, por meio desta intervenção, efetivar neste profissional um agente potencializador e divulgador dos ideais republicanos, porém, delimitando sua atuação à de agente positivo, restringindo sua ação reflexiva e questionadora, para não ser utilizada em ação contrária ao mesmo Estado que o sustenta” (Idem, 2004, pp. 34-35). Por um lado, verifica-se que o processo de profissionalização trouxe uma relativa notoriedade/visibilidade para o professor, colocando-o no *status* de profissional da educação, aproximando-se do prestígio social. Por outro, conclui-se que este funcionou como uma forma de controle do Estado sobre a classe de professores (IMBERNÓN, 2001).

subalternizados se relaciona com a consolidação do discurso hegemônico, marcador das diferenças culturais e demarcador da autoridade. Sendo assim, a questão étnico-racial por pertencer ao campo das diferenças e, portanto, dos grupos historicamente estigmatizados, não perpassa [adequadamente] o campo do currículo oficial dessas instituições (SANTOS, 2014).

Somente a partir da Lei n.º 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana-DCNERER (2004) é que a diversidade étnico-racial se tornou um assunto obrigatório na Educação Básica e no Ensino Superior, mesmo que introduzida de forma transdisciplinar⁷¹ (MUNANGA, 2004; GOMES, 2012). Com efeito, a relação entre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais ainda está em processo de implementação, porém, em poucas redes de ensino e de formação docente do Brasil (COELHO, 2006; SANTOS, 2009, 2014).

Santos (2009) assevera que as representações acerca do sujeito negro são construções sociais elaboradas coletivamente. Para a autora, é possível transformar essas representações quando se trabalha as relações raciais junto aos professores. Nesse cenário a formação docente aparece como uma das saídas para a superação das desigualdades sociais, especialmente a discriminação e o preconceito raciais (MUNANGA, 2004; SANTOS, 2009), considerando o fato de a educação ser um caminho para a garantia de direitos e da cidadania, bem como para o reconhecimento e valorização das diferenças (SAVIANE, 2006; CANEN, XAVIER, 2011).

A formação de professores é basilar para a construção de homens e mulheres atuantes em práticas curriculares plurais, posto que somos sujeitos sociais, históricos e culturais. Neste sentido, as instituições de Ensino Superior devem repensar o currículo, no sentido de formar profissionais que tenham condições de atuar na sala de aula de forma contextualizada, para além da linearidade, homogeneização, conteúdos centralizadores, práticas racistas e discriminatórias (SANTOS, 2009, p. 91).

Assim sendo, depreende-se a relevância da formação de professores para o enfrentamento das questões étnico-raciais e a necessidade de sua ampliação e consolidação pelo Estado brasileiro, uma vez que as Instituições de Ensino Superior/IES continuam incipientes no atendimento das demandas atuais da educação. Por meio da institucionalização de uma política intersetorial capaz de garantir mais cursos de formação docente, reformulados para

⁷¹ A Lei n.º 10.639/2003 prescreve que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deve perpassar o currículo de forma transversal, especialmente nas disciplinas de História, Literatura e Artes (BRASIL, 2003); as DCNERER estabelecem a transversalidade da diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura, podendo ser institucionalizada como disciplina específica (BRASIL, 2004).

inserir a questão étnico-racial, serão possíveis mudanças significativas na sociedade e nas escolas brasileiras (MUNANGA, 2004; GOMES, 2012; COELHO, 2006; SANTOS, 2009).

Um dos deveres da escola é garantir a cidadania de seus educandos por meio do ensino, entretanto, essa instituição acaba contribuindo para a reprodução de preconceitos e discriminações ao silenciar as relações raciais e a cor (COELHO, 2006; SANTOS, 2009). Com a reformulação dos cursos de formação de professores através da inserção da diversidade étnico-racial nas propostas curriculares, esse silenciamento poderá ser superado à medida que novos profissionais irão introduzir em seus planos e metodologias de ensino assuntos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira (GOMES, 2012; BRASIL, 2004).

Nesse sentido, é necessário que os currículos do Ensino Superior e da Educação Básica recontem a história dos africanos e do negro brasileiro, sem estigmatizações e/ou preconceitos, proporcionando uma educação voltada para a questão étnico-racial e que desmistifique representações sociais racistas (SANTOS, COELHO, 2013). Pressupõe-se que “[...] a superação desses obstáculos poderá ser reconstruída a partir do comprometimento de pesquisadores e professores que atuam nas diversas instituições de ensino” (SANTOS, 2009, p. 50), colaboradores do processo de reconhecimento e valorização da população negra.

Coelho (2006) abaliza que os cursos de formação de professores por muito tempo invisibilizaram o sujeito negro, silenciando sua raça e sua cor. Além da influência das teorias racistas europeias, as práticas formativas estavam marcadas pela subjetividade dos professores formadores que, inevitavelmente, carregavam preconceitos e estereótipos relacionados aos povos africanos e à população negra brasileira. Como consequência, essa subjetividade funcionava como mecanismo reforçador da invisibilidade desses grupos étnico-raciais, tendo em vista uma estrutura marcada por forças de dominação (ANDRÉ, 2008; GOMES, 2012).

Segundo Gomes (2003, p. 170), “[...] É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações”. Nesse sentido, os currículos dos cursos de formação de professores também carregaram e continuam carregando as marcas do racismo e da discriminação, contribuindo para a reprodução de preconceitos e estereótipos. Diante disso é que se torna premente sua reformulação a partir de uma perspectiva multicultural que considere a diversidade étnico-cultural dos povos africanos e afro-brasileiros (GOMES, 2003).

Mais que algumas mudanças de nomenclatura ou a introdução de novos debates é importante que a Educação Básica e o Ensino Superior repensem todas as estruturas sociais e

educacionais da sociedade brasileira. Portanto, é necessário traçar novos caminhos para a formação docente, articulando cultura e educação, a fim de possibilitar a visibilização de grupos étnico-raciais historicamente estigmatizados na história e nos currículos escolares. A educação precisa se tornar um lugar de reconstrução das identidades negras e que enfrente a ordem social vigente de caráter segregacionista que nega a cor e as diferenças⁷².

Destarte, a questão étnico-racial é colocada como uma questão para a formação de professores que não pode se escusar de trabalhar a história e a memória dos africanos e dos negros brasileiros (MUNANGA, 2004). Apesar da relevância da Escola Normal para essa formação no Brasil é necessário avançar no sentido das reformulações curriculares e da reeducação das relações sociais e raciais, considerando que a educação é um dos caminhos para a superação do preconceito e discriminação raciais (GOMES, 2012). Somente por meio dessas mudanças serão possíveis o reconhecimento e a valorização do sujeito negro.

4.1 Escola Normal no Estado do Pará: a [in]visibilidade da cor

A despeito de todas as mudanças ocorridas nas Escolas Normais brasileiras e da ausência da questão étnico-racial⁷³ nos cursos de formação de professores (VILLELA, 1992, 2002; TANURI, 2000; COELHO, 2006; SANTOS, 2009; CANEN, XAVIER, 2011; GOMES, 2012) é oportuno frisar como essa realidade se refletiu na Escola Normal do Estado do Pará que fora implantada em 1870 a fim de atender as demandas exigidas pela necessidade de ampliação dos Ensinos Primário e Secundário. Assim como as demais Escolas a Escola Normal do Estado do Pará agregava em sua proposta curricular a influência educacional da Europa. Como resultado também manteve invisível a presença do sujeito negro (COELHO, 2006).

Nesse momento o ensino no Brasil se mostrava demasiadamente frágil, pois havia um acesso restrito à educação, sobretudo, pela escassez de escolas. Essa realidade também fazia parte da vida das famílias abastadas que não tinham muitas opções para matricularem seus filhos (COELHO, 2006). Diante disso, a Corte se preocupou com a formação de professores que seria considerada um ambiente para a superação dos infortúnios da educação elementar.

⁷² Pensando nisso é que este estudo propõe o desenvolvimento de uma educação multicultural que considere as diferenças e contribua para a constituição de identidades positivas de sujeitos e grupos historicamente estigmatizados (HALL, 2001; GOMES, 2003; CANDAU, MOREIRA, 2008).

⁷³ Neste estudo o termo “questão étnico-racial” se refere aos conhecimentos sobre a diversidade cultural, identidade, memória, história etc. que se relacionam aos aspectos socioculturais e socioeconômicos de grupos étnico-raciais historicamente estigmatizados nas relações sociais e na educação, como ocorre com as populações negra, africana e afro-brasileira (CHAVES, SANTOS, 2019, 2020).

Apesar disso, o Ensino Superior só consolidar-se-ia no século XX quando as Escolas Normais passaram a ser vistas como espaços genuínos de formação docente (TANURI, 2000).

Entretanto, antes de existirem as Escolas Normais, o Estado do Pará dispunha apenas do Liceu Paraense, instituição educacional que ofertava o nível Ginásial, localizado em Belém, Capital do Estado (atualmente Colégio Paes de Carvalho, rede estadual de educação). Em uma tentativa de modificação do Liceu o Governo Provincial acabou implantando a Escola Normal para o curso de formação de professores em 1870 que atendia majoritariamente mulheres das camadas mais populares e algumas que pertenciam a famílias mais abastadas (COELHO, 2006).

Durante o processo de implantação da Escola Normal a demanda pela educação elementar crescia e exigia rapidamente a preparação de professores para atuar nas escolas primárias e secundárias (TANURI, 2000). Compreendida como um caminho interessante para a formação de profissionais qualificados para atuar nas escolas oficiais, munidos de conhecimentos propedêuticos – e mais tarde, técnicos – capazes de garantir a manutenção da ordem vigente, essa instituição se apresentou como uma forma de sanar a problemática educacional que assolava o Brasil no final do Império (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010).

No Pará as aulas da Escola Normal iniciaram em 05 de junho de 1871 e ocorriam de segunda a sábado com exceção da quinta pela manhã. Na ocasião, o curso mantinha uma duração de 05 anos e funcionava no Liceu Paraense, para os homens e, no Colégio Nossa Senhora do Amparo, para as mulheres, ambos na capital Belém. Nesse contexto, seguia os rígidos padrões morais das elites conservadoras da época, mantendo uma rigorosa diferenciação no ensino entre alunos e alunas. Ademais, a Escola Normal do Estado do Pará do mesmo modo invisibilizava o sujeito negro no currículo e nas práticas formativas (COELHO, 2006).

Para ingressar nas referidas escolas, eram exigidos dos candidatos: documento (petição) do pai ou responsável autorizando a matrícula; *atestado de bom comportamento na última escola*; e garantia de não possuir doença contagiosa. Com a conclusão do curso, para exercer a profissão e trabalhar com as crianças, o aspirante a professor precisava ajustar-se às condições ordenadas pelos poderes públicos encarregados da instrução, ficando assim estabelecido: *não ter sido condenado por crimes ofensivos à moral* ou às leis da província; ter mais de 18 anos; ser titulado pela Escola Normal; não ter sido condenado à pena de perda de cadeira; e, por fim, apresentar os seguintes documentos: Certidão de Nascimento, *Atestado de Moralidade e de Bom Comportamento*, Atestado Médico (COELHO, 2006, p. 65, *grifo meu*).

Desse modo, verifica-se uma excessiva preocupação da Corte com o aspecto da moral na implantação da Escola Normal, pois era necessário que os futuros professores se portassem como exímios profissionais, desprovidos de qualquer mancha moral (VILLELA, 1992, 2002).

No entanto, a questão da cor era ignorada como pertencente ao campo da ética, o que levava a preservação do preconceito e da discriminação raciais nas práticas formativas e nas relações sociais, pois perdurava a concepção da superioridade branca (MUNANGA, 2004).

Essa concepção se consolidou no Brasil a partir do final do século XIX por meio das teorias raciais⁷⁴ da Europa que influenciaram o imaginário social e a educação brasileira. De acordo com Schwarcz (1993), a noção de que uma raça era superior à outra trouxe sérios prejuízos às relações sociais e raciais, pois passou a se confirmar de forma estrutural, sendo quase irreversível. Por estar sujeita ao contexto da época a formação de professores incorporou o pensamento racista em seu currículo e práticas formativas, preparando professores que disseminariam esse pensamento nas escolas de educação elementar (COELHO, 2006).

No entanto, apesar da inexistência da questão étnico-racial nos currículos das Escolas Normais, em especial da Escola Normal do Estado do Pará, esta sofreu algumas mudanças significativas no tocante às propostas curriculares, principalmente no final do Império. A respeito disso, em 1879 a instrução pública fora reformulada atingindo um *status* de pseudoprofissionalização no sentido de facultar aos leigos o exercício profissional, institucionalizando uma organização caracterizada pela justaposição de disciplinas que envolviam noções de gramática, pedagogia, didática, entre outras (COELHO, 2006).

Segundo França (2012), anteriormente ao fato da instrução pública ser reformulada e regredir no sentido de conferir, novamente, aos leigos o ofício de professor com base em uma formação aligeirada sob a justificativa de acelerar o processo de expansão das escolas primárias e secundárias, a Escola Normal do Estado do Pará apresentava uma grade curricular relativamente diversificada, construída a partir da concepção de uma educação propedêutica e dos interesses das elites e dos poderes locais, uma vez que essa instituição deveria contribuir para a consolidação da ordem vigente e dos ideais da nação. Para a autora:

De acordo com a Portaria de 20 de abril de 1871, o Curso Normal com duração de três anos era constituído das seguintes cadeiras: 1^a Instrução moral e religiosa; 2^a Gramática da língua nacional (exercícios de leitura de clássicos em prosa e verso, redação, exercícios caligráficos); 3^a Aritmética (sistema métrico e elementos de geometria); 4^a Noções gerais de Geografia e História,

⁷⁴ As teorias raciais, entre elas as ideias de inferioridade do negro e de superioridade do branco, propagadas no final do século XIX na Europa, incidiram diretamente no imaginário social e nas políticas eugenistas do Brasil, este disposto a ingressar na caminhada pelo progresso mediante a adoção dos ideais iluministas europeus (SCHWARCZ, 1993; HASENBALG, 1979; HOFBAUER, 2006). Sob a influência dessas teorias o Brasil consolidou o pensamento racista que logo fora disseminado em todos os espaços sociais, com destaque para o contexto educacional, historicamente reprodutor da ordem racial vigente – excludente e segregacionista – que assolava as comunidades negras da Europa, Estados Unidos e, agora, das Américas (FERNANDES, 1978; GUIMARÃES, 2002; GONZÁLEZ, 1982).

Geografia e História do Brasil, principalmente do Pará, leitura refletida da Constituição Política do Império; 5ª Noções gerais de Física e Química e de Agricultura; 6ª Pedagogia e Legislação. Além dessas cadeiras, havia ainda uma aula de desenho e de música. Para atender às atividades da Escola Normal, seria nomeado um diretor e seis professores (Idem, 2012, p. 37).

Observa-se que a proposta curricular para a implantação da Escola Normal seguia os rígidos padrões educacionais e morais propagados por todo o Império, difundidos na Europa e adotados pelo Brasil que, entre outras coisas, baseavam-se na moral cristã e no ensino propedêutico, isto é, no ensino de diversas áreas do conhecimento (VILLELA, 1992, 2002; TANURI, 2000; MORAIS, 2017; KULESZA, 1998). Por essa razão que disciplinas como Instrução moral e religiosa e Noções de História do Brasil eram incluídas no currículo. A questão é como essas disciplinas refletiam-se na prática educativa sobre as relações sociais, pois a moral e a história brasileira não retratavam adequadamente o sujeito negro.

Nesse sentido, é notório que a identidade, a história e a memória do sujeito negro não pertenciam a um *lócus* privilegiado das relações sociais e das propostas curriculares de instituições de ensino e de formação de professores. Isso porque a educação e o imaginário social brasileiro estavam marcados pelos ideais europeus, evidentemente sustentados por uma visão racista na relação entre brancos e negros (SCHWARCZ, 1993). Dessa forma, a constituição da moral e da história seguia essa premissa da superioridade branca e da inferioridade negra, causando o silenciamento da história e cultura da população negra.

Porém, com a instauração da República essas transformações se intensificaram, o que acarretou na descentralização da estrutura educacional que havia sido interrompida no final do Império com a ideia de que o Poder Central deveria estabelecer a organização do ensino do município da Corte e de todas as Províncias (COELHO, 2006). A partir desse momento, as Províncias, agora Estados Nacionais, precisariam organizar seus sistemas de ensino sem, contudo, desvincular-se das diretrizes gerais do Estado para a educação nacional (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). Após a implantação do novo regime instituiu-se um Estado laico, substituindo o ensino religioso pela disciplina Educação Moral e Cívica⁷⁵ (COELHO, 2006).

No ano de 1900 a Escola Normal do Estado do Pará já dispunha de prédio próprio, deixando de ocupar o Liceu Paraense e o Colégio Nossa Senhora do Amparo. Em 1940 “[...] o curso de formação de professores primários seria ministrado em dois ou três anos, posteriores

⁷⁵ Durante a República os estabelecimentos oficiais de ensino foram instalados com base nos pressupostos do Estado laico, entretanto, as instituições particulares de caráter religioso se mantiveram em vigor, como é o caso do IST que abrigou a terceira Escola Normal do Estado do Pará, instituída sobre bases religiosas e morais da Igreja Católica (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010).

ao primeiro ciclo secundário [...]” (COELHO, 2006, p. 80). Dessa forma, a escola passa a ser uma empreitada de grande envergadura, principalmente pelo fato de a educação ser vista como um caminho para o progresso e manutenção da ordem (TANURI, 2000; FRANÇA, 2012).

Em 1946 as Escolas Normais foram integradas, se transformando no Instituto de Educação Estadual do Pará-IEEP que contava com uma parcela significativa de mulheres matriculadas nos cursos de formação de professores. Segundo Coelho (2006) essas instituições funcionaram como espaços de ascensão social para as mulheres, entre as mulheres, considerando a realidade segregacionista da época que as restringia aos cuidados do lar. Além disso, a docência era vista como vocação em uma perspectiva idílica da profissão, o que reforçava a ideia de subordinação da mulher (COELHO, 2006; TANURI, 2000).

Na mesma direção, a ideia de subordinação se aplicava ao sujeito negro que era representado de forma estereotipada nas relações sociais e nas propostas curriculares (MUNANGA, 2004). Segundo Gomes (2012), a representação do sujeito negro fora elaborada a partir de estereótipos e do processo de escravização da população africana e afro-brasileira estendida por séculos no Brasil. Como resultado, ser negro acabou sendo motivo de discriminação e preconceito raciais, anteriormente explícitos pela ideia de subordinação e pela exploração de seu trabalho; agora relativamente velados, apresentando-se por meio da invisibilidade de sua identidade (MUNANGA, 2004; ANDRÉ, 2008; GOMES, 2012).

4.2 A Escola Normal em Bragança

A Escola Normal de Bragança-PA não se diferenciou muito acerca da inclusão do debate étnico-racial no currículo e nas práticas formativas da Escola Normal, porém, alcançou enorme notoriedade e assumiu grande influência sobre a educação e cultura locais. A Escola Normal de Bragança surge no ano de 1938 por meio da chegada do padre barnabita⁷⁶ Eliseu Maria Coroli, recém-chegado da Itália, escalado para assumir trabalhos nas terras amazônicas em uma lógica de “missões além-fronteiras” (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). Desde então, Eliseu Maria Coroli desempenhou um papel significativo, fazendo parte da própria história da educação e da formação de professores na região bragantina (COLARES, 1997).

⁷⁶ A Congregação dos Padres Barnabitas foi instaurada no Brasil em 1904 e rapidamente se espalhou por várias regiões. Um dos seus objetivos era a disseminação do ensino religioso. Para essa Congregação tal ensino poderia garantir a formação de homens e mulheres íntegros, tementes a Deus e cidadãos exímios perante o Estado brasileiro (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; COLARES, 1997).

4.2.1 Eliseu Maria Coroli: Educador e Bispo na Amazônia

Eliseu Maria Coroli nasceu em 1900 em Castelnuovo Val Tidone, pequena povoação da Província de Piacenza, na Itália e, cedo começou seus estudos para alcançar o sacerdócio. Quando chegou ao Brasil estava na condição de padre, mas logo seu trabalho o tornou notável perante a Igreja que o consagrou bispo e administrador da Prelazia do Guamá, atual Diocese de Bragança. Faleceu em 1982 em Bragança-PA (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). Atualmente está em processo de beatificação/canonização pela Igreja Católica, aguardando apenas a confirmação de um milagre testemunhado para tornar-se Santo Católico.

A nomenclatura *Dom* refere-se a sua consagração ao Bispado quando de sua proclamação como Bispo Prelado da Prelazia do Guamá, cargo importante na hierarquia eclesiástica da Igreja (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012). Porém, mesmo com as ascensões ministeriais, o Bispo nunca deixou de ser humilde e atencioso aos fiéis e cuidadoso nas obras de Deus (COLARES, 1997). Para a autora, Dom Eliseu Maria Coroli sempre mantinha um sorriso vívido por onde passava, sem, contudo, perder o rigor e a disciplina no ato de ensinar, demonstrando seu carinho pelas pessoas e zelo pelo trabalho eclesiástico.

Dom Eliseu era conhecido por sua dedicação no ato de ensinar, especialmente na maneira como tratava os alunos e as alunas e na forma como aplicava seus métodos de ensino, sempre com muito carinho e disciplina, agregando aos conhecimentos escolares a Fé, os preceitos morais e religiosos que considerava valiosos para uma formação cristã e para a vida (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). Mais que um bispo e educador, exemplo de cidadão e cristão, reconhecido pela fé, amor a Deus, cuidado pelas obras divinas e pelos irmãos e irmãs em Cristo: exemplo de vida, constituidor e constituinte da história de Bragança.

Por conseguinte, seu ministério e testemunho de vida é lembrando com muito afago e admiração pelas Irmãs da Congregação de Santa Teresinha e pelos moradores da região. Em cada lugar sua trajetória não passa despercebida, sendo respeitado por todos e celebrado pelas autoridades eclesiásticas que administram a Diocese. Na escola que fundou e foi professor, o Instituto Santa Teresinha, verifica-se ainda hoje a influência de seus ideias e filosofia de ensino, especialmente na busca pela qualidade da formação escolar e espiritual dos alunos, educação pautada no lema: Educar é não somente instruir. Instruir bem e preparar para a vida.

A seguir observa-se duas fotografias de Dom Eliseu Maria Coroli, preservadas no Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, do Instituto Santa Teresinha-IST, de Bragança-PA, que despontam sua imagem ilibada como Bispo e Educador na Amazônia.

Figura 12 – Dom Eliseu Maria Coroli. **Figura 13** – Dom Eliseu em sua escrivaninha.



Fonte: Acervo pessoal da Irmã Marilda.



Fonte: Acervo do Memorial.

Na figura 12 nota-se Dom Eliseu Maria Coroli com indumentária padrão para o cargo de Bispo Prelado, uma batina revestida de adereços que reportem à sua autoridade episcopal, como o crucifixo e a bata em sua cintura⁷⁷. Como administrador da Prelazia, Dom Eliseu Maria Coroli vestia-se de maneira adequada, valorizando a doutrina e as normas da Igreja católica. Na figura 13 observamo-lo em seu escritório pessoal, provavelmente preparando sermões e aulas de Matemática e Religião⁷⁸ para a Escola Normal. “Segundo ouvi dizer, antes da vinda para o Brasil, Pe. Eliseu estudou pedagogia como eminente Barnabita. Era natural que cheio de ardor juvenil, procurasse utilizar os conhecimentos pedagógicos” (COLARES, 1997, p. 32).

Desse modo, passava horas em meditação, dedicando-se aos estudos eclesiais, mas, também, aos estudos pedagógicos para ministrar as aulas e administrar a Escola Normal, demonstrando zelo e cuidado pela obra de Deus e pelo ensino dos alunos e alunas do Instituto Santa Teresinha. Segundo Nonato da Silva e Oleto (2010) Dom Eliseu se tornou um grande administrador apostólico e educador no município de Bragança por sua afeição ao ministério e

⁷⁷ A indumentária de Dom Eliseu Maria Coroli não representava apenas sua posição eclesial, mas seu poder e autoridade perante a sociedade bragantina e a administração pública (SILVA *et al.*, 2012).

⁷⁸ Consta-se que Dom Eliseu Maria Coroli ocupava, além da administração da Prelazia e do próprio Instituto Santa Teresinha, as cadeiras de Matemática e Religião no Ginásio e na Escola Normal.

bem-estar da população, fato que se refletia em seus trabalhos nos campos da educação, saúde, assistência social, evangelização etc. Consagrou-se em uma figura notável perante a sociedade bragantina pelo zelo da moral cristã, dedicação aos fiéis por meio de ensinamentos e do afeto e pela construção de boas relações entre a Igreja e a Administração Pública, sobretudo, nas relações e negociações políticas traçadas para o desenvolvimento de suas obras na região.

Diante disso, infere-se a relevância que Dom Eliseu Maria Coroli teve para a educação e desenvolvimento local de Bragança, realidade que culmina na própria história da cidade e da formação de professores. Por essa razão não se pode debater a formação docente sem considerar a atuação de Dom Eliseu Maria Coroli, principalmente por ter fundado uma instituição que mais tarde iria abrigar a terceira Escola Normal do Estado do Pará. Através desse novo empreendimento sua filosofia e ideias de ensino expandiram-se, superando os ensinamentos primário e secundário outrora ofertados, garantindo, entre outras coisas, a disseminação da doutrina católica e dos seus ensinamentos por todos os lugares da Prelazia de Bragança-PA.

4.2.2 Instalação da Escola Normal: ato de fé e política de desenvolvimento local

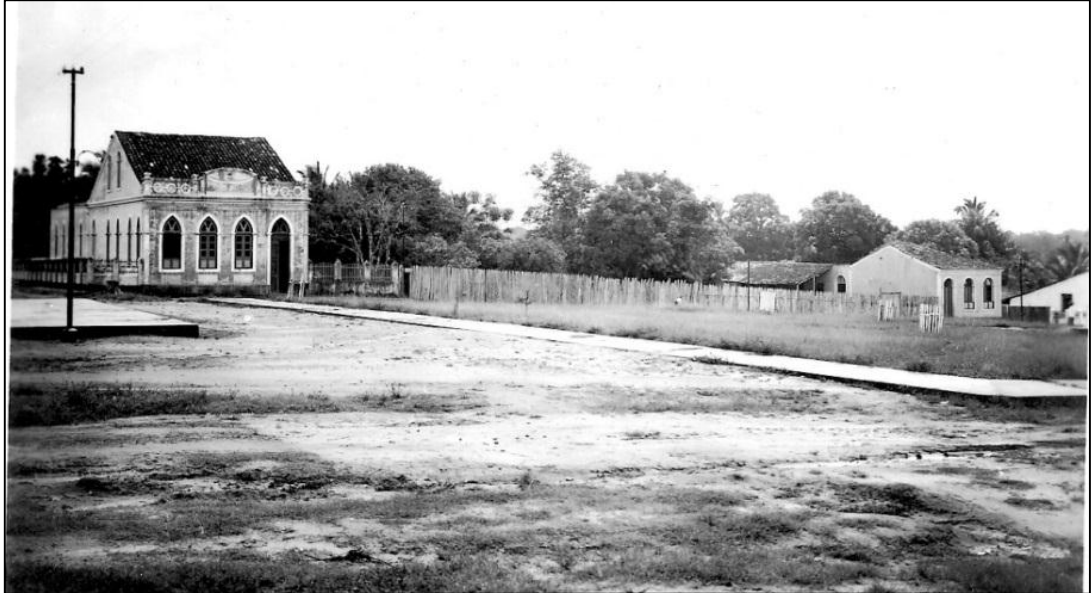
A Escola Normal é instalada anteriormente à implantação do Instituto Santa Teresinha-IST que além de servir como espaço de formação de professores cedia lugar para o curso ginásial. No início do século XX o Brasil presenciava grandes transformações industriais nos países europeus e começou a incorporar o ideal de modernização como forma de desenvolvimento (BRITO, 2001). Diante dessa realidade Dom Eliseu procurou realizar uma política de empreendedorismo em Bragança que se vislumbra nas grandes obras construídas sob sua administração na Prelazia do Guamá⁷⁹ (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010).

Antes de funcionar no IST a Escola Normal funcionou em uma pequena casa que fora doada por um morador para abrigar os recém-chegados religiosos encarregados da administração da Prelazia do Guamá, atual Diocese de Bragança e, da evangelização das comunidades indígenas e rurais (COLARES, 1997). O prédio caracterizava-se por um estilo clássico dos modelos de residência europeus, de forma rudimentar, com cômodos que serviriam de alojamento para os padres. Localizava-se no centro da cidade ao lado de poucas casas,

⁷⁹ Além do Instituto Santa Teresinha-IST, Dom Eliseu Maria Coroli realizou a construção do Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria-HSAMZ, instituição que atende pessoas de várias regiões do Estado do Pará e, a criação da Quadra Poliesportiva Corolão, onde são realizados importantes jogos de futsal que envolvem a comunidade. Todas essas obras estão em pleno funcionamento nos dias atuais, ratificando a contribuição de Dom Eliseu Maria Coroli para o desenvolvimento local de Bragança-PA.

próxima à Igreja de Nossa Senhora do Rosário⁸⁰ onde eram ministradas as missas. Em seguida a casa fora remanejada para as freiras e, mais tarde, para as aulas da Escola Normal.

Figura 14 – 1ª Escola Normal de Bragança-PA.



Fonte: Acervo do Memorial.

Nesta pequena casa foram realizadas as primeiras aulas da Escola Normal que começaram em fevereiro de 1939 com 18 meninas e 01 menino, na modalidade internato, funcionando também como residência das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus que colaboravam, junto com as Irmãs Preciosinas⁸¹ que vieram com Dom Eliseu da Itália, na organização da instituição e da Prelazia (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). Somente mais tarde as aulas foram remanejadas para o IST. Nesse ínterim Bragança começou a vislumbrar a modernidade no campo educacional e as famílias começaram a ter a oportunidade de inserir seus filhos em um Colégio próximo, sobretudo as famílias mais abastadas (SILVA *et al*, 2012).

Como se observa no quantitativo de mulheres matriculadas, a Escola Normal de Bragança/-PA enfrentava um processo de feminização do magistério que estava ocorrendo em todas as Escolas do Brasil. “A necessidade em educar as mulheres estava ligada à modernização da sociedade e ao processo de higienização da família, juntamente com a ideia da criação de um sentimento nacional vinculando a ordem e progresso [...]” (NOGUEIRA, SCHELBAUER, 2007, p. 79). Ademais, era uma oportunidade para a Igreja Católica formar professoras e

⁸⁰ Atualmente intitulada Paróquia Catedral de Nossa Senhora do Rosário. Esta é a catedral sede da Diocese de Bragança-PA onde são realizadas as principais missas e eventos da Igreja Católica.

⁸¹ Congregações religiosas originárias da Itália. Essas irmãs foram enviadas da Itália para o Brasil após Dom Eliseu Maria Coroli apresentar seu projeto de educação para Bragança-PA junto à Madre Superiora da Congregação e às autoridades episcopais (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012).

catequistas que, com zelo e amor, cuidassem da alfabetização dos fiéis do interior da Prelazia (COLARES, 1997; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012).

Essa realidade refletia a concepção da mulher existente em uma sociedade patriarcal que limitava sua aparição pública, permitindo sua inserção apenas no magistério por considera-lo uma extensão das atividades domésticas (RABELO, MARTINS, 2006). Em decorrência dessa representação materna da mulher, esta restringia-se aos cuidados do lar e da família, considerando o fato de ser vista como um sujeito sentimental, portanto, desprovido de habilidades lógicas e racionais para trabalhos além da esfera doméstica (LOURO, 1999, 2007). Mesmo com sua admissão na carreira docente percebe-se a diferenciação no ensino entre homens e mulheres, como verificado no currículo para alunos e no currículo para alunas.

Nessa época, o currículo do estudo feminino era diferenciado do masculino: as moças se dedicavam à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto os homens estudavam geometria. As mulheres professoras eram isentas de ensinar geometria, mas essa matéria era critério para estabelecer níveis de salário, portanto, reforçava-se com isso a diferença salarial. Assim, as mulheres tinham direito à instrução, mas essa instrução acentuava também a discriminação sexual [...]. Contudo, apesar do estudo passar a ser um direito garantido por lei, a maioria das mulheres não tinha acesso à instrução, com exceção daquelas que pertenciam às elites e às classes ascendentes, pois a segregação da mulher continuava presente na sociedade (RABELO, MARTINS, 2006, pp. 6170-6171).

Desse modo, a admissão da mulher nos cursos de formação de professores deu-se por meio de uma série de restrições que acarretaram na manutenção de preconceitos e de relações desiguais entre homens e mulheres. Acrescenta-se que além das diferenciações no ensino, no salário e nas condições de trabalho, aos homens competia o exercício de funções administrativas em cargos superiores e à docência em classes ginasiais, enquanto às mulheres cabia o ensino primário e raras chances de ascensão na carreira (NOGUEIRA, SCHELBAUER, 2007). Contudo, em Bragança-PA essa realidade apresentava-se de modo um pouco diferente.

As professoras do curso primário e primeiras colaboradoras diretas de Monsenhor Eliseu, no Colégio Santa Teresinha [...] vieram para Bragança com suas famílias, lembradas em Bragança pela disciplina e rigor técnico. Por um lado, as professoras acreditavam no projeto educativo do religioso, dedicando-lhe tempo, trabalho e acompanhamento dos alunos. De outro, com a confiança de Coroli em se apoiar nos serviços de professoras leigas, colaboradoras na organização daquele ano escolar e na parceria obtida para que sua obra fosse levada adiante, até que a finalidade primordial do seu colégio se completasse: “preparar jovens, que levando uma vida consagrada a Deus, ajudassem a evangelização de sua terra” (SILVA *et al*, 2012, p. 102).

Depreende-se que as professoras leigas do Instituto Santa Teresinha-IST eram muito valorizadas por Dom Eliseu Maria Coroli, sendo consideradas colaboradoras e profissionais

rígidas com o trabalho educativo. Além das freiras que colaboravam significativamente o bispo com as atividades ministeriais e escolares, como as viagens missionárias e as atividades da Escola normal e do IST, professores leigos eram contratados do mesmo modo, pois apesar de ser uma instituição de cunho religioso tornou-se necessário equipará-lo aos cursos primário e secundário da capital e ajustá-lo ao ideal de Estado laico introduzido com a instauração da República⁸² (COLARES, 1997; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012).

As primeiras professoras da Escola Normal de Bragança-PA haviam vivenciado uma concepção rígida e tradicional de educação conforme os moldes da época. Conseqüentemente, as primeiras alunas teriam uma formação semelhante, acrescentada a ideia de uma educação cristã (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). Durante esse período as alunas aprendiam técnicas e métodos específicos de ensino que contribuíssem para a alfabetização e catequização da população bragantina, pautados no rigor da moral e na atenção aos preceitos divinos, orientados pela fé e pelos ideais do Estado e da Nação (COLARES, 1997; SILVA *et al*, 2012).

O início da Escola Normal foi marcado pelo estabelecimento de uma pedagogia tradicional⁸³, responsável pela criação de uma atitude de recepção do saber instituído, mas que também procurava o desenvolvimento integral e a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem (LUCKESI, 2010). Essa pedagogia se relacionava perfeitamente com a proposta educacional de Dom Eliseu, eminentemente cristã e, portanto, rigorosa no sentido do atendimento dos preceitos divinos, mas, também, preocupada com o desenvolvimento espiritual e escolar dos alunos e com a formação cristã e profissional que centralizasse o ensino religioso (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012; COLARES, 1997).

⁸² É interessante atentar para o fato de que a proposta de formação docente e educacional estava diretamente atrelada a proposta de propagação da fé cristã e do catolicismo na região. Por isso, verifica-se a coexistência de professoras e professores religiosos e leigos que lecionassem os preceitos divinos e as normas do Estado (COLARES, 1997; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012). Vale ressaltar que um dos pressupostos da República é a laicidade do ensino, processo de secularização da educação. Nesse caso há no plano legal a separação entre o Estado e a Igreja. Talvez aqui esteja uma chave muito importante que é justamente a tentativa de setores do catolicismo em retomar espaços como a educação, historicamente vinculada à igreja e seus propósitos (VILLELA, 1992, 2002).

⁸³ “A denominação ‘concepção pedagógica tradicional’ ou ‘pedagogia tradicional’ foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como ‘tradicional’ a concepção até então dominante. Assim, a expressão ‘concepção tradicional’ subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga” (verbete elaborado por Dermeval Saviani). (Disponível: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm>. Acesso: 01 de abril de 2020).

A proposta educacional de Dom Eliseu para o IST e para a Escola Normal de Bragança-PA seguia quatro direções, quais sejam: catequese, educação escolar, assistência hospitalar e evangelização dos índios (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). A catequese baseava o trabalho pedagógico, pois era indispensável para a formação cristã desejada pela Prelazia. A educação escolar funcionava como subsídio para a construção da fé a partir do ensinamento das Escrituras Sagradas. A assistência hospitalar garantia um pouco de qualidade de vida para os munícipes. E a evangelização dos índios possibilitava a constituição do conhecimento da Igreja sobre as comunidades que professavam outras crenças e credos.

Figura 15 – Dom Eliseu Maria Coroli realizando a Coroação de Nossa Senhora no IST com alunos do Ginásial e da Escola Normal.



Fonte: Acervo do Memorial.

Na fotografia destaca-se Dom Eliseu Maria Coroli em solenidade no Instituto Santa Teresinha-IST. Na ocasião o bispo realizava a Coroação de Nossa Senhora⁸⁴ no salão de missas e eventos do Colégio com a participação da comunidade, especialmente dos alunos e alunas das turmas do Ginásio e da Escola Normal. Esta solenidade se refere às duas primeiras direções da proposta educacional de Dom Eliseu para o IST e para a Escola Normal: a catequese e a educação escolar. Por meio da relação entre fé e saberes terrenos (seculares) acreditava-se ser

⁸⁴ A Coroação de Nossa Senhora é uma festividade tradicional católica que ocorre todos os anos no último dia do mês de maio em Bragança-PA sob responsabilidade da Diocese (evento municipal) e das Paróquias (eventos paroquiais) e organização de uma determinada escola pública ou particular, selecionada anualmente através de sorteio realizado pela administração da Igreja.

possível a realização de uma formação integral que correlacionasse os preceitos divinos, os ideais da República e os conhecimentos necessários à vida em sociedade. Em outras palavras, essa relação possibilitaria uma preparação para a vida (COLARES, 1997; SILVA *et al*, 2012).

Ademais, a fotografia evidencia a autoridade de Dom Eliseu Maria Coroli na Igreja Católica, no Instituto Santa Teresinha, na Escola Normal e, conseqüentemente, no município de Bragança, especificamente quando se observa uma pequena elevação de Dom Eliseu na abertura da Coroação, denotando sua posição elevada na hierarquia eclesiástica (COLARES, 1997). Também se verifica uma padronização nos uniformes das alunas, fato que revela a rigorosidade do ensino na primeira metade do século XX, onde o alunado, mormente o público feminino, deveria trajar-se de acordo com os padrões morais instituídos e em respeito à instituição escolar e aos professores e mentores educacionais (VILLELA, 1992, 2002).

Nesse sentido, depreende-se que a Escola Normal não funcionou apenas como um centro de preparação técnica para o trabalho docente, mas igualmente como espaço de reprodução dos preceitos religiosos/morais da doutrina católica no sentido de ampliar a fé cristã por meio dos novos professores que iriam atuar na alfabetização e na catequização da população em diferentes localidades de domínio da Igreja, convertendo-os a Cristo e aos dogmas católicos. Desse modo, mais que um lugar de formação profissional a Escola Normal de Bragança-PA fora um lugar de difusão dos interesses da Prelazia, da Igreja e de Dom Eliseu Maria Coroli (SILVA *et al*, 2012; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; COLARES, 1997).

A figura abaixo mostra um registro peculiar de Dom Eliseu Maria Coroli com algumas formalistas e enfermeiras do Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria-HSAMZ em uma de suas visitas realizadas com a finalidade de supervisionar os trabalhos desenvolvidos pelas alunas e funcionários. Assim como ocorria no Instituto Santa Teresinha-IST as alunas eram devidamente uniformizadas sob uma rígida educação escolar, moral e espiritual. Essas visitas de Dom Eliseu Maria Coroli eram corriqueiras e demonstravam sua preocupação com a qualidade do ensino, procurando estar ciente dos processos formativos e de prestação de serviços disponibilizados em seus empreendimentos (SILVA *et al*, 2012). Segundo Colares (1997), o bispo costumava agir com afinco, sempre entusiasmado e com um brilhante sorriso na relação com os outros⁸⁵.

⁸⁵ Destaca-se que Dom Eliseu é lembrado pelas Irmãs do Sagrado Coração de Jesus pelo seu sorriso todas as vezes que se comunicava com alguém, principalmente com alunos e alunas, demonstrando carinho e cuidado por seus fiéis e aprendizes (COLARES, 1997; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010).

Figura 16 – Dom Eliseu Maria Coroli, alunas, formalistas e enfermeiras do Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria-HSAMZ, criado para garantir assistência hospitalar à população bragantina.



Fonte: Acervo do Memorial.

No tocante à assistência hospitalar, terceira direção da proposta educacional de Dom Eliseu Maria Coroli, destaca-se que “Além do Colégio Santa Teresinha, duas outras obras da ação de D. Eliseu Coroli ganharam notoriedade e relevância: a Maternidade Nossa Senhora da Divina Providência e o Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria [...]” (SILVA *et al*, 2012, p. 106). Inaugurados em 1952, o Hospital e a Maternidade serviram como instrumentos para a concretização do desejo do bispo em garantir assistência hospitalar aos moradores (COLARES, 1997), empreendimentos significativos para a região bragantina⁸⁶, razão pela qual atribui-se papel significativo à atuação de Dom Eliseu Maria Coroli no desenvolvimento local.

A realização desses empreendimentos compunha a agenda ministerial, mas também a agenda política de Dom Eliseu, pois sua instalação beneficiaria a população e, simultaneamente, consolidaria o poder da Igreja no município de Bragança (SILVA *et al*, 2012). A partir de suas relações políticas com a administração pública estadual e com os poderes locais, Dom Eliseu trouxe para Bragança a modernidade, tornando a região da Amazônia Paraense desenvolvida em termos educacionais e de assistência à saúde, considerando os padrões da época. Isso supõe

⁸⁶ Até então a assistência hospitalar sistematizada da população bragantina limitava-se à capital do Estado do Pará, Belém, município relativamente distante de Bragança, fato que dificultava a realização de procedimentos médicos básicos e partos seguros. Com a implantação do Hospital e da Maternidade essa realidade mudou, permitindo aos munícipes um atendimento de qualidade (COLARES, 1997).

que as ações do bispo não eram elaboradas em um campo neutro, ao contrário, eram realizadas de maneira sistemática a fim de garantir que os interesses da Prelazia fossem alcançados⁸⁷.

Nesse sentido, pode-se dizer que as implantações do Instituto Santa Teresinha, da Escola Normal, da Maternidade Nossa Senhora da Divina Providência, do Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria, entre tantas outras obras, configuram-se como uma estratégia de desenvolvimento local e de expansão dos domínios da Prelazia. Para completar seu propósito, Dom Eliseu Maria Coroli investiu na evangelização dos índios que pertenciam ao território da Prelazia, comunidades longínquas do centro da cidade que demandavam longas e exaustivas viagens sob a justificativa de levar-lhes a mensagem da Cruz e o conhecimento de Deus para que alcançassem perdão e o esclarecimento das coisas terrenas e celestiais (COLARES, 1997).

A evangelização dos índios, quarta e última direção da proposta educacional de Dom Eliseu Maria Coroli para o IST e para a Escola Normal de Bragança-PA, apesar de ser uma atitude benevolente e uma tentativa de garantir o céu para todos por meio da aceitação do evangelho, configura-se enquanto uma tentativa de imposição cultural (SILVA *et al*, 2012)⁸⁸. Segundo Hall (2001) a imposição cultural consiste na dominação intelectual de determinado grupo sobre outro e na homogeneização da identidade. Para Bourdieu (2010), nas relações sociais é muito comum que os grupos dominantes exerçam poder sobre as identidades dos grupos historicamente estigmatizados em uma tentativa de manter a ordem vigente.

Nesse sentido, o grupo que se constituiu hegemônico culturalmente impõe sua forma de vida e organização social sobre aqueles historicamente subalternizados (GOMES, 2012). Por essa razão é que se compreende que as incursões de Dom Eliseu nas comunidades indígenas constituíram-se como tentativas de imposição cultural, uma vez que a Igreja os considerava desprovidos de civilidade e cultura. Assim sendo, as práticas de evangelização e catequização

⁸⁷ Convém ressaltar que nem sempre as ações do bispo eram vistas de forma positiva, especificamente em alguns canais de comunicação da imprensa local, a saber: “[...]. Em 1944, o Grêmio Bragantino, fundado em 1933 e liderado pelos bragantinos Armando Bordallo da Silva, Bolívar Bordallo da Silva, Luiz Paulino dos Santos Mártires e Franco Mártires, da geração da famosa Revista Bragantina, iniciou uma campanha contra o propósito do bispo Coroli. O caso era o da construção do muro na parte externa do Colégio Santa Teresinha e resultou na acusação de que Dom Eliseu obrigara os moradores do quarteirão vizinho ao prédio da escola a venderem suas moradias por um valor abaixo do preço de custo, além de que tal construção atentaria contra a estética da cidade” (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010, p. 23). Apesar das críticas, a Prelazia obteve sucesso na empreitada do muro. Contudo, essas informações comumente são esquecidas a fim de manter intacta a índole de Dom Eliseu Maria Coroli entre os bragantinos.

⁸⁸ Esse debate não fora mencionado durante as investigações no Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, considerando o fato deste salvaguardar a imagem e a memória do bispo. Contudo, embora não seja intenção denegri-las, tornou-se necessário discutir a questão da imposição cultural em virtude da realidade vivida por muitas comunidades indígenas no Brasil que sofreram/sofrem com esse processo.

da Prelazia não agregavam conhecimentos à cultura dos índios, ao contrário, sobrepunham-se, ocasionando possíveis perdas de identidade (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010)⁸⁹.

Figura 17 – Dom Eliseu Maria Coroli em visita à comunidade indígena.



Fonte: Acervo do Memorial.

A fotografia retrata uma das inúmeras viagens de Dom Eliseu Maria Coroli ao interior da Prelazia, especialmente às comunidades indígenas outrora existentes. Em decorrência de sua habilidade em comunicar-se com diferentes grupos Dom Eliseu era recebido em muitas aldeias, participando da dinâmica social e cultural destas, relacionando-se com variadas faixas etárias, inclusive crianças, como observa-se na imagem. Mas, as relações com as comunidades indígenas, aparentemente amigáveis, não eram estabelecidas de forma horizontal. Ao contrário, constituíam-se em relações de poder em que a figura eclesiástica e o poder da Igreja estavam acima das tradições e costumes desse grupo étnico-raciais, instituindo uma imposição cultural.

⁸⁹ Reitera-se que não há intenção em desconsiderar as contribuições de Dom Eliseu para o desenvolvimento da região bragantina, no entanto, silenciar a imposição cultural sofrida pela população indígena brasileira seria um descaso com esse grupo étnico e com os movimentos sociais em sua defesa.

Com efeito, as comunidades indígenas foram classificadas como povos que precisavam da educação e da cultura estabelecidas pela Igreja, pois eram supostamente desamparadas pela civilização (SILVA *et al*, 2012). Não obstante, os padres barnabitas, na “missão além-fronteiras” na Amazônia, estabeleceram como propósito “[...] salvar os caboclos de toda forma de analfabetismo, principalmente do conhecimento de Deus e da religiosidade” (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010, p. 26), construindo uma representação equivocada acerca das comunidades indígenas e tradicionais, destituindo-as de qualquer valor cultural, simbólico ou político (GOMES, 2012), acarretando na imposição cultural (HALL, 2001)⁹⁰.

Esse empreendimento de Dom Eliseu não só recebeu o apoio da Prelazia como adquiriu o sufrágio das forças políticas locais e estaduais, sobretudo, dos prefeitos e interventores federais, bem como da própria sociedade local⁹¹. Isso porque a ideia de evangelização dos índios da região não beneficiaria apenas a Prelazia, mas toda a cidade de Bragança, pois, por meio desse projeto seria possível garantir a uniformidade entre os diferentes grupos culturais e manter a ordem vigente, principalmente ao considerar que Dom Eliseu procurava atender tanto os interesses religiosos quanto os políticos (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010).

Nesse sentido, “o relacionamento entre a Igreja e a Prefeitura se dava de forma cordial, notando-se uma deferência especial de um poder para com o outro, já que se pretendia elevar o nível cultural do município e a sua cultura a partir do ambiente educacional [...]” (NONATO DA SILVA, 2010, p. 13). Em decorrência da preocupação mútua do governo local e da Igreja, Dom Eliseu encontrou condições favoráveis para suas empreitadas, alcançando enorme prestígio entre munícipes e políticos. Foi nessa direção que Dom Eliseu se tornou pioneiro na formação de professores na região, influenciando muitas gerações e diferentes governos.

Nesse contexto, em 1939 os padres barnabitas decidiram construir o Instituto Santa Teresinha, tendo à frente desta empreitada Dom Eliseu Maria Coroli, idealizador e fundador do IST. No ano de 1940 fizeram o lançamento da Pedra Fundamental, solenidade tradicionalmente católica realizada no início de qualquer obra predial da Igreja Católica, que consistiu em uma

⁹⁰ Imposição cultural, de acordo com Hall (2001), consiste na tentativa de padronizar a cultura instituída pelos grupos dominantes àqueles considerados desprovidos de civilidade e conhecimento. Segundo Bourdieu (2010) esse conceito pode relacionar-se à noção de hegemonia cultural, caracterizada também pela tentativa de impor, pela força ou violência simbólica, uma cultura sobre a outra.

⁹¹ Dom Eliseu comumente caía nas graças do povo, da administração pública estadual e dos poderes locais, principalmente pela cordialidade com que tratava os interesses da Prelazia e do município junto ao Poder Público. Por meio de boas relações com o Poder Público Dom Eliseu conseguiu desenvolver muitos trabalhos e empreendimentos em Bragança, como fora na implantação do Instituto Santa Teresinha e na criação do Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria (COLARES, 1997).

celebração com a introdução de uma Bíblia no subsolo da nova construção, simbolizando a Palavra de Deus como base da instituição, das práticas educativas e formativas para crianças, jovens e adultos. Essa festividade contou com a participação de muitos bragançinos e de alguns políticos, o que denota a influência e o prestígio de Dom Eliseu Maria Coroli em Bragança-PA.

Na fotografia a seguir observa-se Dom Eliseu introduzindo a Pedra Fundamental (Bíblia) no subsolo onde seria construído o IST na presença de alunas, alunos, comunidade local e, notadamente, de Augusto Corrêa, prefeito de Bragança-PA na ocasião. Essa solenidade confirma, novamente, a influência de Dom Eliseu na região e junto às autoridades locais, recebendo o prestígio, a admiração e as concessões das administrações municipais na concretização de seus projetos (COLARES, 1997; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012)⁹². Sendo assim, mais que uma autoridade eclesiástica, o bispo constituía paulatinamente seu papel político na construção da identidade cultural da região.

Figura 18 – Lançamento da pedra fundamental de construção do prédio do IST em julho de 1940, tendo ao lado direito de Dom Eliseu o então prefeito Augusto Corrêa.



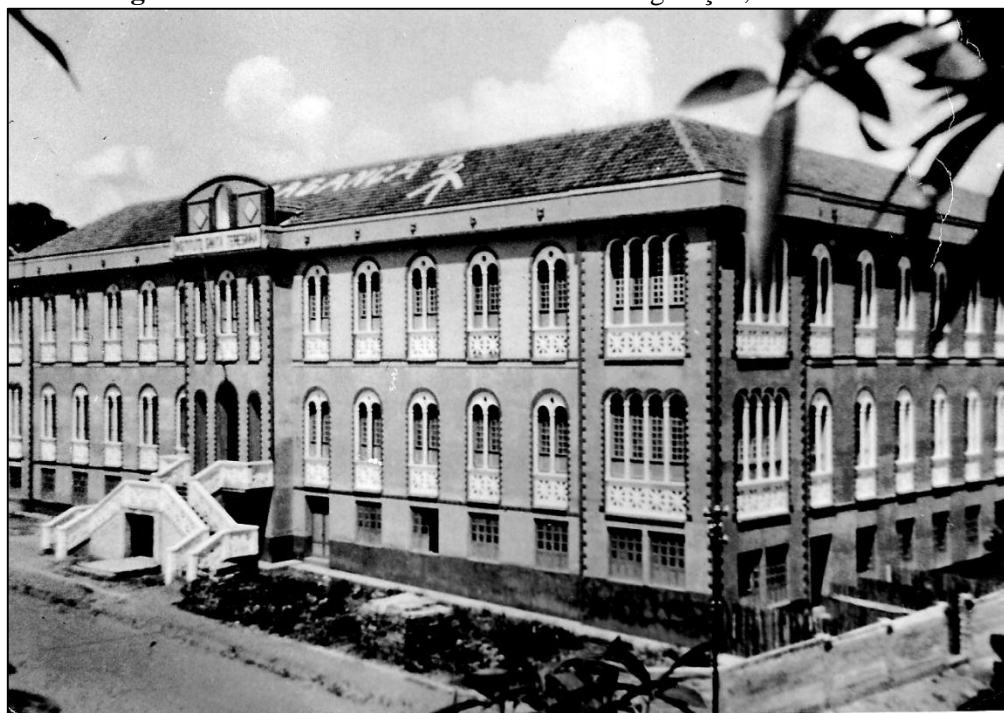
Fonte: Acervo do Memorial.

O Instituto Santa Teresinha se constituiu como um marco histórico para o município de Bragança e para a formação de professores no Pará, pois sediou a terceira Escola Normal do Estado, bem como a oferta dos ensinos primário e secundário (SILVA *et al*, 2012). Naquela época era necessário que as Escolas Normais no Brasil possuíssem escolas anexas para a

⁹² Existem evidências de que a autorização de construção do IST no centro da cidade fora uma das concessões do poder municipal à Dom Eliseu Maria Coroli graças à sua simpatia e articulação política, comprando um terreno em uma das áreas mais importantes da cidade (SILVA *et al*, 2012).

experimentação dos métodos e técnicas de ensino⁹³(TANURI, 2000; VILLELA, 1992, 2002). Nesse sentido, o IST foi construído com o intuito de garantir a equiparação desses níveis ao da Escola Normal a fim de atender às normas educacionais vigentes (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). Apesar de alguns infortúnios⁹⁴ o IST foi inaugurado em 1944 com a celebração da formatura da primeira turma de normalistas da Escola Normal (COLARES, 1997).

Figura 19 – Prédio do IST na data de sua inauguração, 1944.



Fonte: Acervo do Memorial.

Observa-se na fotografia o Instituto Santa Teresinha no ano de sua inauguração, em 1944. “[...] Segundo Bolívar Bordallo da Silva, o edifício era um prédio ‘de 3 pavimentos, de construção sólida e estilo gótico, com capacidade para 300 alunos’ [...]” (SILVA, 1954 *apud*

⁹³ Com a substituição do método Lancaster ou método de ensino mútuo – comumente utilizado nas Escolas de Primeiras Letras – pelo método do ensino intuitivo de Pestalozzi – adotado após a consolidação e expansão das Escolas Normais no final do século XIX – a observação passou a ser uma premissa/exigência para a formação de professores, pois a aprendizagem do ensino intuitivo ocorreria somente por meio de experiências sensoriais (TANURI, 2000; VILLELA, 1992, 2002; MORTATTI, 2006). Ademais, a aprendizagem dos métodos e técnicas de ensino tradicionais, como a memorização de conteúdos e a aplicação de exercícios, seria adquirida mediante a observação de práticas pedagógicas, docentes e escolares realizadas em escolas anexas às Escolas Normais. No caso de Bragança-PA, especificamente, acrescenta-se o ensino religioso como eixo centralizador do trabalho educativo, expresso no hábito da leitura e ensinamento de textos sagrados (COLARES, 1997; SILVA *et al.*, 2012).

⁹⁴ No processo de construção do IST o Exército Brasileiro se apropriou do Colégio para a instalação de uma base militar durante a Segunda Guerra Mundial. Esse episódio causou sérios problemas para os intentos de Dom Eliseu e dos padres barnabitas que sonhavam com a implantação do instituto. Mas com afinco e dedicação, o bispo tentou contornar a situação. Em 1943, após acordo com o Comando do Exército, o IST fora devolvido à Prelazia de Bragança e aos padres barnabitas. Entretanto, os militares saem definitivamente do prédio apenas em 1945 com o fim da Grande Guerra (SILVA, OLETO, 2010).

SILVA *et al*, 2012, p. 105). Destarte, apesar de algumas mudanças estruturais, como a construção de outros pavimentos e de muros ao entorno, o edifício mantém as mesmas características de sua estética original, abrigando atualmente uma grande quantidade de turmas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com adaptações de acessibilidade e instalação de recursos tecnológicos. Desse modo, percebe-se a sua relevância social para a região, ampliando sua oferta escolar e consolidando-se enquanto renomada instituição de ensino.

Figura 20 – Quadro de fotos da primeira turma de normalistas da Escola Normal de Bragança-PA.



Fonte: Acervo do pesquisador/2020.

Nesta fotografia observa-se um quadro de fotos da primeira turma de normalistas da Escola Normal de Bragança-PA (1943) que abrilhantaram a inauguração do IST no ano de 1944. Destaca-se que a partir das fotos inseridas no quadro vê-se mulheres jovens, uniformizadas de forma adequada ao contexto moral da época: cobrindo o corpo, demonstrando sua contrição e devoção cristã. Acrescenta-se que mais que professoras e catequistas, estas mulheres foram formadas para ser mães e esposas, submissas ao homem, voltadas ao cuidado do lar e do marido e à educação dos filhos, fato que contribuiu para a disseminação dos ideais da República que consistiam especialmente na manutenção da ordem vigente⁹⁵.

⁹⁵ Durante a República o papel da mulher adquire uma dimensão social na educação dos filhos que se estende, paulatinamente, ao mercado de trabalho. No entanto, em todos os casos, deveria ser submissa ao homem, mantendo-se a ordem vigente de família e sociedade (NOGUEIRA, SCHELBAUER, 2007).

Segundo Louro (1999) essas mulheres introduzidas no contexto educacional e, posteriormente, no mercado de trabalho, tinham permissão para instruir-se dentro de certos limites, pois a ordem natural – na verdade social – deveria permanecer intacta. Ou seja, diante de um momento histórico significativo para as mulheres, aonde teriam a chance de estudar e trabalhar, estas deparam-se com as imposições e normativas culturais baseadas em uma sociedade patriarcal, onde a figura feminina não poderia ascender e, quando autorizada a ingressar no espaço público, continuava tolhida, forçada a vestir-se de forma adequada, a aprender o que lhe for conveniente e atuar em ambientes não dominados pelo homem.

Dessa forma, entende-se que a Escola Normal de Bragança-PA se insere em um paradoxo: de um lado permite a instrução e a formação de professoras e catequistas; por outro lado reproduz a ordem vigente e molda estas mulheres de acordo com os padrões segregacionistas entre homens e mulheres, permitindo-lhes o magistério, mas sem dar-lhes a liberdade e autonomia devidas. Nesse sentido, depreende-se que a Escola Normal de Bragança-PA foi ao mesmo tempo um marco para o desenvolvimento local e um espaço de reprodução da sociedade patriarcal estabelecida no Brasil e estendida a todos os espaços sociais (FRANCA, FRANÇA, 2011; SOUSA, 2011; LOBATO, 2010; LOURO, 1997, 2007).

Depois de a Escola Normal funcionar em uma pequena casa as primeiras normalistas participaram de uma bela formatura na mais nova construção da Prelazia sob a administração de Dom Eliseu, evento que ratificou suas intenções com a evangelização, educação escolar e desenvolvimento local (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). A partir disso se consolidava uma educação pautada na moral cristã que serviria como sustentáculo da sociedade, pois, apesar do caráter técnico-profissional, a Escola Normal de Bragança-PA não se desvincularia do modo eminentemente religioso do ensino que suplantava essas Escolas na sociedade da época.

Diante desse percurso histórico da formação de professores no Brasil se percebem os impasses no campo da educação, que avançava ou retrocedia à medida que o Poder Público desempenhava determinado grau de ação. Em toda a história verifica-se que a formação docente não recebeu o devido tratamento, ficando em segundo plano na agenda política dos diferentes governos (SAVIANI, 2009, 2011; GATTI, 2010, 2016). Nessa direção, a questão étnico-racial esteve despercebida, na verdade, ausente dos currículos oficiais e das práticas formativas dos cursos de formação de professores (GOMES, 2012; SANTOS, 2014; COELHO, 2006).

As fotografias do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli revelam indiretamente a ausência do Poder Público na garantia da formação de professores e a inexistência da questão étnico-racial na proposta de educação e de formação docente de Dom Eliseu Maria Coroli. Essa

realidade se expressa na criação de uma instituição de ensino e da Escola Normal pela Igreja Católica, especificamente pela Prelazia/Diocese de Bragança-PA e não pela Administração Pública Municipal; e no registro de viagens missionárias às comunidades indígenas, sem, contudo, explorar e divulgar a diversidade cultural desses grupos étnico-raciais, evidenciando apenas a atuação de Dom Eliseu Maria Coroli e de sua equipe missionária na educação e catequização de povos “desprovidos de civilidade e cultura” ou dos “caboclos” da Amazônia.

No caso da Escola Normal de Bragança-PA, assim como ocorria nas demais Escolas Normais brasileiras, a questão étnico-racial não recebia o devido tratamento, considerando que essa temática não fazia parte das pautas políticas e educacionais dos governos. O único vestígio acerca das relações étnico-raciais observado nas fontes foi a intenção de Dom Eliseu Maria Coroli em evangelizar os índios da região (COLARES, 1997; MAUÉS, 1999; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012). Conforme Nonato da Silva e Oletto (2010) a evangelização dos índios era um dos objetivos do bispo quando chegou em Bragança-PA, pois havia elevado índice de analfabetismo entre as comunidades do interior e, além disso, tê-los convertidos ao catolicismo facilitaria o desenvolvimento das ações e missões da Igreja Católica.

Segundo Silva *et al* (2012) as intenções de Dom Eliseu Maria Coroli na alfabetização e catequização foram consideradas louváveis pela administração pública, Prelazia/Diocese e sociedade bragantina, pois trouxeram benefícios para a educação e o desenvolvimento local. No entanto, também foram questionadas por acarretarem no silenciamento da cultura popular e na imposição dos dogmas e da cultura da Igreja Católica sobre os povos indígenas (MAUÉS, 1999). Apesar dos esforços do bispo no melhoramento da região, a evangelização dos índios contribuiu para a construção de uma representação estereotipada desses sujeitos, especialmente pelo uso do termo “caboclos” como se fossem aculturados e destituídos de civilização.

Podemos começar a vislumbrar o perfil educador de Eliseu Coroli, que em Bragança queria tão somente ajudar no crescimento do povo que lhe foi confiado, em fé e em educação, assim como em outras obras que ele criou nos anos de sua atuação, conseguindo tudo com uma ação política conveniente à época. Em contraposição à lógica estabelecida por parte significativa da população bragantina, e amparados pelo que escreve Raymundo Heraldo Maués, podemos afirmar que *os padres abominaram “a ignorância religiosa” dos caboclos*. Atuaram de forma a desmontar e criar outra lógica sobre a cultura popular, conseguindo *reforço na autoridade e dominação ideológica educacional e mantendo a sua intervenção, sobretudo no benefício à elite e à classe média bragantina*, seja quando edificaram obras e patrimônios físicos, seja quando apresentaram sua proposta de salvação cristã (SILVA *et al*, 2012, pp. 112-113, *grifo meu*).

Com efeito, Maués (1999) aponta que as incursões missionárias pela Amazônia procuravam superar a “ignorância religiosa” dos índios que, desprovidos de civilidade, necessitavam ser educados. Nesse sentido, nota-se novamente a tentativa de imposição cultural da Igreja Católica sobre as comunidades indígenas da Amazônia Paraense. Como resultado obteve-se a expansão da fé cristã pelo território da Prelazia, mas também a interferência da cultura europeia nos costumes e tradições desses povos que passaram a ser domesticados no tocante a sua organização social, formas de vida e expressões da espiritualidade.

Nonato da Silva e Oleto (2010, p. 26) afirmam que os padres barnabitas, incluindo Dom Eliseu Maria Coroli, “[...] desejavam salvar os caboclos de toda forma de analfabetismo, principalmente do conhecimento de Deus e da religiosidade”. Essa forma de imposição cultural se reflete na representação estereotipada de determinados grupos étnico-raciais, principalmente, ao serem considerados destituídos de civilização e cultura (MUNANGA, 2004). Por meio dessa visão grupos hegemônicos justificam a necessidade de intervenção nesses grupos que, na maioria das vezes, acaba incidindo na violação de sua cultura e identidade (HASENBALG, 1979; HALL, 2001; CANDAU, MOREIRA 2008; CARONE, BENTO, 2014).

A despeito dessas questões, não se objetiva minimizar ou macular a atuação de Dom Eliseu Maria Coroli, mas apenas evidenciar que sua proposta de educação e formação de professores condizia com o contexto social e político da época que, como verificado nos estudos de Villela (1992), Tanuri (2000), Coelho (2006), Santos (2009), entre outros, silenciava a questão étnico-racial ou não a tratava adequadamente no sentido de reconhecer e valorizar sua cultura, história e memória. Essa questão era silenciada, pois a cor era invisibilizada nas relações sociais e nas propostas curriculares dos cursos de formação docente (COELHO, 2006).

Depreende-se, portanto, que as fontes iconográficas – fotografias – do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli registram episódios importantes para a educação e a formação de professoras do Instituto Santa Teresinha e da Escola Normal de Bragança-PA. Contudo, não expressam as relações étnico-raciais na proposta curricular e nas práticas formativas, corroborando para a afirmação da ausência da questão étnico-racial nos cursos de formação de professores. Ademais, as fotografias colaboram significativamente para a compreensão dos processos formativos no âmbito educativo e espiritual dessa instituição, revelando não só os aspectos pedagógicos, mas os aspectos morais e religiosos desse período.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DOS REGISTROS PESSOAIS DE DOM ELISEU MARIA COROLI (1938-1960)

As fontes escritas podem revelar uma diversidade de características de uma comunidade, de um povo ou de um país. Os documentos são testemunhos dos tempos históricos, dos grandes acontecimentos e eventos e, também, de importantes personagens da história. Quando observadas em suas entrelinhas também podem revelar aspectos da vida de homens simples, fatos isolados, costumes e práticas sociais corriqueiras. Essa nova tendência corresponde ao ideário da Nova História que, além de ampliar o campo do estudo historiográfico, ressignifica a forma de analisar as fontes escritas, tradicionalmente utilizadas como porta-vozes da realidade (BURKE, 1997, 1992; PIMENTEL, 2001, PÍNSKY, 2008).

Segundo Pinsky (2008) a maneira como as fontes escritas são analisadas dependerá da perspectiva teórica adotada: no caso da abordagem tradicional tem-se uma visão determinante da realidade, pois acredita-se que nos documentos existem provas incontestáveis a seu respeito; no caso da abordagem da Nova História tem-se uma representação multifacetada dos fenômenos históricos e, como efeito, os documentos são uma parte destes e não o todo. Nesse sentido, com base na segunda perspectiva, busca-se identificar a partir dos Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli a [in]existência do discurso sobre relações étnico-raciais na formação de professoras da Escola Normal do Instituto Santa Teresinha, em Bragança-PA.

Os Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli são documentos importantes que registram o seu cotidiano ministerial e docente, contribuindo para seu processo de canonização e beatificação. Decerto, essas fontes escritas trazem informações pertinentes acerca da atuação do bispo na formação de professores, pois oferecem registros referentes aos Propósitos das Alunas, Planos de Ensino e Testes Avaliativos da Escola Normal e do Ginásial. No entanto, considerando o recorte temporal da pesquisa (1938-1960), período em que a temática étnico-racial estava ausente no debate político e educacional, supõe-se ausência do discurso sobre relações étnico-raciais na formação de professoras da Escola Normal de Bragança-PA⁹⁶.

⁹⁶ De acordo com os estudos de Munanga (2004), Hofbauer (2006), Gomes (2012), Coelho (2006), Santos (2009, 2014), entre tantos outros, verifica-se a ausência da questão étnico-racial na história da educação brasileira. Somente no início do século XX, após uma série de manifestações do movimento negro em prol de igualdade e valorização cultural, é que se observa apontamentos sobre a temática no âmbito institucional. Essa realidade pode ser constatada na instauração de uma legislação antirracista com reflexos no campo da educação. Entre os principais dispositivos legais em âmbito federal têm-se a Lei n.º 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana-DCNRRER (2004), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), o Plano Nacional de Implementação das DCNRRER (2004), a

Com a finalidade de atender aos objetivos da pesquisa e identificar a [in]existência do discurso sobre relações étnico-raciais na formação de professoras da Escola Normal de Bragança-PA optou-se pela organização dos dados em três categorias de análise, quais sejam: a) *Propósitos das Alunas* que consistem em propósitos pessoais para o ano letivo escritos por cada aluna nos cadernos pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli; b) *Planos de Ensino* referentes ao planejamento individual de Dom Eliseu Maria Coroli para o ensino de Religião e de Matemática; e c) *Testes Avaliativos*, provas sobre as matérias de Religião e de Matemática. Essas categorias de análise emergiram a partir da leitura das fontes escritas e dispõem de diversificado material informativo sobre a Escola Normal e o Instituto Santa Teresinha-IST.

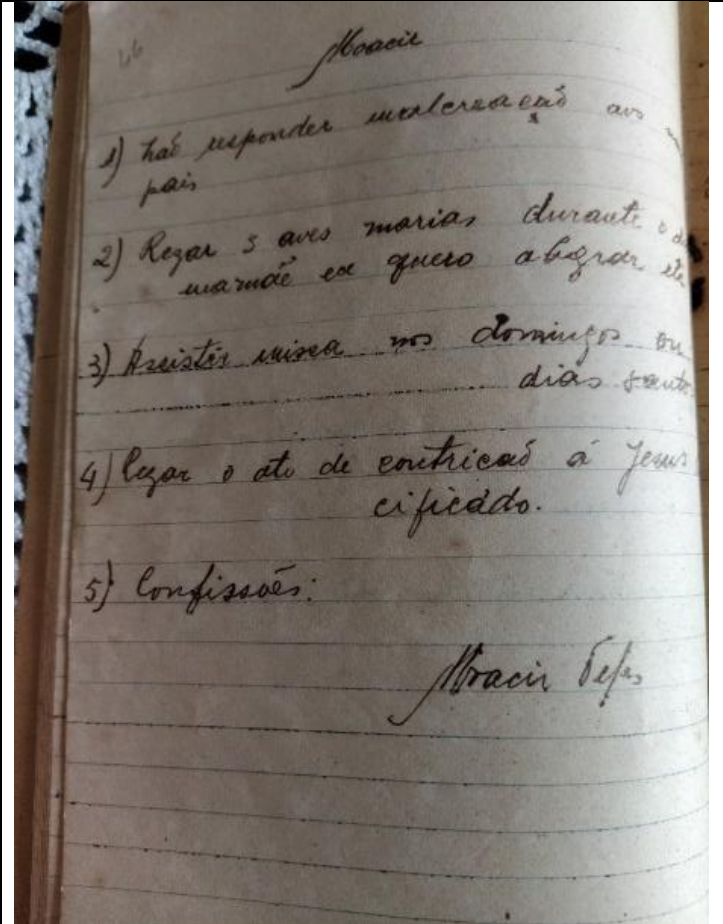
Destaca-se que os propósitos das alunas normalistas e do Ginásio se caracterizavam pela tentativa de adequar-se aos padrões morais imersos em uma dimensão da espiritualidade. Dessa forma, a maioria das alunas desejava ter uma vida de santificação e de devoção a Deus e aos princípios e dogmas da Igreja Católica. Além disso, nota-se que o planejamento pedagógico fora elaborado de maneira simples, porém sistemática, revelando as intenções de Dom Eliseu Maria Coroli e da Prelazia/Diocese de Bragança-PA para a formação docente e espiritual das alunas. Destarte, os testes avaliativos eram aplicados imediatamente à conclusão dos programas de ensino ou planos de ensino, apresentando questões relativamente complexas sobre Religião e Matemática a fim de exigir dedicação e excelência nos estudos e na prática religiosa.

Essa confluência entre os saberes seculares e os saberes espirituais manifestam a forte extensão do cristianismo sobre as práticas sociais e a educação (SETTON, VALENTE, 2016). No caso das Escolas Normais essa realidade era muito comum, pois parte significativa dessas instituições orientava-se pela doutrina católica (VILLELA, 1992, 2002). Nesse sentido, tornava-se comum que as aulas, práticas formativas, propostas curriculares e as próprias intenções dos professores e das alunas enveredassem pelo viés da espiritualidade (TANURI, 2000). Por essa razão que os Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli apresentam majoritariamente questões relacionadas ao ensino da Religião, como temas relacionados ao pecado, boas maneiras e moralidade, excetuando-se os poucos registros sobre Matemática.

Dessa maneira, os excertos que se seguem evidenciam essa dimensão da espiritualidade no campo da educação, especialmente na escolha dos propósitos das alunas, pois observa-se

uma inclinação fortemente religiosa em sua elaboração⁹⁷. As alunas, influenciadas pela doutrina católica e pelos ensinamentos do bispo, preocupavam-se em fazer promessas à Virgem Maria de Nazaré⁹⁸ – ou, como gentilmente era chamada, “Mamãe”⁹⁹ – buscando o aperfeiçoamento espiritual, a bondade e a santidade (COLARES, 1997; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). No caderno “Propósito das alunas (1944) – Outras anotações (1948)”, por exemplo, identifica-se o quão desejável era obter uma vida íntegra e moralmente aceita pela sociedade e pela Igreja.

Tabela 6: Caderno 08: “Propósito das alunas (1944) – Outras anotações (1948)”.

	<p>Moacir Teles, p. 46</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Não responder malcriação aos meus pais 2) Rezar 3 aves marias durante o dia mamãe eu quero alegrar etc 3) Assistir missa aos domingos ou dias santos 4) Rezar o ato de contrição à Jesus Crucificado 5) Confissões
--	--

⁹⁷ Destaca-se que é preferível inserir as fotografias dos Cadernos em tabelas, pois o objetivo foi comparar a transcrição do autor com o texto original para dar-lhe mais credibilidade. Além disso, é preferível análises condensadas sobre os conteúdos dos Cadernos, considerando que os textos foram selecionados de forma relacionada. Desse modo, analisar cada texto separadamente traria redundância ao trabalho. Ademais, na transcrição optou-se pela cópia íntegra dos textos para manter sua originalidade.

⁹⁸ Segundo a doutrina cristã, a Virgem Maria de Nazaré – ou simplesmente Maria – foi a mulher escolhida por Deus para gerar, por meio da intervenção do Espírito Santo, Jesus Cristo, o salvador da humanidade, sendo considerada a principal mediadora entre Deus e os homens. Nesse sentido, é honrada pela Igreja e comunidade católica como santa, homenageada em todo o mundo em círios e procissões.

⁹⁹ O termo “Mamãe”, referente à Virgem Maria de Nazaré, utilizado no Instituto Santa Teresinha, demonstra a relevância e a superioridade de Maria entre os santos católicos, sendo a principal guia da doutrina e das práticas formativas realizadas na Escola Normal de Bragança-PA (COLARES, 1997).

82

1) Não conversarei coisas desonestas, e nem que
suscitem curiosidade.

2) Frequentarei todos os dias um tempo de oração
que Maria me a seguinte oração
Maria de quem alegrou tua criação, estas
hora orar e sempre com meus afetos e
nhas palavras.

Maria de Nazaré Gomes Fernandes.

- 1- Não frequentar bailes.
- 2- Não falar quando entrar em aula.
- 3- Rezar o terço todos os dias.
- 4- Ir a missa e comungar todos os primeiros sábados e sextas feiras dos meses.

Terminado:

Comungarei todas as primeiras sextas-feira e primeiros sábados do mês e no dia de meu aniversário.

Não profanarei minha boca com palavras desonestas.

Prestarei mais atenção as explicações dos professores.

Não frequentarei mais festas carnavalescas.

Maria de Nazaré Gomes Fernandes, p. 82

- 1- Não frequentar bailes.
- 2- Não falar quando entrar em aula.
- 3- Rezar o terço todos os dias.
- 4- Ir a missa e comungar todos os primeiros sábados e sextas feiras dos meses.

11) 11/11 - 1º Calar.

- 1º Todos os dias a Ave e a Luz - 11/11
- 2º Fazer a penitência todos os dias.
- 3º Fazer o terço no menos em sábados.
- 4º Não desobedecer.

12) 12/12 - 1º Penitência, oração e jejum seg. um tempo p. 12/12

- 1º Assistir a missa por todas as santidades p. 12/12
- 1º Fazer bagunça p. todos os dias e colegas.
- 4º Não comportar-se bem no dormitório.

13) 13/13 - 1º Comungar todos os domingos.

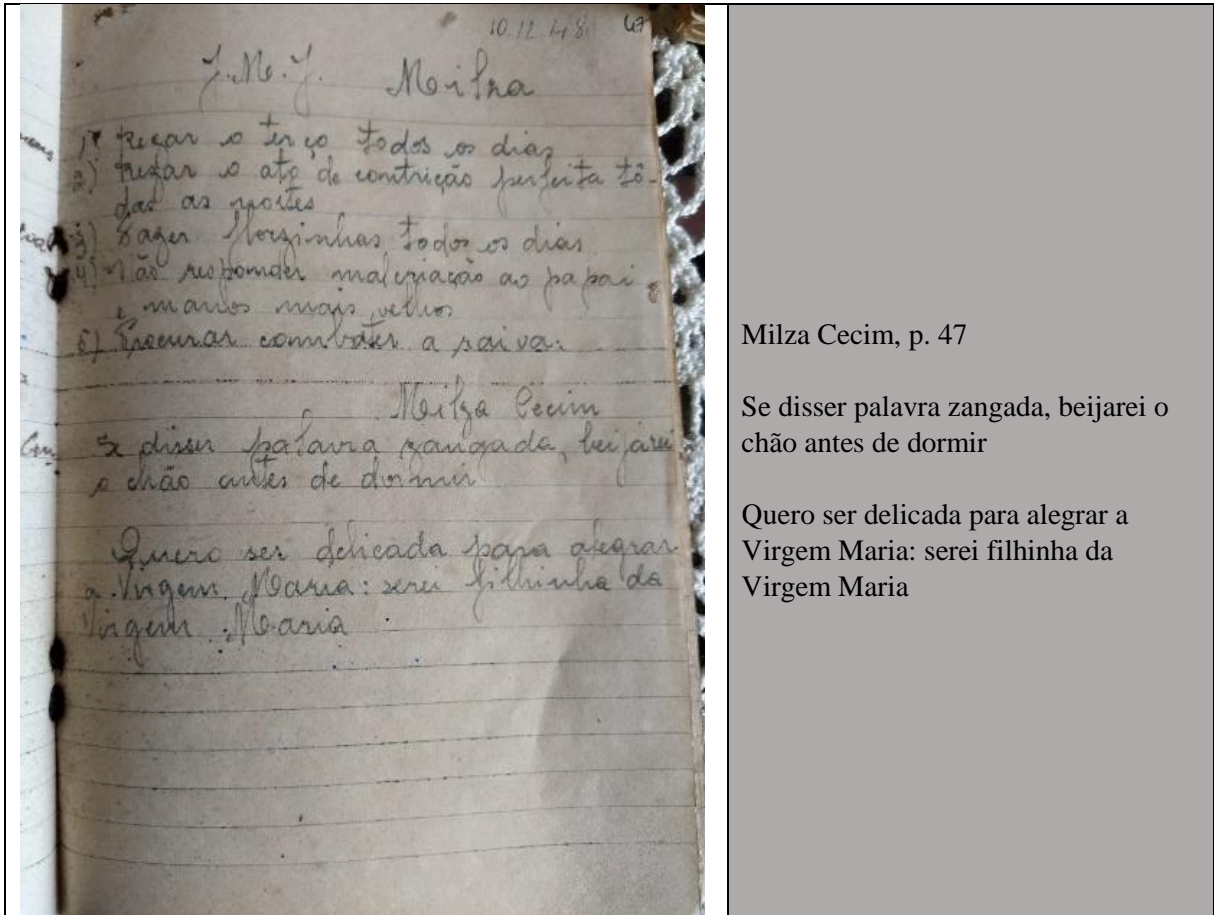
- 1º Rezar a Luz todos os sábados.
- 1º Nas dedicações me eu estudo oferecer-me a 11/11/11
- 4º Falar religioso - prestar atenção em aula.
- 5º Rezar e mais atenção e devoção.

14) 14/14 - 1º Calar, oferecer e J. Crucificado em missas e orações.

- 2º Comungar 3 vezes por mês.
- 3º Comportar-me bem na aula.

Zuleide, p. 23

- 1- Calar, oferecendo a J. Crucificado em mágoas e cantar.
- 2- Comungar 3 vezes por mês.
- 3- Comportar-me bem na aula.



Milza Cecim, p. 47

Se disser palavra zangada, beijarei o chão antes de dormir

Quero ser delicada para alegrar a Virgem Maria: serei filhinha da Virgem Maria

Fonte: Elaborada pelo autor/2020.

De acordo com esses propósitos é incontestável a presença do ideal cristão nas práticas formativas, docentes, pedagógicas e cotidianas das alunas da Escola Normal e do Ginásio do Instituto Santa Teresinha. Segundo Setton e Valente (2016) a correlação entre educação e religião comumente fazia parte das atividades pedagógicas, pois ainda se perdurava no Brasil a contribuição do cristianismo no campo educacional e nas próprias relações sociais. A Escola Normal, moldada sob os ideais da República, mas também sob o prisma do modelo educacional europeu, constantemente envolvido com a doutrina e tradições católicas, continuava a manter costumes e práticas de ensino adotadas pela Igreja Católica, como missas, orações e estudos da Bíblia Sagrada em períodos específicos dos processos formativos (VILLELA, 1992, 2002).

Dessa maneira, observa-se que na maioria das Escolas Normais toda a organização curricular estava submetida à doutrina católica, fato que possibilitava não só uma formação profissional, mas, principalmente, uma formação espiritual (TANURI, 2000). Em Bragança-PA essa organização foi estabelecida com a implantação do Instituto Santa Teresinha e da Escola Normal por Dom Eliseu Maria Coroli, educador e bispo adepto dos costumes e tradições católicas para o ensino de crianças e adolescentes e para a instrução de professoras (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010). Essa realidade de Bragança correspondia com o cenário das

demais Escolas Normais do Pará, como fora o caso do Colégio Nossa Senhora do Amparo, localizado na capital Belém e destinado à educação de mulheres (FRANÇA, FRANÇA, 2011).

Essas instituições eram marcadas por uma rotina de práticas formativas e religiosas demasiadamente intensa e sob rígida disciplina, pois acreditava-se que uma programação diversificada garantiria uma formação sólida (VILLELA, 1992, 2002) e precaver-se-ia as alunas de pensamentos perigosos à manutenção da fé (COLARES, 1997; SILVA *et al*, 2012). Nesse sentido, quanto mais atividades melhores as chances de uma preparação profissional, moral e espiritual adequada aos padrões vigentes. Por isso, a criação de um roteiro de atividades ser tão necessária nas Escolas Normais de cunho religioso, como ocorrera no Colégio Nossa Senhora do Amparo em Belém-PA e no Instituto Santa Teresinha em Bragança-PA.

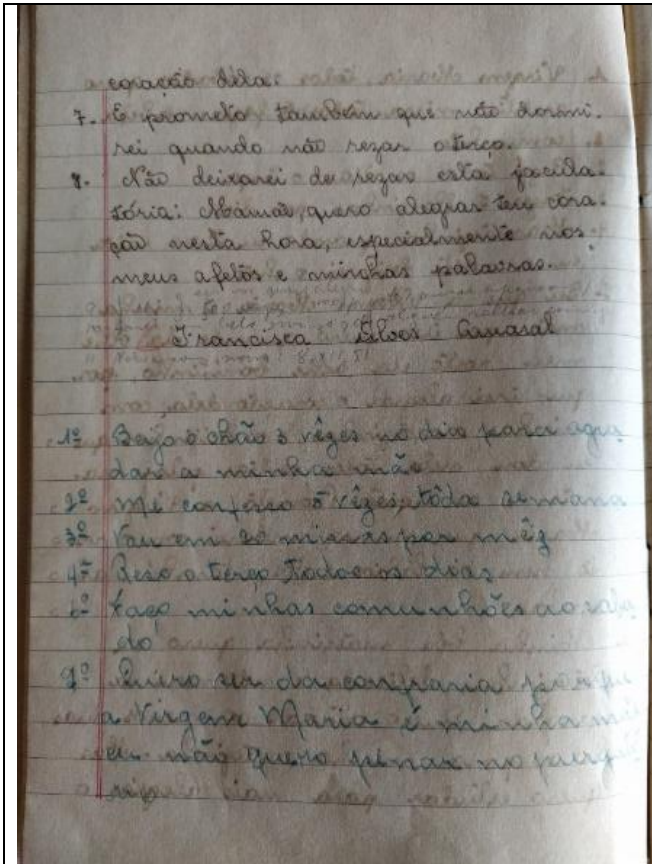
A Escola Normal de Bragança-PA se aproximava da realidade vivenciada pelas alunas do Colégio Nossa Senhora do Amparo, pois ambas as instituições tinham uma rotina rígida de atividades, marcada por tarefas pedagógicas e, especialmente, práticas religiosas, como a participação em missas e orações e nas igrejas da Prelazia (SOUSA, 2011; FRANÇA, FRANÇA, 2011; COLARES, 1997; SILVA *et al* 2012). Prova da influência da Igreja sobre a instituição se reporta desde sua fundação, pois “o lançamento da pedra fundamental do IST foi realizado numa pomposa e participada celebração [...]”, evento tradicionalmente católico em todas as fundações eclesiásticas (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010, p. 16).

Decerto, quando as alunas desejavam *rezar o ato de contrição à Jesus Crucificado, ir à missa e comungar todos os primeiros sábados e sextas feiras dos meses, comungar 3 vezes por mês* ou *se disser palavra zangada, beijar o chão antes de dormir*, está-se diante de um pensamento eminentemente imerso no âmbito da religião e caracterizado pela ideia de resignação na formação de professoras (FRANÇA, 2012)¹⁰⁰. Mais que isso, está-se diante de uma forma de controle social da vida cotidiana¹⁰¹, escolar e do corpo exorbitantemente rígida sob a finalidade de assegurar a benevolência e a manutenção da moral cristã, padrões admirados pela sociedade da época que se fundamentava no ideal do cristianismo (SETTON, VALENTE, 2016). Essa correlação entre educação e religião afirma-se ainda nos demais propósitos.

¹⁰⁰ A resignação da mulher na formação de professoras está relacionada ao ideal de mulher: submissa ao homem. Desse modo, a correlação entre educação e religião torna-se conveniente, uma vez que esta ensina às mulheres a serem submissas a Deus e aos homens e esposos. Ademais, a resignação está relacionada a uma forma de controle social, pois prescreve o que pode ou não ser estudado pela mulher, evitando que esta elabore pensamentos e ações perigosas à ordem vigente (FRANÇA, 2012).

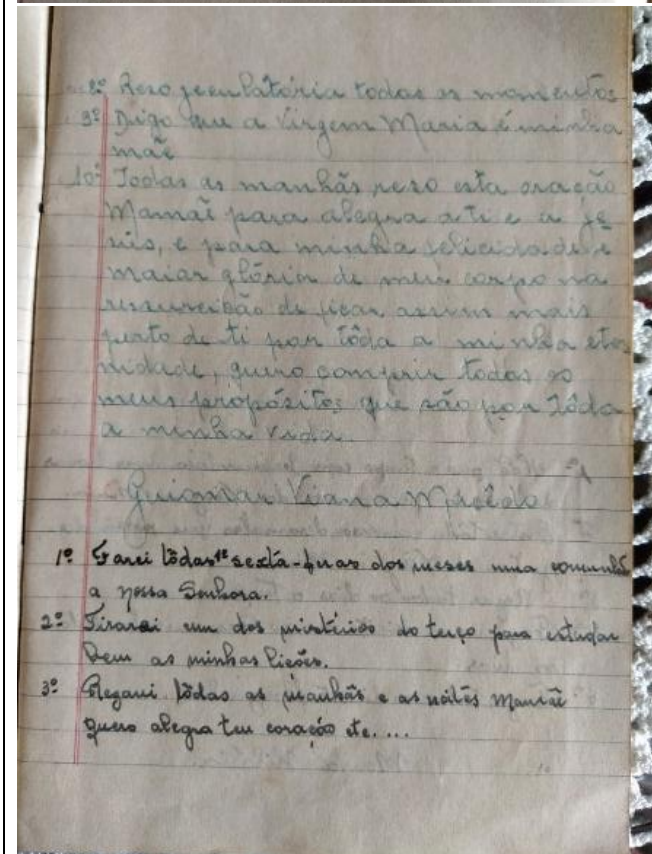
¹⁰¹ O controle da vida cotidiana se expressa, por exemplo, na determinação dos tipos de roupas que as mulheres poderiam usar, na forma como deveriam se comportar e falar, na maneira de expressar sua sexualidade e nos limites de sua aparição em espaços públicos (LOURO, 1999, 2007).

Tabela 7: Caderno 18: "Propósito das Alunas" (1950).



Guimar Viana de Macêdo, pp. 6-7

1º Beijo o chão 3 vezes no dia para
agradar a minha mãe
2º Me confesso 5 vezes toda semana
3º Vou em 20 missas por mês
4º Reso o terço todos os dias
6º Faço minhas comunhões ao sábado
7º Quero ser da confraria porque a
Virgem Maria é minha mãe, eu não
quero penar no purgatório
8º Reso jeculatória todos os momentos
9º Digo que a Virgem Maria é minha
mãe
10º Todas as manhãs reso esta oração
Mamãe para alegrar a ti e a Jesús, e
para minha felicidade e maior glória de
meu corpo na ressurreição de ficar
assim mais perto de ti por toda a minha
eternidade, quero cumprir todos os
meus propósitos que são por toda a
minha vida.



Confessar e comungar uma vez por mês em
intenção à Virgem Maria.
Aminio N. Delem

Eu prometo a virgem Maria que
toda vez que eu me zangar beijo
o chão três vezes.
Prometo também fazer Ave-Marias
todos os domingos e dias Santos e rezar
três Ave-Marias por dia.

Quando disser uma mentira tiro
um cabelo.

Wilson Leite Moraes.

Wilson Leite Moraes, p. 52

Quando chamar nome. Eu beijarei o
chão.

Quando disser uma mentira. Tiro um
cabelo.

4. Comungar todos os meses.
5. Quando digir uma mentira arrancar
um fio de cabelo.
6. Oferecer o meu cabelo a Virgem
Maria.

Me Duva J Sarubby

1- Não dançar o ano todo para alegrar a
virgem maria
2- Para a virgem maria 3 aves marias
e beijar a medalha
3- Beijar o chão quando tiver raiva
4- Não responder para os meus pais e
superiores
5- Ofereço o meu caderno de matemática
para a virgem Maria.

Zenaide Soares

1- Beijarei o chão espalhado durante a
2- Beijarei o chão todas as vezes que tiver raiva
3- Fazer uma canção para todos os santos e rezar
à Virgem Maria.

Zenaide Soares, p. 38

1-Não dançar o ano todo para alegrar a
virgem maria

2-Para a virgem maria 3 aves marias e
beijar a medalha

3-Beijar o chão quando tiver raiva

4-Não responder para os meus pais e
superiores

5-Ofereço o meu caderno de
matemática para a virgem maria.

Percebe-se que existem muitas semelhanças entre os propósitos das alunas normalistas e do Ginásio, considerando o fato de que todas elas estavam sujeitas aos ensinamentos de Dom Eliseu Maria Coroli, desenvolvendo um padrão na elaboração dos propósitos pessoais. Isto é, todas as alunas desejavam alcançar uma vida de santidade e devoção à Virgem Maria de Nazaré conforme preconizavam a doutrina católica, os costumes e a moral. Sendo assim, não havia espaço para subversões na Escola Normal e no Instituto Santa Teresinha, pois, assim como o corpo docente, o alunado devia seguir os rígidos padrões morais e religiosos, sem contestações ou transformações, situação que se revelava nos propósitos das alunas (COLARES, 1997).

Há muito tempo, processos disciplinares já se faziam presentes nos conventos, nos exércitos e nas oficinas, mas somente no decorrer dos séculos XVII e XVIII tornaram-se fórmulas de dominação. A disciplina, nesse tempo, tinha a função maior de “adestrar” e distribuir os indivíduos nos espaços. Os lugares por eles ocupados não são determinados apenas para satisfazer à necessidade de vigiar, mas de impedir as comunicações “perigosas” e criar um espaço útil de trabalho (FRANÇA, FRANÇA, 2011, p. 178).

Por esse motivo que os ambientes sociais e formativos do IST e da Escola Normal de Bragança-PA eram vigiados e supervisionados. Buscava-se com essa disciplina a construção de um espaço de formação para carreira docente e a cidadania, mas sem prescindir de formar o bom cristão, moldado a partir do conhecimento científico sem distanciar-se da dimensão da fé, provido dos saberes bíblicos e das práticas morais aceitáveis. Quando afirmam *beijo o chão 3 vezes no dia para agradar a minha mãe, quando chamar nome eu beijarei o chão, quando disser uma mentira tiro um cabelo ou não dançar o ano todo para alegrar a virgem maria*, as alunas não fazem apenas promessas enquanto mulheres devotas à Deus e à Virgem Maria de Nazaré; apresentam discursos orientados por uma ideologia e um pensamento inculcado no imaginário social e na educação: a submissão da mulher (SETTON, VALENTE, 2016).

Desse modo, as alunas aprenderiam não só gramática, operações matemáticas básicas, bordado ou costura, mas também todos os valores morais e religiosos que as inserissem na sociedade como mulheres dignas e honrosas (FRANÇA, FRANÇA, 2011; SOUSA, 2011; LOBATO, 2010; GASPAR *et al* 2010; FRANÇA, 2012). Vê-se, então, que os propósitos das alunas também estão relacionados com o papel da mulher na sociedade brasileira que deveria ser casta, pura e submissa (NOGUEIRA, SCHELBAUER, 2007). Mesmo com sua inclusão no mercado de trabalho a representação da mulher não estava distante daquela imagem de uma

mãe cuidadora e educadora em posto inferior ao papel social masculino. Assim sendo, o gênero feminino não era muito bem aceito e valorizado na esfera pública (LOURO, 1999, 2007)¹⁰².

Com efeito, nos currículos das Escolas Normais brasileiras foram instituídas as prendas domésticas que compreendiam estudos sobre bordado, costura, artes decorativas, culinária, entre outras coisas, que preparassem a mulher para se tornar uma exímia dona de casa, boa mãe e esposa (FRANÇA, FRANÇA, 2011; KULESZA, 1998). Dessa forma, a atuação da mulher na carreira docente configurava-se como uma extensão do trabalho doméstico, restringindo sua participação na esfera pública, condição diretamente relacionada ao exercício do magistério (VILLELA, 1992, 2002). Essa restrição pode ser observada nos propósitos elencados, especialmente no que se refere à dedicação das alunas à Igreja e à abnegação em divertir-se publicamente, como expresso em *Não dançar o ano todo para alegrar a virgem maria*.

Nesse sentido, os propósitos pessoais das alunas normalistas e do Ginásial encontrados no Caderno 08: “Propósito das alunas (1944) – Outras anotações (1948)” e no Caderno 18: “Propósito das Alunas” de Dom Eliseu Maria Coroli, revelam informações valiosas acerca dos processos formativos da Escola Normal do Instituto Santa Teresinha em Bragança-PA. Por meio das promessas das alunas é possível compreender a correlação entre educação e religião na formação de professoras, bem como a forma como era pensada a educação e o papel da mulher em meados do século XX: educação centrada na religião e formadora da mulher professora, mãe e esposa. Entretanto, verificados minuciosamente esses propósitos, não fora constatado discurso sobre relação étnico-raciais, nem mesmo apontamentos sobre ideias ou pensamentos sobre o sujeito negro ou o sujeito indígena na Escola Normal de Bragança-PA¹⁰³.

Com relação aos Planos de Ensino e Testes Avaliativos, assim denominados o planejamento individual e as provas de Dom Eliseu Maria Coroli, respectivamente, tem-se a chance de verificar os procedimentos pedagógicos da Escola Normal e seu reflexo na formação das alunas normalistas e do Ginásial. Ademais, busca-se analisar a presença ou ausência de

¹⁰² O debate acerca do papel social da mulher e sua participação no mercado de trabalho, especialmente na carreira docente, já fora realizado anteriormente, mas cabe acrescentar que as alunas da Escola Normal e do Instituto Santa Teresinha recebiam formação profissional e religiosa para atuarem diretamente na instrução e catequização, o que poderia torná-las exemplos de cidadãs, dignas de aceitação e valorização, algumas inclusive tornaram-se freiras e outras mantiveram-se vinculadas a ação da Igreja como catequistas. Sendo assim, esta instituição serviu como um caminho para a ascensão da mulher e uma alternativa para seu futuro (COLARES, 1997; SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al* 2012).

¹⁰³ Destaca-se que era comum a realização de desobrigas ou viagens missionárias dos padres e freiras às comunidades indígenas na Prelazia/Diocese de Bragança-PA (SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al* 2012; COLARES, 1997). Contudo, não foi identificado discurso que se referisse ao sujeito indígena, deixando uma lacuna no tocante à representação pessoal das alunas frente a esse grupo étnico-racial.

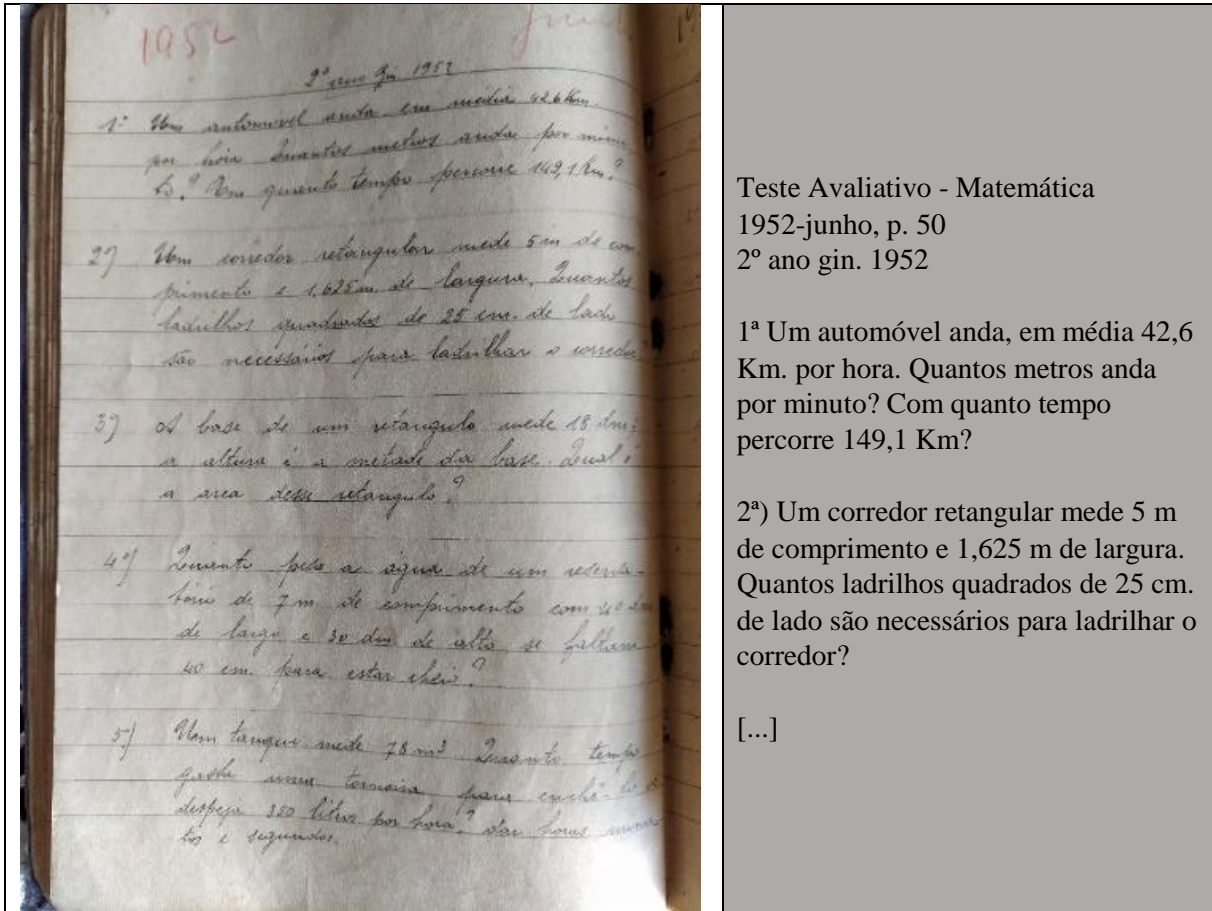
discurso sobre relações étnico-raciais na formação de professores, principalmente em seus instrumentos de ensino e processos avaliativos. Quiçá, assim como ocorrera com os Propósitos das Alunas, espera-se depreender a inexistência desse discurso, considerando a ausência do debate étnico-racial na formação docente desse período (COELHO, 2006; SANTOS, 2009).

Os Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli que versam sobre os Planos de Ensino e os Testes Avaliativos intitulam-se: Caderno 16 “Pontos para Prova – Aulas de Matemática” (1949); Caderno 26 “Aulas de Religião” (1953); Caderno 36 “Anotações de Aulas de Matemática” (1956); Caderno 40 “Propósito das Aulas” (1958). O Caderno Pessoal do Aluno (1938), de Thales Veiga Faria, apresenta anotações e recortes diversos sobre inglês e outros assuntos e, embora não tenha sido escrito por Dom Eliseu Maria Coroli, pertenceu a ele, sendo útil para evidenciar as práticas pedagógicas das Escolas Normais, Primárias e Secundárias da primeira metade do século XX, por isso ser incluso na lista de fontes escritas analisadas¹⁰⁴.

Tabela 8: Caderno 16: “Pontos para Prova – Aulas de Matemática” (1949).

	<p>Teste Avaliativo – Ensino Religioso 16.XI.51, p. 36 Provas Finais de Religião, até perg. 134 3ª-4ª série e Curso Normal 1-Propósitos da Ressurreição 2-Oração dos propósitos 3-Se Jesus sofreu tanto por nós, qual deve ser nossa atitude para com ele? 4-Triunfou Jesus da morte? 5-Por que motivos quais J.C. suportou tantos sofrimentos e padeceu morte tão ignominiosa. Redações: 1-Vida oculta de Jesus 2-Como santificar minhas ações 3-Ressurreição dos corpos: a) porque é certa? b) diferenças nos corpos [...]</p>
--	--

¹⁰⁴ Não se sabe ao certo quem fora Thales Veiga Faria, mas, segundo a auxiliar de biblioteca Tamires e a Irmã Marilda, diretora do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, do Instituto Santa Teresinha-IST, supõe-se ter sido um dos alunos do bispo nos primeiros anos de funcionamento do Colégio.



Fonte: Elaborada pelo autor/2020.

Como se observa nas anotações e registros de Dom Eliseu Maria Coroli os conteúdos da Escola Normal e do Ginásial referentes aos ensinamentos de Religião e Matemática eram bastante diversificados, pois havia uma preocupação em instruir e educar (COLARES, 1997)¹⁰⁵. Acreditava-se que o estudo da Religião era fundamental para a plenitude da graça a ser vivenciada pelas alunas, ao passo que a Matemática era requisito para o ingresso no mercado de trabalho na atuação docente de escolas primárias e secundárias. Desde a implantação das Escolas de Primeiras Letras “Os conteúdos que deveriam ser transmitidos aos alunos seriam o aprender a ler, a escrever, a fazer as quatro operações matemáticas, gramática da língua nacional e princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica” (MORAIS, 2017, p. 130).

Percebe-se que tais valores e conteúdos curriculares ainda permaneciam bastante evidentes no curso de formação de professoras da Escola Normal de Bragança-PA que seguia

¹⁰⁵ Lembra-se que a filosofia empregada por Dom Eliseu Maria Coroli para a Instituto Santa Teresinha e, conseqüentemente, para a Escola Normal de Bragança-PA, é “Educar é não somente instruir. Instruir bem e preparar para a vida”. Nesse sentido, as dimensões do instruir e do educar ocupam espaços diferenciados: enquanto o primeiro se refere aos aspectos cognitivos e científicos, o segundo se refere aos aspectos emocionais e morais. No entanto, instruir e educar caminham juntos a fim de completar a formação religiosa e educacional dos alunos e alunas (COLARES, 1997; SILVA, OLETO, 2010).

uma lógica de formação docente relativamente completa: profissional, moral e espiritual (COLARES, 1997; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al*, 2012). Desse modo, as alunas adquiririam habilidades seculares e espirituais que seriam responsáveis pela construção de uma profissional disciplinada e instruída adequadamente às demandas vigentes, uma cidadã seguidora das ideias da Nação e uma fiel temente a Deus e aos propósitos da Igreja, munida de um cabedal de saberes bíblicos (SETTON, VALENTE, 2016; MORAIS, 2017).

Diante disso, pode-se depreender que o currículo da Escola Normal de Bragança-PA, entre os anos de 1938 e 1960, constitua-se de conteúdos científicos e religiosos, atendendo simultaneamente as normativas legais e as prescrições da doutrina da Prelazia e da Ordem dos Padres Barnabitas para a educação de crianças e adolescentes e para a formação de professores. Como é sabido, o Estado exigia a instrução básica, como a oferta dos ensinos primário e secundário com disciplinas de Matemática e Gramática, por exemplo, e a Igreja Católica exigia a formação espiritual e religiosa na educação elementar e na educação superior (VILLELA, 1992, 2002). A Escola Normal de Bragança-PA, aparentemente, conseguia abordar com maestria essa correlação, embora pendesse mais para o aspecto da Religião (COLARES, 1997).

Nesse sentido, após o cumprimento dos programas escolares ou Planos de Ensino tornava-se necessária a avaliação da aprendizagem a fim de medir o rendimento das alunas com relação às disciplinas de Religião e Matemática. Para Luckesi (2010) a avaliação da aprendizagem refere-se a um procedimento de verificação do rendimento escolar que pode ser realizado de variadas formas, como testes e atividades em grupo. Com efeito, Saviani (2006) assevera que esta deve incluir os conhecimentos aprendidos pelos alunos durante o período escolar, possibilitando a apreensão dos erros e acertos. Dessa maneira, por meio dos Testes Avaliativos é possível averiguar os avanços e as dificuldades de aprendizagem das alunas.

De acordo com Cecílio (2019, p. 06) “Neste cenário, os testes têm como finalidade medir a capacidade de raciocínio e diagnosticar as deficiências dos alunos [...]”, promovendo a descoberta de seus progressos e dificuldades. Os Testes Avaliativos¹⁰⁶, relacionados com os Planos de Ensino¹⁰⁷, incluem as práticas e os saberes aprendidos nos processos formativos e a periódica avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2010; SAVIANI, 2006). Por meio desses procedimentos pedagógicos é possível analisar a eficácia dos métodos de ensino e a relevância

¹⁰⁶ Os Testes Avaliativos são aqui entendidos como procedimentos de verificação da aprendizagem a partir da apreensão dos saberes necessários ao desenvolvimento cognitivo do aluno (CECÍLIO, 2019).

¹⁰⁷ Os Planos de Ensino referem-se ao planejamento individual ou coletivo do professor que inclui tema, objetivos, metodologia, avaliação, entre outras coisas. No tocante aos cadernos analisados observa-se um planejamento simplório, mas que envolve esses elementos ainda que indiretamente (SILVA, 2013).

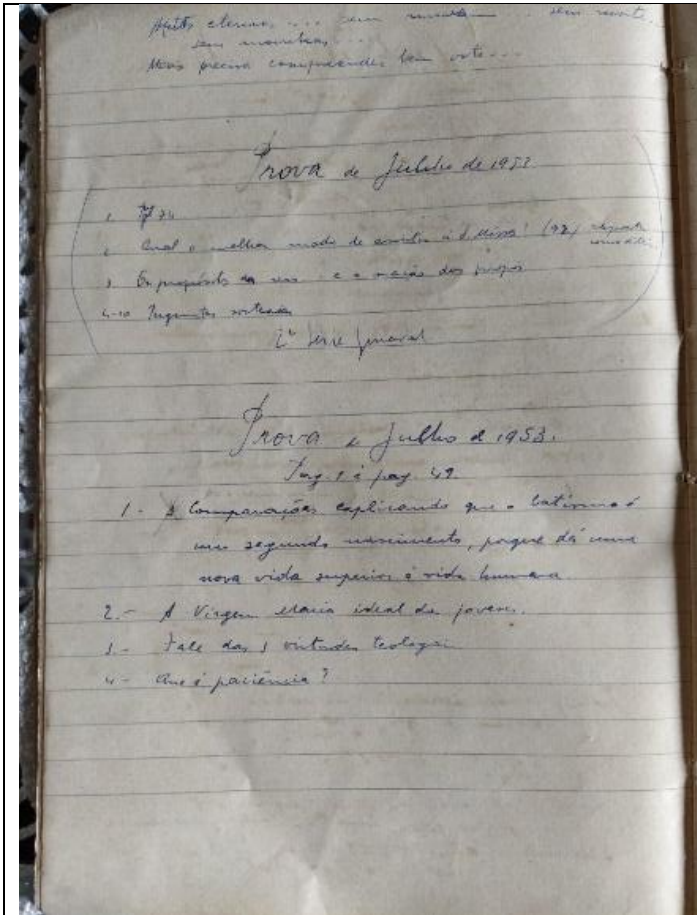
dos conhecimentos construídos, contribuindo para sua permanência ou reformulação. No caso da Escola Normal de Bragança-PA constata-se a tentativa de preservar a doutrina católica e o *status quo* por meio dos conhecimentos científicos e religiosos ensinados às alunas e alunos.

Com efeito, a discussão sobre os saberes e as práticas desenvolvidas no curso de formação de professoras da Escola Normal de Bragança-PA agrega ao processo educativo uma série de conhecimentos acerca das Ciências, da Matemática, da Gramática e das Sagradas Escrituras – a Bíblia Sagrada – (COLARES, 1997)¹⁰⁸, incluindo conteúdos de forma institucional por meio da proposta curricular e/ou experiências de aprendizagem e formação realizadas efetivamente no cotidiano da instituição, como as orações, missas e estudos bíblicos. Nesse sentido, depara-se com uma instituição de ensino galgada em duas dimensões: a educação e a religião que, relacionadas, estabelecem uma preparação profissional relativamente completa, no sentido da educação geral e do desenvolvimento humano (SAVIANI, 2006, 2009).

Tabela 9: Caderno 26: “Aulas de Religião” (1953).

<p>Março de 1953 Normal</p> <p>29 - Antes personalidade humana - jovem perfeita. Limpa elegante delicada risonha - e uma angústia - no labor de ensinar - nos estudos</p> <p>Tem personalidade própria e divina - angústia tanto no trabalho etc.</p> <p>Lição - Jovens de São José</p> <p>A voz prosaica - os minutos - pa. exult.</p> <p>Ulognata - Personalidade - Genesim</p> <p>April</p> <p>Primeira lição - Para da pessoa e deus de natureza or Virgem Maria - pag 112-113</p> <p>10 - Profissão de fé - sempre ali - licta - para - dest. - comp. - Duplidade humana - não pde - morte? em - morte - não pde se - consagra</p> <p>Lição - Para deus da pessoa - primeira - humilde - em de deus - deus - etc.</p> <p>13 - Ex. Virgem M. Ideal da jovem</p> <p>Teor: de lily finta - sempre - em - e - mancha - em - seu - moléstia - em - licta - perfeita moral - em - de - deus - e - deus - etc. licta - de - primeira - 1933-1934</p> <p>antes se deusa - com - p - morte - com - progresso - sobre - angústia - em - de - imagem lily - de - V. M. - pag 111 - "se - morte - mais - bela"</p>	<p>Plano de Ensino – Ensino Religioso Março de 1953 Normal, p. 124</p> <p>[...] Antes personalidade humana: jovem perfeita. Limpa Elegante Delicada Risonha [...]</p>
---	---

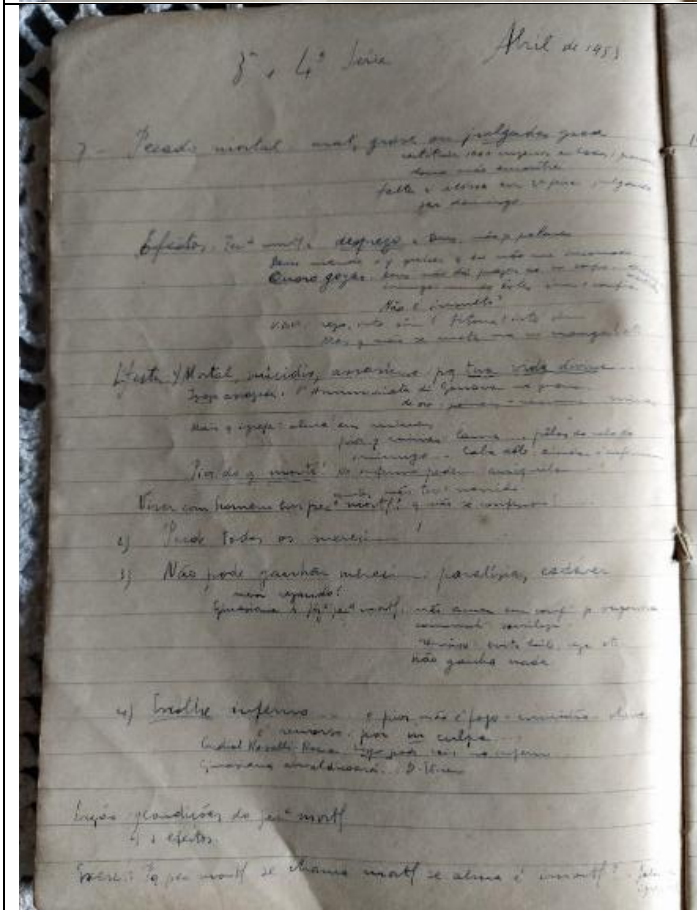
¹⁰⁸ Destaca-se que não é objetivo deste trabalho analisar especificamente as disciplinas de Matemática e de Religião, porém, em virtude desse achado entre as fontes escritas do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, pareceu relevante considerar suas contribuições para a formação docente na Escola Normal.



Teste Avaliativo – Ensino Religioso
 Prova de Julho de 1953, p. 132, Escola Normal

Pág. 1 à pág. 49.

1. Comparação explicando que o batismo é um segundo nascimento, porque dá uma nova vida superior à vida humana.
2. A Virgem Maria ideal da jovem.
3. Fale das 3 virtudes teologais.
4. Que é paciência?



Plano de Ensino – Ensino Religioso
 Abril de 1953
 3ª e 4ª Série Ginásio, p. 4

[...] Pecado Mortal: mal ou julgado grave [...]

Depara-se com a dimensão da espiritualidade no currículo da Escola Normal, nomeadamente no Ensino Religioso como disciplina obrigatória, refletida na necessidade de seguir o modelo de santidade da Virgem Maria. Denominada de Religião essa matéria ocupava significativo espaço nos Planos de Ensino e nas atividades das normalistas de Bragança-PA. Segundo Colares (1997) o Ensino Religioso faz parte da essência do Instituto Santa Teresinha e garante a permanência da fé, da doutrina e dos bons costumes entre os alunos. Instruí-las e educa-las sobre a *jovem perfeita* ou *pecado mortal* e cobrar-lhes o conhecimento acerca do *que é paciência* (modelo de Maria) revela as intenções de Dom Eliseu em formar suas alunas para uma vida santa, íntegra e moral, condizente com a Igreja Católica e as tradições da sociedade da primeira metade do século XX (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al* 2012).

Entre essas tradições destacam-se a subordinação da mulher, limitando-a ao âmbito doméstico ou restringindo-a ao trabalho docente como extensão do lar, sem benefícios ou privilégios; cumprimento das normas morais e religiosas a fim de ser aceita no meio social; e dedicação à Igreja e ao cumprimento da doutrina (NOGUEIRA, SCHELBAUER, 2007; RABELO, MARTINS, 2006). Todas essas tradições religiosas corroboraram para o aprisionamento da mulher, consolidando uma cultura patriarcal e excludente entre os gêneros (LOURO, 1999, 2007). Por essa razão, as Escolas Normais de cunho religioso, como ocorrera no Instituto Santa Teresinha, tornaram-se espaços de controle do papel social da mulher, oferecendo-lhe uma oportunidade de trabalho, mas limitando-a a “educadora-mãe”¹⁰⁹.

Nesse sentido, o Ensino Religioso no Brasil “[...] historicamente utilizado, para tentar manipular as escolhas de vida, a forma de pensar dos estudantes [...]” sempre esteve atrelado aos processos escolares, seja como disciplina obrigatória ou como tema/modalidade transversal (JUNQUEIRA, 2001, p. 04). Desde a instauração do ensino público que a sociedade brasileira experimenta uma educação de cunho religioso, pautada no cristianismo, especialmente na doutrina católica (SETTON, VALENTE, 2016)¹¹⁰. Em Bragança-PA essa realidade não foi diferente, principalmente pelo fato de o IST ter sido fundado por uma ordem religiosa, o Ordem dos Padres Barnabitas. Destarte, todas as atividades educativas se relacionavam com a religião e a doutrina católica (COLARES, 1997; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010).

¹⁰⁹ O termo “educadora-mãe” resume a tentativa de Dom Eliseu em formar professoras e catequistas e mães e esposas tementes a Deus e aos dogmas da Igreja Católica. Por meio do Ensino Religioso ou das aulas sobre Religião o papel social da mulher era moldado à luz do ideal da submissão feminina, ensinando-lhes ser obedientes e castas no modo de vida, forçando-lhes a viver disciplinadamente.

¹¹⁰ Convém ressaltar que desde os primórdios da educação no Brasil - com a chegada dos jesuítas - que o ensino do país está embebido da cultura ocidental do cristianismo. Mesmo com a ideia de laicização da educação na segunda metade do século XX esta continua influenciada pela fé (JUNQUEIRA, 2001).

Tabela 10: Caderno 40: “Propósito das Aulas” (1958).

	<p>Plano de Ensino – Ensino Religioso Pág. 10 II 18 O demônio existe. A batalha no céu... Deus dá e respeita a mais ampla liberdade... [...] Existe um mundo espiritual “ mais firme q o material eterno... [...]</p>
--	---

Fonte: Elaborada pelo autor/2020.

Esse Plano de Ensino ratifica a permanência da esfera religiosa na formação docente das alunas normalistas, corroborando para a compreensão dos aspectos ideológicos e pedagógicos que perpassaram a Escola Normal no Brasil (VILLELA, 1992, 2002; TANURI, 2000). Sendo assim, “[...] Muitas vezes, o professor e o catequista misturavam-se na formação e na orientação do cotidiano escolar [...]” (JUNQUEIRA, 2001, p. 07). Por isso ensinar as alunas *que existe um mundo espiritual, mais firme que o material, eterno*, objetivando a consolidação da correlação entre educação e religião (SETTON, VALENTE, 2016) evidencia não somente esta correlação, como o caráter confessional do Ensino Religioso no início do século XX. Essa disciplina destacou-se em muitas Escolas Normais, Primárias e Secundárias, tendo um ensino:

[...] realizado a partir de uma mesma confissão religiosa, transmitindo tudo o que é próprio de uma tradição religiosa (visão de mundo, formulações de fé, ética, costumes, práticas rituais etc.). Tem como objetivo formar na fé de uma determinada religião ou filosofia de vida e com a linguagem que lhes é própria. A responsabilidade administrativa é a da autoridade confessional, portanto, o Ensino Religioso Confessional proporciona uma interpretação última e global da existência apresentando um caminho a ser vivenciado. Dessa forma, as aulas de Religião visam, sobretudo, ao aspecto informativo da doutrina de forma sistemática, e são avaliadas através de provas e exames buscando a

fixação do conteúdo. Quer garantir a estrutura de cristandade, desejo herdado do período colonial (JUNQUEIRA, 2001, p. 09).

Nesse sentido, as Escolas Normais de cunho religioso buscavam qualificar as alunas nas Ciências e nas Sagradas Escrituras, garantindo simultaneamente uma formação profissional e religiosa, correlacionando as figuras da professora e da catequista. Em Bragança-PA a Escola Normal propunha-se a desenvolver um currículo pautado nos conhecimentos científicos e nos saberes e práticas espirituais a fim de alcançar o lema do Instituto Santa Teresinha: Educar é não somente instruir. Instruir bem e preparar para a vida, no sentido de uma educação geral. Ademais, não é desconhecido que Dom Eliseu Maria Coroli procurava preparar professoras para atuar nas escolas e na Prelazia como catequistas (COLARES, 1997; SILVA *et al*, 2012).

Decerto, a correlação entre religião e educação fora uma premissa importante nos processos de formação docente, escolar e espiritual das Escolas Normais e das Escolas Primárias e Secundárias no Brasil Imperial e Republicano (SETTON, VALENTE, 2016; JUNQUEIRA, 2001). Nesse ínterim verifica-se que o debate étnico-racial, especialmente relacionado ao sujeito negro, esteve ausente das pautas políticas e sociais de muitas instituições do Estado, como instituições religiosas e escolares (IANNI, 1978; HASENBALG, 1979; SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2004; HOFBAUER, 2006). Inevitavelmente essa realidade se estendeu ao contexto de Bragança, pois na proposta curricular do IST e da Escola Normal não existem discussões ou apontamentos sobre os sujeitos negro e indígena (COLARES, 1997).

Com base nas fontes escritas analisadas do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli, notadamente os Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli em voga, observa-se que não existem apontamentos sobre as relações étnico-raciais na formação de professoras da Escola Normal, nem mesmo incursões acerca do sujeito negro e, especialmente do sujeito indígena que fora público-alvo da Igreja Católica nas desobrigas e viagens missionárias na Prelazia de Bragança. O máximo que se encontra são questões como sua representação de “caboclo” e a necessidade de educa-lo, catequiza-lo e civiliza-lo, situação que culmina na imposição cultural. Destarte, nem mesmo nas aulas sobre Religião percebe-se alguma referência acerca desse grupo étnico-racial, tão visado pelos padres barnabitas na “missão além-fronteiras” na Amazônia¹¹¹.

¹¹¹ A “missão além-fronteiras” na Amazônia compunha o projeto de evangelização e expansão dos domínios da Igreja, idealizada pelos Padres Barnabitas desde sua chegada ao país e executada nas terras amazônicas do nordeste paraense por meio das desobrigas e viagens missionárias (SILVA *et al*, 2012). De acordo com Silva e Oleto (2010) essa missão incluía a evangelização de comunidades indígenas da Prelazia a fim de dar-lhes a chance de alcançar a salvação, além de receberem instrução e civilização. Por essa razão é que a imposição cultural pertenceu ao cenário educacional de Bragança-PA entre os anos de 1938 e 1960, interferindo, possivelmente, na dinâmica dessas populações (HALL, 2001).

Entretanto, nesse contexto consolidou-se o Ensino Religioso ou a matéria Religião nas Escolas Normais, apesar da disseminação da ideia de laicização do ensino¹¹², o que denota a influência comunal da religião no âmbito educacional e da formação de professores no Brasil. Durante décadas essa correlação funcionou harmoniosamente¹¹³, colaborando para a formação de uma sociedade submissa a Deus e, inclusive ao Estado¹¹⁴. Em Bragança-PA essa situação revelou-se com a figura de Dom Eliseu, fundador do Instituto Santa Teresinha e da Escola Normal, instituições eminentemente religiosas, mas regidas pelas prerrogativas do Estado¹¹⁵.

Em suma, revisados todos os Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli que versam sobre os Planos de Ensino e os Testes Avaliativos verificou-se a ausência do discurso sobre relações étnico-raciais na formação de professoras da Escola Normal de Bragança-PA, não havendo nenhum apontamento acerca do sujeito negro ou do sujeito indígena. Dessa maneira, infere-se que a questão étnico-racial não pertencia a um plano de preocupações da Escola Normal, muito menos da agenda política e educacional do município. Percebe-se sua invisibilidade nos documentos históricos e nas práticas formativas, situação que provavelmente influenciou a forma como as alunas representavam a população negra e a população indígena em seu cotidiano e em seu trabalho docente (GOMES, 2012)¹¹⁶.

Ademais, para concluir a análise destaca-se um Teste Avaliativo de Admissão para a 1ª Série do Ginásio do Instituto Santa Teresinha a fim de evidenciar a rigorosidade para ingresso nessa instituição, corroborando para a compreensão dos esforços de Dom Eliseu Maria Coroli

¹¹² A laicização do ensino consiste no desprendimento das instituições educacionais dos dogmas da Igreja, tornando-se independentes e regidas unicamente pelas normas do Estado. Contudo, esse processo não extinguiu completamente a influência da doutrina católica sobre as escolas (SAVIANI, 2006).

¹¹³ Não se omite os conflitos ideológicos e políticos na institucionalização do Ensino Religioso ou das Aulas de Religião (fazendo referência ao IST) no Brasil, mas considera-se que de certa maneira a relação entre religião e educação sucedeu-se de forma harmoniosa, pois contribuiu para a manutenção do *status quo* da sociedade, formando homens e mulheres obediente às Sagradas Escrituras e às normativas do Império e do Estado brasileiro (JUNQUEIRA, 2001; SETTON, VALENTE, 2016).

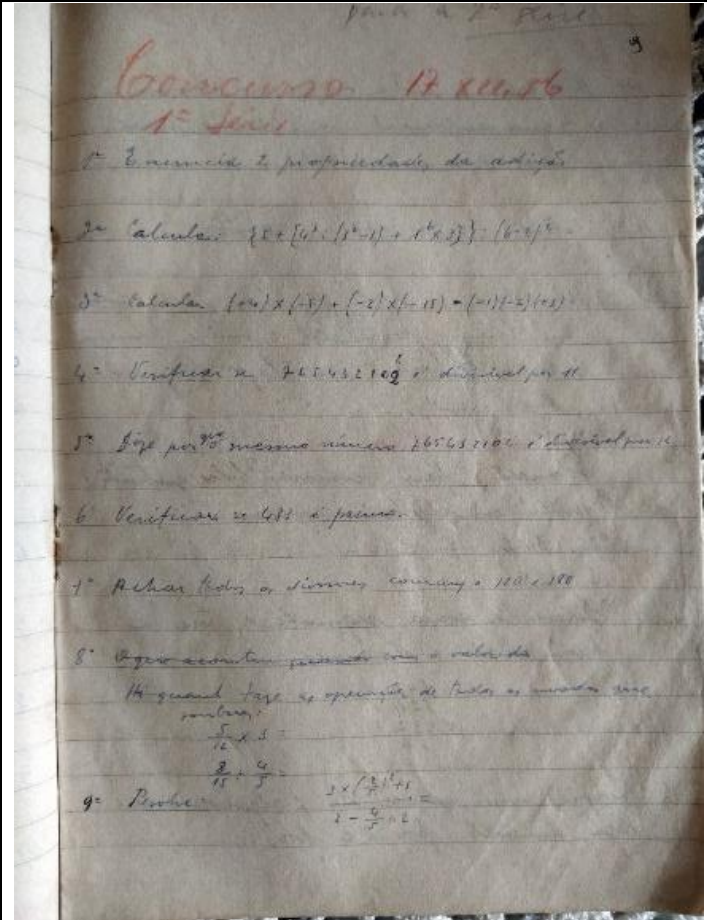
¹¹⁴ Apesar do processo de laicização do ensino a relação entre Igreja e Estado manteve-se, agora, por meio de novas relações, onde o poder da religião passou a ser descentralizado. Nesse sentido, para firmar-se no cenário político e ideológico, a Igreja contribuiu direta e indiretamente para a disseminação dos ideais do Estado Republicano através de suas instituições de ensino (ARAÚJO *et al*, 2008).

¹¹⁵ O Instituto Santa Teresinha e a Escola Normal de Bragança-PA caracterizavam-se por um ensino baseado na Religião, na fé e na doutrina católica, mas precisaram ser equiparadas às instituições oficiais do Estado para funcionar. Nesse sentido, Dom Eliseu Maria Coroli buscou preservar a dimensão espiritual da formação docente e escolar, mas também se garantir o cumprimento das normativas do Estado para a educação secundária e formação docente (SILVA *et al*, 2012; SILVA, OLETO, 2010).

¹¹⁶ Segundo Gomes (2012) a forma como as alunas e os alunos aprendem sobre a história e cultura afro-brasileira e africana influencia diretamente a forma como irão representa-los. Quando se trata de professores em formação essa situação se agrava, pois, a compreensão distorcida que receberam acerca desses povos será repassada às novas gerações, consolidando um ciclo de preconceitos e discriminações.

com a qualidade da educação bragantina. Esse Teste de Matemática mede a aprendizagem dos alunos em relação aos conhecimentos matemáticos básicos e denota que instituições particulares como o IST exigiam processos rígidos de admissão, considerando a quantidade de vagas disponíveis e a necessidade de matrícula de estudantes aptos às exigências educacionais da instituição, entre outras coisas (VILLELA, 1992, 2002; TANURI, 2000; COELHO, 2006).

Tabela 11: Caderno 36: “Anotações de Aulas de Matemática” (1956).

	<p>Teste Avaliativo – Teste de Admissão Concurso 17.XII.56, p. 09 1ª Série</p> <p>1ª Enuncie 2 propriedades da adição</p> <p>[...]</p> <p>6ª Verificar se 433 é primo</p> <p>[...]</p>
--	--

Fonte: Elaborada pelo autor/2020.

Diante desse Teste Avaliativo de Admissão depara-se com uma rara fonte histórica acerca dos processos de admissão para as Escolas Secundárias no Brasil. Embora seja apenas uma prova de matemática esse documento evoca a relevância do domínio de conhecimentos prévios para o ingresso nas instituições de ensino do país na segunda metade do século XX (VILLELA, 1992). Esses processos se desdobravam à Escola Normal que realizava “[...] exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau [...]” (TANURI, 2000, p. 83), exigindo do candidato o domínio de habilidades de “[...] leitura, escrita, noções de gramática e de aritmética [...]” (MARTINS, 2009, p. 180).

Os exames de admissão exigiam uma formação científica mínima que, relacionada com os requisitos morais e éticos, permitiam a entrada de pessoas aptas ao exercício do magistério (KULESZA, 1998). Esses conteúdos pertenciam ao currículo oficial, lastro dos saberes da ciência moderna, mas não esgotavam os requisitos de ingresso nas Escolas Secundárias e Escolas Normais. Acrescentam-se os aspectos morais desejáveis, como a boa morigeração, talvez a principal exigência. Desse modo, percebe-se a preocupação das autoridades eclesiásticas e de administradores educacionais com a manutenção da ordem vigente nas instituições de ensino. Preocupavam-se com a índole e os saberes científicos, reforçando a correlação entre educação e religião até mesmo nos exames de admissão (TANURI, 2000).

De modo geral, era recomendável que as candidatas fossem mulheres tementes a Deus, obedientes aos dogmas da Igreja Católica, aos pais ou tutores e submissas ao homem – características comprovadas por declaração oficializada. Ademais, precisavam demonstrar noções básicas de matemática, gramática etc. a fim de estarem aptas ao programa de ensino. Com efeito, a comprovação da idoneidade moral era a principal exigência para ingresso nos cursos secundários e de formação de professores, instaurada desde a implantação das Escolas Normais, sofrendo alterações e adaptações ao longo do tempo, mas sempre institucionalizada nos certames de admissão, reforçando o papel social da mulher (VILLELA, 1992, 2002).

Essas exigências se estenderam ao longo dos anos e, ainda em meados do século XX, a formação científica e a idoneidade moral eram os principais requisitos para o ingresso nas Escolas Normais (KULESZA, 1998). Por ser a pioneira a Escola Normal do Rio de Janeiro estabeleceu um modelo para os exames de admissão em todo o território brasileiro, sendo premente o domínio de conhecimentos teóricos básicos e a comprovação de uma vida íntegra e exemplar perante o Estado, a Igreja e a sociedade para a admissão nessas instituições. As candidatas aos cursos de formação de professores das Escolas Normais além de provar sua capacidade intelectual precisavam provar sua moralidade e dignidade (VILLELA, 1992, 2002).

Em Bragança-PA tal realidade repercutiu na necessidade das alunas normalistas e do Ginásial viverem de maneira digna na sociedade bragantina e nas dependências do Instituto Santa Teresinha, sendo devotas a Deus e a Virgem Maria de Nazaré, obedientes aos preceitos divinos e aos ensinamentos de Dom Eliseu Maria Coroli. Para ingressarem na Escola Normal essas alunas se dedicavam a Igreja, frequentando missas e cumprindo os mandamentos, pois não havia espaço para a desobediência ou subversão. Todas elas deviam atender aos requisitos

morais e éticos apregoados pela doutrina católica e pelo bispo¹¹⁷. Com graça e sabedoria as alunas do IST e da Escola Normal caminhavam, consolidando, assim, sua formação escolar e espiritual (COLARES, 1997; NONATO DA SILVA, OLETO, 2010; SILVA *et al* 2012).

Por último, apresenta-se o Caderno Pessoal do Aluno, de Thales Veiga Faria que, embora não tenha sido escrito por Dom Eliseu Maria Coroli, foi-lhe presenteado por um de seus alunos, revelando aspectos relevantes das escolas primárias e secundárias no início do século XX. Esse caderno contém registros de aulas de inglês, teatro e recortes de eventos educacionais como prática de leitura e interpretação textual, possivelmente utilizado para processos de alfabetização. Desse modo, por pertencer ao bispo e apresentar questões de análise, tornou-se necessário inseri-lo no rol de fontes escritas desta pesquisa, agregando sentidos e significados sobre a educação brasileira e, especialmente, paraense e bragantina na década de 1930¹¹⁸.

A riqueza de detalhes desse caderno reporta-se ao contexto da educação primária e secundária oferecida por instituições particulares e religiosas, considerando que as escolas do Estado, quando disponíveis à população pobre, não dispunham de uma proposta curricular tão diversificada como esta (VILLELA, 1992, 2002). Geralmente eram oferecidos estudos sobre noções básicas de Matemática, Gramática e História do Brasil, mas matérias mais complexas como Cenografia e Prosódia restringiam-se aos estabelecimentos privados (MAGALDI, 1965). Essa realidade refletia as disparidades entre a instrução da elite e a instrução dos pobres, consequência das enormes desigualdades sociais no cenário educacional (TANURI, 2000).

Segundo Villela (1992) a educação elementar no Brasil originou-se de forma precária para a população menos abastada, enquanto às elites era destinado um ensino um pouco mais sofisticado. “Pelo exposto, fica evidente que o ensino de primeiras letras [elementar] era excludente, voltado, em grande parte, para a formação dos filhos das classes altas [...] e, na maioria dos casos, funcionava de maneira muito precária comprometendo assim a qualidade do ensino [...]” (MORAIS, 2017, p. 136). Desse modo, compreende-se que o caderno analisado pertenceu a um aluno oriundo de instituição privada, onde o ensino ofertado era caracterizado por uma proposta curricular diversificada, dispondo inclusive de matérias de aulas de Teatro¹¹⁹.

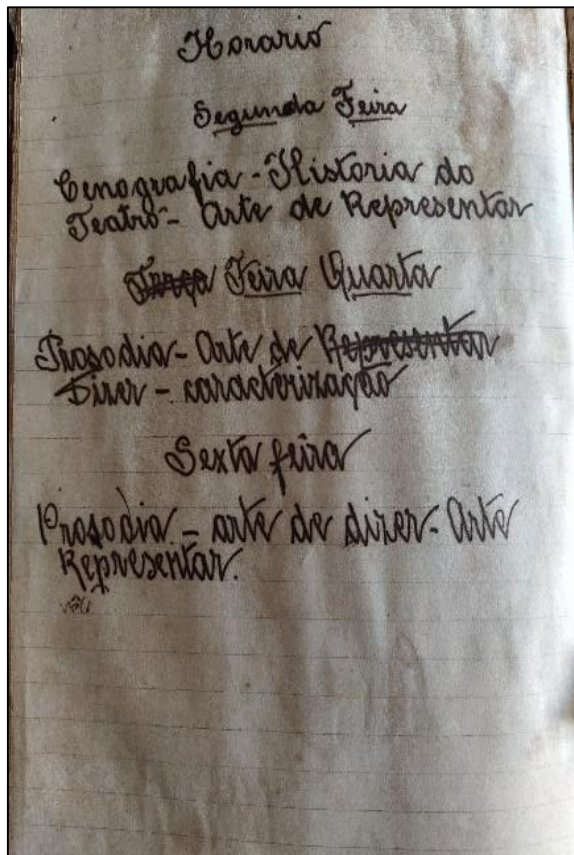
¹¹⁷ Novamente comprova-se a influência do trabalho ministerial e atuação docente de Dom Eliseu Maria Coroli na região bragantina, pois seus ensinamentos eram seguidos piamente por suas colaboradoras – freiras, professoras, padres etc. – e por suas alunas. Seu modo de vida era invejado por todos, assim como sua sabedoria era exemplo aos fiéis e aos alunos do Instituto Santa Teresinha (COLARES, 1997).

¹¹⁸ É interessante enfatizar a relevância das fontes escritas para a análise da realidade, pois evocam elementos cruciais para a compreensão dos processos sociais [e educacionais] (PÍNSKY, 2008).

¹¹⁹ Cenografia e Prosódia são disciplinas relacionadas ao estudo do Teatro, pois contribuem para a projeção de cenários e para a encenação e introspecção de um personagem (MAGALDI, 1965).

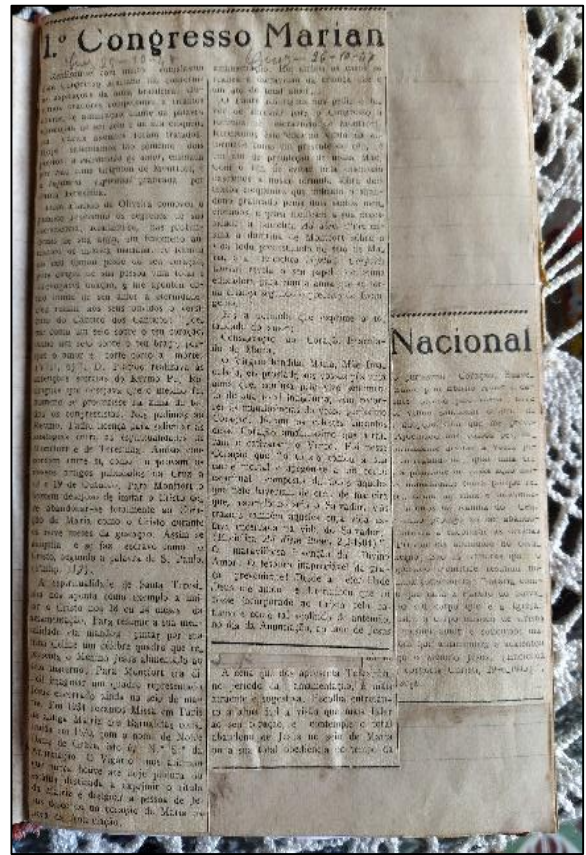
O Caderno Pessoal do Aluno, de Thales Veiga Faria, apresenta “Horário de aulas” para as segundas, terças, quartas e sextas-feiras sobre Cenografia e Prosódia, revelando a importância da linguagem cênica/teatral para a formação escolar; “Recorte” de textos, provavelmente utilizados para a alfabetização e letramento; e “Anotações de aulas de inglês”, o que denota a preocupação do aluno com o registro de informações importantes para sua formação, decorrente das exigências das instituições de ensino no início do século XX com a qualidade da instrução privada (VILLELA, 1992, 2002; TANURI, 2000; COELHO, 2006).

Figura 21 – Caderno Pessoal do Aluno: Horário das aulas.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 22 – Caderno Pessoal do Aluno: Recorte de texto.



Fonte: Acervo Pessoal.

A figura 21 explicita exatamente a diversidade curricular vivenciada pelo aluno Thales Veiga Faria, inscrito em disciplinas de Teatro. A figura 22, por sua vez, exemplifica uma série de recortes de textos dos mais variados assuntos para auxiliar no processo de alfabetização e letramento. Essas práticas apontam o ideal de formação escolar nesse período, ao menos para instituições privadas, a saber: uma formação de cunho geral que envolvesse aspectos das ciências e das artes, responsável por um desenvolvimento integral, espiritual e humano dos alunos (SAVIANI, 2006, 2009) e, no caso de instituições religiosas, o desenvolvimento da fé.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou analisar a emergência da Escola Normal em Bragança-PA e sua proposição para a formação de professoras e as relações étnico-raciais entre os anos de 1938 e 1960, referentes ao ano de fundação do IST até a segunda década de sua implantação. Por meio do acervo documental e digital do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli foi possível identificar fontes escritas e fontes iconográficas que registram informações e momentos importantes da formação de professoras da Escola Normal. São documentos, manuscritos e fotografias que recontam a história e a memória da formação docente em Bragança-PA, evidenciando os Propósitos das Alunas, Planos de Ensino e Testes Avaliativos aplicados por Dom Eliseu.

O acervo do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli abriga uma pluralidade de fontes escritas que retratam seu ministério e sua vida cotidiana em razão de cumprir as exigências eclesiais no sentido de fornecer a documentação necessária para o processo de beatificação e canonização de Dom Eliseu. Em decorrência do bispo ter sido fundador e professor do IST e da Escola Normal identificou-se uma diversidade de material referente à formação de professoras da Escola Normal de Bragança-PA, especialmente, Livros, Leis, Cartilhas e Cadernos Pessoais que versam sobre Educação, Escola Normal, Formação de Professores e Desenvolvimento na Amazônia, considerando a importância da instituição para a região.

Com relação às fontes iconográficas observou-se uma pluralidade de fotografias que registram momentos importantes no IST e na Escola Normal, como a primeira casa onde funcionou a Escola Normal e a primeira turma de normalistas, o lançamento da Pedra Fundamental do IST, a celebração da Coroação de Nossa Senhora com as alunas do Ginásio, bem como as viagens missionárias ou desobrigas de Dom Eliseu e sua equipe pelas comunidades rurais e comunidades indígenas do interior da Prelazia/Dioceze de Bragança-PA a fim de levar-lhes a mensagem do Evangelho e, especificamente, a catequização aos sujeitos indígenas que eram vistos como “caboclos” desprovidos de civilidade, educação e cultura.

Ademais, destaca-se que a proposta de educação e de formação docente de Dom Eliseu compreendia quatro direções, a saber: catequese, educação escolar, assistência hospitalar e evangelização dos índios (NONATO DA SILVA, OLETO, 2010), comprovadas nos empreendimentos de Dom Eliseu, como o HSAMZ e o IST e, nas viagens missionárias realizadas no interior da Prelazia, sobretudo, nas comunidades indígenas da região. Sendo assim, depreende-se que Dom Eliseu buscou desenvolver uma formação escolar e espiritual, no sentido de uma educação geral, correlacionado, indubitavelmente, a educação e a religião como pilares de seu ministério, trabalho docente e trabalho eclesial.

Destarte, verificou-se na Escola Normal de Bragança-PA um fato que ocorria em todo o Brasil e Europa: o processo de feminização do magistério, especialmente na formatura da primeira turma de normalistas que se compunha majoritariamente de mulheres e apenas um homem matriculado. Nessa instituição formavam-se mulheres comprometidas com a Fé e preparadas para lecionar no ensino primário e atuar na catequização da Prelazia, moldadas também para o cuidado do lar e dos filhos, tementes a Deus e submissas aos seus maridos, conforme preconizavam a doutrina católica e os costumes da época. Em suma, a Escola Normal não formava apenas professoras, mas preparava mulheres para exercer um papel social.

Desse modo, compreende-se a relevância do Instituto Santa Teresinha e da Escola Normal para o desenvolvimento de Bragança-PA, pois inseriram a instrução primária e secundária e a formação de professores, corroborando ainda para o propósito de Dom Eliseu em educar a população bragantina com base na Fé e na doutrina católica. Mais que instituições de ensino, configuraram-se como centros de formação escolar e espiritual pautadas nos interesses da Prelazia no sentido de preparar gerações para uma vida de devoção a Deus e moralmente exemplar, cumprindo o lema de Dom Eliseu: Educar é não somente instruir. Instruir bem e preparar para a vida, construindo saberes, experiências e identidades.

Nesse sentido, as fontes escritas e as fontes iconográficas são testemunhos do processo de formação de professoras da Escola Normal de Bragança-PA, revelando por meio dos Cadernos Pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli e das fotografias do acervo digital do Memorial Dom Eliseu Maria Coroli aspectos ideológicos e pedagógicos que evidenciam o tipo de profissional e pessoa desejada no meio social: capaz intelectualmente e digna moralmente. Essas fontes são indícios de uma proposta de educação e de formação docente que se baseava na Fé e na doutrina, influenciada pelos ideais republicanos e teorias estrangeiras de ensino. Assim, cada fonte reconta a história e a memória da formação docente em Bragança-PA.

No entanto, essas fontes históricas não apresentam apontamentos sobre o sujeito negro e o sujeito indígena, apesar do contato entre Dom Eliseu e as comunidades indígenas do interior da Prelazia, permitindo afirmar a ausência do discurso sobre relações étnico-raciais na formação de professoras da Escola Normal de Bragança-PA. Conclui-se, portanto, que a questão étnico-racial não fazia parte da proposta de educação e de formação docente instaurada por Dom Eliseu Maria Coroli com a fundação do IST em 1938, permanecendo ausente até meados de 1960. Dessa forma, assim como ocorrera em todas as regiões do Estado do Pará, a questão étnico-racial era ausente do debate político e educacional e, conseqüentemente, das propostas curriculares e formativas para a formação de professores da Escola Normal.

7 REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Maria da Consolação. *O ser negro: um estudo sobre a construção de subjetividades em afro-brasileiros*. Brasília: LGE Editora, 2008.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. O uso das fontes documentais na pesquisa em história da educação e as novas tecnologias. *Acervo*, v. 17, n. 2, p. 85-110, 2004.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Regras da arte: gênese e estrutura de campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. Campinas: Companhia das Letras, 2010.
- BRAGANÇA. Prefeitura Municipal de Bragança. *Informações sobre o município*. Disponível em: < <https://www.braganca.pa.gov.br/index.php/o-municipio>>. Acesso em: 06 de julho de 2020.
- BRASIL. *Lei n. ° 10.639*, de 20 de dezembro de 2003. Altera a Lei n. ° 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acessado em: 04 de setembro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRITO, Daniel Chaves de. *A modernização da superfície: Estado e desenvolvimento na Amazônia*. Belém: UFPA/NAEA/PDTU, 2001.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- BUSMAN, Débora Vieira *et al.* Morfologia da Praia de Ajuruteua-PA (Brasil) durante uma maré equinocial de sizígia. In: *II Congresso sobre planejamento e gestão das zonas costeiras dos países de expressão portuguesa, IX Congresso da Associação Brasileira de Estudos do Quaternário, II Congresso do Quaternário dos Países de Língua Ibéricas*. 2003. p. 12-16.
- CAMPOS, Ipojucan. História e Natureza: memórias, sobrevivências, famílias e relações de poder no manguezal (Bragança-PA, 1980 a 1990). *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 7, n. 9, p. 69-87, 2016.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 641-661, 2011.
- CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Fontes e Arquivos na Pesquisa Histórico-Educacional. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 8, n. 16, p. 30-37, 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CHAVES, Taylon Silva; SANTOS, Raquel Amorim dos Santos. Relações Étnico-Raciais e Lei n. ° 10.639/2003: Entre textos e discursos de documentos oficiais sobre legislação educacional do Estado do Pará e da Amazônia Bragantina (2003-2017). *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 11, n. 28, p.196-222, 2019.
- CHAVES, Taylon Silva; SANTOS, Raquel Amorim dos Santos. Relações Étnico-Raciais: breve incursão sobre a Lei n. ° 10.639/2003 e seus desdobramentos nos discursos de documentos oficiais. [In]: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). *A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural 4*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores-Pará (1970-1989)*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.
- COLARES, Terezinha. *O Missionário Feliz*. Paragominas: Gráfica e Editora São Marcos, 1997.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. História da escola normal da Província do Grão-Pará no Império. *Revista Cocar*, v. 6, n. 11, p. 29-40, 2012.
- FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de; FRANÇA, Samara Avelino de Souza. Colégio Nossa senhora do amparo: casa de oração, educação e trabalho. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 11, n. 43e, p. 175-186, 2011.
- GASPAR, Elaine da Silva; BORGES, Gleydson Fernando Lima; CHAQUIAM, Miguel. Liceu Paraense: Berço Cultural na Amazônia. *Traços*, v. 12, n. 25, p. 149-169, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista internacional de formação de professores*, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- GAUER, Gustavo. Desenvolvimentos da Psicologia Experimental. In: Gomes, W. B.; Gauer, G.; Souza, ML. *História da Psicologia*. UFRS, 2007.
- GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. ° 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

- GONZÁLEZ, Lélia. O movimento negro na última década. [In]: GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos (Org.). *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 09-66, 1982.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUIMARÃES, Deidiane Costa. *Política Curricular e Relações Raciais: Lei n.º 10.639/2003 nos discursos de documentos oficiais da Educação Básica e Ensino Superior*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, 2019.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- IANNI, Octávio. *Escravidão e Racismo*. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *IBGE Cidades*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/braganca/panorama>>. Acesso em: 06 de julho de 2020.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 79, n. 193, p. 63-71, 1998.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- LOBATO, Alessandra da Silva. Patrimônio, turismo e produção do espaço: apontamentos sobre a Festa de São Benedito em Bragança, Pará, Brasil. *Papers do NAEA*, v. 28, n. 2, p. 1282-1298. 2020.
- LOBATO, Vivian da Silva. *O Instituto Estadual de Educação do Pará-IEEP na memória de alunas e professoras (1940-1970)*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes *et al.* *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, s/v, n. 46, p. 201-218, 2007.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. 24. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2010.
- MANESCHY, Maria Cristina. Sócio-economia: Trabalhadores e trabalhadoras nos manguezais. [In]: FERNANDES, Marcus Emanuel Barroncas (Org.). *Os Manguezais da Costa Norte Brasileira* [Vol. II]. São Luís: Fundação Rio Bacanga, 2005.
- MARCHELLI, Paulo Sergio. Origens Históricas das Políticas de Formação de Professores no Brasil (1823-1874). *Revista Teias*, v. 18, n. 51, p. 225-242, 2017.
- MAUÉS, Raymundo Heraldo. *Uma outra "invenção" da Amazônia: religiões, histórias, identidades*. Belém: CEJUP, 1999.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAIS, Renant Araújo. A Escola de Primeiras Letras no Brasil Império (1822-1889): Precariedade e Exclusão. *Plures Humanidades*, v. 18, n. 2, p. 127-142, 2017.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. [In]: *Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília*. 2006.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares-Ministério da Cultura, 2004.
- NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Analete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do Primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. *Revista HISTEDBR On-line*, s/v., n. 27, p. 78-94, 2007.
- NONATO DA SILVA, Dário Benedito Rodrigues; OLETO, Leila do Socorro Rotterdam. Intrépido e incansável: a atuação educacional de Eliseu Coroli em Bragança-Pará na primeira metade do século XX. *Revista Veredas da História*, v. 3, n. 2, p. 1-36, 2010.
- OLIVEIRA, Francisco Pereira de. *Avaliação de impactos sócio-ambientais no litoral bragantino*. Dissertação (Mestrado em Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarinos). Universidade Federal do Pará, 2006.
- PÍNSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- PRADO, Eliane Mimesse. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 16, n. 31, p. 124-133, 2010.
- RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. [In]: *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*. Minas Gerais: Anais do evento, 2006, p. 6167-6176.
- RÁTIVA, Marlén. Método Lancaster no Brasil e na Colômbia. *Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 5, n. 9, p. 96-103, 2013.
- ROCHA, José Geraldo da. Movimentos sociais e negritude no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 12, p. 24-60, 2014.
- ROSSO, Ademir José; TAGLIEBER, José Erno. Métodos ativos e atividades de ensino. *Perspectiva*, v. 10, n. 17, p. 37-46, 1992.
- SANTOS, Raquel Amorim dos *et al* (Org.). *Lei n.º 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Livraria da Física, 2014.
- SANTOS, Raquel Amorim dos. (In) *visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2009.
- SANTOS, Raquel Amorim dos. *Ciclo de Política Curricular do Estado do Pará (2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações "raciais"*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2014.
- SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e (Org.). *Ensino em Pesquisa: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais*. Belém: Editora Açaí, 2013.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil. *Educar em Revista*, v. 34, n. 68, p. 253-268, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Concepção Pedagógica Tradicional*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm>. Acesso em: 01 de abril de 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA Jr., Elton Luís da. *Relações Étnico-Raciais, Saber Historiográfico, Saber Histórico Escolar no curso de história da Universidade Federal do Pará, campus de Bragança*. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes da Amazônia). Universidade Federal do Pará, 2019.

SILVA, Dário Benedito Rodrigues Nonato da. *Irmãs Missionárias de Santa Teresinha desde 25 de março de 1954*. Disponível em: <<http://profdariobenedito.blogspot.com/2013/03/irmas-missionarias-de-santa-teresinha.html>>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

SILVA, Dário Benedito Rodrigues Nonato da. *Os Donos de São Benedito: convenções e rebeldias na luta entre o catolicismo tradicional e devocional na cultura de Bragança, século XX*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Pará, 2006.

SILVA, Dário Benedito Rodrigues Nonato da; OLETO, Leila do Socorro Rotterdam; OLIVEIRA, Romyel Dillan Cecim de. Aos “caboclos inocentes e de boa fé”: entre educação e outras obras de Dom Eliseu Coroli, em Bragança (PA), século XX. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 12, n. 48, p. 93-118, 2012.

SILVA, Dedival Brandão da. *Os Tambores da Esperança: um estudo antropológico sobre a construção da identidade na Irmandade do Glorioso São Benedito de Bragança*. Belém: Falangola Editora, 1997.

SOUSA, Celita Maria Paes de. Casa das Educandas ou Recolhimento das Educandas: Instituição para meninas desvalidas no Pará, no século XIX. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 11, n. 43e, p. 224-234, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n. 14, p. 61-88. 2000.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

VIEIRA, Flávio César Freitas. *Profissionalização docente e legislação educacional: Uberabinha (1892-1930)*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos (1992). A primeira escola normal do Brasil. [In]: NUNES, Clarice *et al* (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. *Da palmartória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 1, p. 105-112, 2012.

7.1 REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ARAÚJO, Gelziclene Nogueira da Penha. *Formação de Professores em classes multisseriadas: um estudo de caso na E. M. E. F. Quirino Cristiano Furtado - Bragança/PA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2013.

ARAÚJO, Rafael Rodrigo Silva de. *A escola 'Rosa Athayde' e a Lei n. ° 10.639: estudo de caso sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em Augusto Corrêa/PA (2014-2017)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2018.

AVIZ, Andresa Pereira de. *Currículo e a questão étnico-racial: um estudo de caso numa escola municipal do meio rural no município de Tracuateua/PA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2011.

BALDEZ, Denys Jean Costa. *O ensino da história e cultura afro-brasileira na 4ª série e 5º ano/9 do Ensino Fundamental da Escola Municipal e Fundamental Dr. Simpliciano Fernandes de Medeiros Júnior*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2011.

CONCEIÇÃO, Edilene Sousa da. *Mulher negra e o mercado de trabalho no Pará no contexto do centenário da abolição*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2015.

COSTA, Raylana Silva. *Escravidão negra em Bragança: um debate acerca da busca pela liberdade (1871-1888)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2017.

FEITOSA, Cassia Jane Mendonça. *O papel da educação escolar nas comunidades indígenas: entre a dominação e a defesa da cultura Tembé da Aldeia São Pedro, município de Santa Luzia do Pará/PA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2006.

FERREIRA, Geisa Bruna de Moura. *O planejamento educacional e escolar e a educação quilombola no município de Irituia-Pará*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2016.

HENRIQUES, Karolina Andrade. *As políticas públicas de formação de professores da Secretaria de Educação do município de Bragança/PA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2008.

MARTINS, Elizete da Silva. *Educação Ambiental: uma necessidade em comunidades tradicionais*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2009.

MARTINS, Neuziane Marinho. *Escravos em Bragança a partir da classificação para o fundo de emancipação (Pará, 1870-1888)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2017.

MELO, Andrea Sousa. *Uma reflexão teórica sobre o uso dos Parâmetros Curriculares em ação na formação docente para o tema meio ambiente*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2008.

MENDONÇA, Maria Augusta Ferreira de. *As políticas de educação escolar indígena e a realidade da escola Tembé da Aldeia São Pedro Reserva Alto Rio Guamá*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2009.

- MOREIRA, Felype Mota. *Educação Escolar Indígena: o ensino de história na valorização e afirmação da cultura do povo indígena Tenetehara-Tembé*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2018.
- MOURA, Raian Vieira. *Núcleo Tecnológico e a formação de professores facilitadores no município de Bragança-PA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2010.
- OLIVEIRA, Ana Paula dos Santos Chagas. *A discriminação racial no contexto da E.M.E.F. Doutor Simpliciano de Medeiros Júnior: análise de discurso das professoras*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2014.
- OLIVEIRA, Roseli da Silva. *O preconceito racial na escola*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2007.
- QUADROS, Rosana Cristina Costa. *Educação Infantil: um estudo voltado para a formação docente*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2008.
- RIBEIRO, Benedito Emílio da Silva. *Territórios e r-existências indígenas no nordeste paraense: o caso dos Tenetehara-Tembé (1930-1945)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2019.
- RIBEIRO, Grasiely Tayenne das Chagas. *Os pretos do Torre: história e resistência negra na comunidade quilombola do Torre em Tracuateua/PA (2008-2017)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2018.
- ROSÁRIO, Fabrício Monteiro do. *A invisibilidade do negro na instrução pública da intendência de Bragança (Pará, 1980-1910)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2017.
- SAMPAIO, Ilcyane dos Reis. *Concepção de docentes sobre meio ambiente na escola Magno Tembé da Aldeia São Pedro (NE do Pará)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2006.
- SANTOS, Aline Assis dos. *Tecnologias e educação: um olhar sobre a formação de professores para ambientes informatizados*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2010.
- SANTOS, Ana Maria Andrade. *A Festa de Todos os Santos na comunidade quilombola de Jurussaca no município de Tracuateua – Pará*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2014.
- SANTOS, Denilson Miranda dos. *Educação informal e a mediação através da Associação Remanescente Quilombola do Cigano*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2015.
- SANTOS, Leiliane Tavares dos. *Negros, trabalho e modernização: visões sobre os negros no Pará de 1880-1889*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2013.
- SANTOS, Sabrina Cristina Joaquina dos. *Quilombolas na Universidade: um estudo de caso com discentes no campus de Bragança da UFPA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2018.
- SILVA Jr., Elton Luís da. *A lei 10.639/03 no Plano Municipal de Educação em Bragança - Pará (2013-2015)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2017.
- SILVA, Glayce de Fatima Fernandes da. *A educação étnico-racial na prática curricular cotidiana da E.M.E.F. Santos Dumont, Bragança-Pará*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2013.

SILVA, Jessica Driene Pinheiro da. *Reflexões sobre a organização do movimento de mulheres negras em Bragança (2013-2016)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2017.

SILVA, Leonardo Augusto Ramos. *Entre conflitos e tramas: protagonismos indígenas na sublevação do Caeté (1736-1749)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2018.

SILVA, Luciana Ferreira Ribeiro da. *Meio ambiente e religiosidade afro-indígena em Bragança/PA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2010.

SILVA, Thaynara Elena Nogueira da. *Escravidão negra em Bragança: cartas e processos de liberdade (1870-1888)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2017.

SOUSA, Elizabeth Marques de. *Saberes tradicionais sobre o uso de plantas medicinais na tribo indígena Arara da Aldeia Laranjal, Altamira/PA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2013.

SOUSA, Kleiton Floriano da Silva. *Discurso de crianças sobre identidade negra em escola da Educação Infantil - Anos Iniciais*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2017.

SOUZA, Adan Monteiro de. *A lei 10.639/2003 como reflexo de luta do movimento negro e sua aplicabilidade na escola Lameira Bittencourt na cidade de Castanhal-PA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, PA, 2017.

8 APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Marilda Teixeira Moreira,
concordo em colaborar com a pesquisa intitulada **A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM BRAGANÇA-PA**, sob a coordenação da Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos, fornecendo os materiais de pesquisa necessários ao pesquisador/bolsista Taylon Silva Chaves.

Declaro que estou informada sobre os objetivos da pesquisa e ciente de que a finalidade é estritamente acadêmica, com propósito educacional, bem como do comprometimento do pesquisador/bolsista em não utilizar informações para outro fim que não o científico.

Diante do exposto, autorizo o uso de informações, imagens e gravações registradas no processo, para fins de realização da pesquisa, publicação de artigos científicos em congressos e/ou revistas científicas e capítulos ou textos integrais de livros, bem como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Assino este termo em duas vias, ficando com uma cópia.

Marilda Teixeira Moreira
Assinatura do (a) participante

Declaro que recebi de forma voluntária e apropriada o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta entrevistada para participação nesta pesquisa.

Bragança/PA, 25/08/2020.

Raquel Amorim dos Santos

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos
Coordenadora da pesquisa

Taylon Silva Chaves

Taylon Silva Chaves
Pesquisador/bolsista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Tamires do Socorro da Silva Felipe,
concordo em colaborar com a pesquisa intitulada **A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM BRAGANÇA-PA**, sob a coordenação da Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos, fornecendo os materiais de pesquisa necessários ao pesquisador/bolsista Taylon Silva Chaves.

Declaro que estou informada sobre os objetivos da pesquisa e ciente de que a finalidade é estritamente acadêmica, com propósito educacional, bem como do comprometimento do pesquisador/bolsista em não utilizar informações para outro fim que não o científico.

Diante do exposto, autorizo o uso de informações, imagens e gravações registradas no processo, para fins de realização da pesquisa, publicação de artigos científicos em congressos e/ou revistas científicas e capítulos ou textos integrais de livros, bem como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Assino este termo em duas vias, ficando com uma cópia.

Tamires do Socorro da Silva Felipe
Assinatura do (a) participante

Declaro que recebi de forma voluntária e apropriada o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta entrevistada para participação nesta pesquisa.

Bragança/PA, 25/08/2020.

Raquel Amorim dos Santos

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos
Coordenadora da pesquisa

Taylon Silva Chaves

Taylon Silva Chaves
Pesquisador/bolsista