

O PANORAMA DAS ESCOLAS CONFSSIONAIS NO BAIXO AMAZONAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX.

RAIMUNDO JORGE DA CRUZ COUTO

Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará; Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2004), Pós-Graduação Gestão e Supervisão Escolar pelo Centro Universitário UNINTA (2012).

E-mail: jorgeccouto@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8197-3602>

ANSELMO ALENCAR COLARES

Graduado em Pedagogia (UFPA, 1988). Especialista em Ensino Superior (UFPA, 1994); Mestre em Educação (UNICAMP, 1998); Doutor em Educação (UNICAMP, 2003). Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Lotado no Instituto de Ciências da Educação (ICED), Curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenador do Doutorado em Educação (Rede Educa Norte - Polo UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA).

E-mail: anselmo.colares@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

RESUMO

O artigo trata sobre o funcionamento das escolas confessionais fundadas pelos missionários católicos da Ordem Franciscana no início do século XX na região do Baixo Amazonas, situado a Noroeste do Estado do Pará. O conteúdo é baseado em pesquisa bibliográfica e documental onde apresenta um cenário de transformações econômicas e sociais desse período, impulsionados pela exportação da borracha e demais produtos da floresta amazônica, assim também como seu declínio. Dom Amando Bahlmann e Madre Imaculada Conceição são as principais lideranças religiosas da época, que efetivam as escolas confessionais com intuito de atender prioritariamente os filhos e filhas de quem detinha o poder político e econômico. A narrativa enfatiza a separação dos meninos e meninas no ambiente educacional; a importância simbólica da arquitetura imponente das escolas; o fundamento no controle disciplinar embasado no aspecto religioso; o conteúdo curricular ao qual seguiam; a ambiguidade no trato da clientela atendida e por fim o medo como instrumento de facilitação e controle do aprendizado.

Palavras-chave: Amando Bahlmann. Educação. Ensino.

THE PANORAMA OF THE CONFSSIONAL SCHOOLS IN THE LOWER AMAZON IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY.

ABSTRACT

The article deals with the functioning of the confessional schools founded by the Catholic missionaries of the Franciscan Order in the early twentieth century in the Lower Amazon region, located in the northwest of the state of Pará. economic and social growth of this period, driven by the export of rubber and other products from the Amazon rainforest, as well as their decline. Bishop Amando Bahlmann and Mother Immaculate Conception are the main religious leaders of the time, where they established the confessional schools in order to give priority to the sons and daughters of those who held political and economic power. The narrative emphasizes the separation of boys and girls in the educational environment; the symbolic importance of the imposing architecture of schools; the foundation for disciplinary control based on the religious aspect; the curriculum content to which they followed; ambiguity in dealing with the clientele served and finally fear as an instrument of facilitation and control of learning.

Keywords: Amando Bahlmann. Education. Teaching.

LA VISIÓN GENERAL DE LAS ESCUELAS CONFESIONALES EN BAJA AMAZONÍA EN EL PRIMER SIGLO XX.

RESUMEN

El artículo trata sobre el funcionamiento de las escuelas confesionales fundadas por los misioneros católicos de la Orden Franciscana a principios del siglo XX en la región del Bajo Amazonas, ubicada al noroeste del estado de Pará. El contenido se basa en la investigación bibliográfica y documental donde presenta un escenario de transformaciones. El crecimiento económico y social de este período, impulsado por la exportación de caucho y otros productos de la selva amazónica, así como su declive. El obispo Amando Bahlmann y la Madre Inmaculada Concepción son los principales líderes religiosos de la época, donde establecieron las escuelas confesionales para dar prioridad a los hijos e hijas de quienes tenían el poder político y económico. La narrativa enfatiza la separación de niños y niñas en el ambiente educativo; la importancia simbólica de la imponente arquitectura de las escuelas; la base para el control disciplinario basado en el aspecto religioso; el contenido curricular al que siguieron; La ambigüedad en el trato con la clientela servida y finalmente el miedo como instrumento de facilitación y control del aprendizaje.

Palabras clave: Amando Bahlmann. Educación. Docencia.

INTRODUÇÃO

A região do Baixo Amazonas está situada a Noroeste do Estado do Pará e apresenta-se entrecortada pelos rios Amazonas e Tapajós. Atualmente é composta por 12 cidades sendo Santarém, Oriximiná e Monte Alegre as mais populosas. Ao final do séc. XIX e início do séc. XX, a região vivenciou um surto de prosperidade econômica ocasionado pela exportação das chamadas “drogas do sertão”, onde destacaram-se as cidades de Santarém, Óbidos e Alenquer. (PARÁ, 2018, p.01).

Aproveitando-se da movimentação econômica da época e de compromissos políticos assumidos para o fortalecimento do recente Governo Republicano a Igreja Católica iniciou a construção de escolas confessionais nos principais municípios da época. Foram oito unidades construídas, sendo: Escolas São José e São Francisco em Óbidos; Escola São Francisco em Monte Alegre; Escola Santo Antônio em Alenquer; Escolas Santa Clara, São Francisco e São José em Santarém.

A efetivação dos educandários contou a iniciativa de dois missionários de origem alemã. O primeiro deles foi o bispo Dom Amando Bahlmann, que chegou em 1907 para assumir o governo episcopal da Prelazia de Santarém em substituição a Dom Frederico Costa, que fora transferido para Estado do Amazonas. Dom Amando era doutor em filosofia e teologia e dominava vários idiomas. A segunda pessoa foi a professora e postulante a freira chamada

Elizabeth Tombrock, que veio da Alemanha no ano de 1910. Após se tornar freira Elizabeth adotou o nome de Imaculada Conceição.

Dom Amando e Imaculada Conceição empregaram muito esforço e criatividade para manter escolas. Em decorrência das constantes oscilações econômicas ocasionadas pela queda do preço da borracha e diminuição das exportações de outros produtos derivados da floresta, os religiosos tiveram que passar boa parte de seu tempo em missão pela Europa e Estados Unidos da América em busca de recursos financeiros para manter as escolas e demais projetos sociais. Também foram obrigados a adquirir terras devolutas do Estado para a produção de hortifrutigranjeiros para ajudar nas despesas das escolas.

Mesmo enfrentado as mais variadas dificuldades, os religiosos mantiveram as escolas seguindo um conceito educacional baseado nos princípios da disciplina, coerção e religiosidade. A prioridade das escolas era atender os filhos de quem detinha o poder político e econômico do período, e assim educá-los dentro da perspectiva liberal burguesa.

AS FINANÇAS

O Baixo Amazonas do final do século XIX e início do século XX era economicamente promissor. Grande número de pessoas foram atraídas pelas promessas de riquezas advindas dos seringais. Segundo Lília Colares (2006), houve um considerável contingente de nordestinos, que fugindo da seca, vieram aventurar-se na perspectiva de riqueza através da extração do látex nas florestas de Santarém e região, principalmente depois que o americano Henry Ford idealizou o cultivo de seringueiras à margem do Rio Tapajós para a produção de borracha para a indústria automobilística.

Grande número de nordestinos chegou a Santarém, expulsos pela grande seca de 1877 e atraídos pela promessa de enriquecimento através do trabalho nos seringais. Em 1928, foi implantada a Companhia Ford Industrial do Brasil, para o cultivo e a extração da borracha em grande escala, em duas localidades vizinhas a Santarém, atraindo novas levas de migrantes: Fordlândia (no município de Itaituba) e Belterra (distrito de Santarém, que recentemente ganhou autonomia em 1996). A Companhia Ford empregava cerca de 10 mil trabalhadores, na extração do látex. Por conta dessa explosão demográfica e da prosperidade econômica que alcançavam os donos de seringais, a vida cultural também ganhou impulso. Santarém se destacava entre as outras cidades da região, inserida no frenesi provocado pela riqueza oriunda da exportação da borracha e, a exemplo do que ocorria em Belém, foi contagiada

pelos modismos europeus e também teve a sua Belle Époque. (COLARES, 2006, p.96)

Além dos trabalhadores do Nordeste, uma leva de migrantes de outros países também foram atraídos pela movimentação de riquezas oriundas das exportações. Da Itália, vieram os Florenzano, Tancredi, Giordano, Imbeloni, Calderaro, Iudeci, Ferrari, Megali, Priante, Miléo, Sarubbi, dentre outros (EMMI, 2007, p.24); da Judeia (diáspora¹), vieram os Chocron, Belichá, Hamoy, Cohen, Benitáh, Bensabath, Bemerguy, Bechimol, Echerique (com o tempo mudou a grafia e a pronúncia para Serique), Serruya, dentre outros (VELTMAN, 2005, p.55); da França, vieram os Arnoud, Le Cointe, Florence, Bauve, Bagot (CARNEIRO, 2015, p.4-7). No Baixo Amazonas, as novas colônias de migrantes se juntaram com a já estabelecida colônia portuguesa e seus descendentes. Óbidos, por exemplo, em virtude da arquitetura e descendência, foi considerada uma das mais portuguesas cidades da Amazônia (CELA, 2011, p.02). Segundo Neger (1982), em meados do século XVIII, Óbidos contava com uma população de 300 pessoas e no período do *Belle Époque*² a população triplicou para mais de 1100 pessoas.

Conhecida inicialmente como Aldeia dos Pauxis, a pequena povoação do Baixo Amazonas, que possuía cerca de 300 habitantes, entre brancos e nativos, foi batizada, em 1758, pelo governador do Estado do Grão-Pará, Francisco Mendonça Furtado, como Vila de Óbidos. [...] Embora modesta e incipiente, o município já contava com algumas casas de pequenos negócios e alguns estabelecimentos comerciais, tais como padarias, drogarias, açougues, olaria, alfaiatarias, loja de ourives e oficinas de ferreiros. O porto de Óbidos, neste período, apresentava intenso movimento, com grande fluxo de mercadorias e viajantes que lá aportavam em barcos e canoas à vela ou nos vapores da *Cia do Amazonas*. De acordo com Ferreira Penna, na segunda metade do século XIX, Óbidos contava com aproximadamente 1.120

¹O esforço para a compreensão da dispersão social sem que esta viesse a implicar num desligamento pleno das origens foi tão efetivo, que escritos bíblicos e profetas expressaram uma variedade de pontos de vista para chegar a um acordo sobre os eventos que dividiram os judeus entre os da terra natal e aqueles no exílio, resultando numa consonância de que o exílio não coloca fim à relação do judaísmo da diáspora com a terra santa. O primeiro momento onde se percebe essa afirmativa com maior clareza é, portanto, no exílio babilônico, no qual se centrou as primeiras noções de sinagoga, concretizando-se estas com a libertação, que implicou no retorno de muitos judeus à Antiga Israel. Portanto, durante a história houve um constante fluxo de judeus que ficaram ou lutaram para ficar na Terra Santa, Antiga Israel, e outros que se dispersaram pelo mundo, mas que mantiveram algum tipo de identidade com a cultura judaica. (CRUZ, 2013, p. 02).

²O período que se convencionou chamar *Belle Époque*, que se estende de 1880 a 1910, caracterizou-se pela crença na prosperidade, no progresso material, na ciência e no *ethos* urbano como forma de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Coroada pelos ideais de liberalismo da classe burguesa, a *Belle Époque* perpetrou as conquistas tecnológicas, a ampliação das redes internacionais de comércio e a incorporação de várias áreas do mundo - antes isoladas - à economia de mercado. Na alvorada da República, as elites do Pará e do Amazonas, encontram na crescente demanda internacional pela borracha, utilizada em larga escala pela indústria automobilística, condições propícias para consolidar sua fortuna. (NEGER, 1982, p.02)

moradores, que viviam em cerca de 200 a 300 casas, a maioria delas construções sólidas, cobertas com telhas. (NEGER, 1982, p. 02)

Nesse sentido pode-se entender a preocupação da Igreja Católica em mandar um bispo como Dom Amando, com alta formação intelectual, para comandar a Prelazia de Santarém. Com tantos migrantes europeus e asiáticos havia o sério risco de no Baixo Amazonas florescer possíveis levantes sociais influenciados pelos novos conceitos e ideias trazidas por esses estrangeiros. Por precaução, fazia-se necessário a presença de alguém com capacidade política e que pudesse captar recursos para efetivar as benfeitorias necessárias para o devido conforto e segurança dessa elite, como os hospitais e as escolas. Dessa forma, controlando a burguesia, Dom Amando assegurava também a hegemonia do catolicismo na região, o que demonstrava seu poderio tanto no plano religioso quanto no público. Oliveira (2015) reflete o quanto a educação era fundamental na relação entre Igreja, elite e Estado, no período da República Velha, com a ressalva de que o interesse não era fortalecer os que estavam à margem do poderio econômico (a classe pobre, que era a maioria), mas consolidar a classe que detinha o controle financeiro da região.

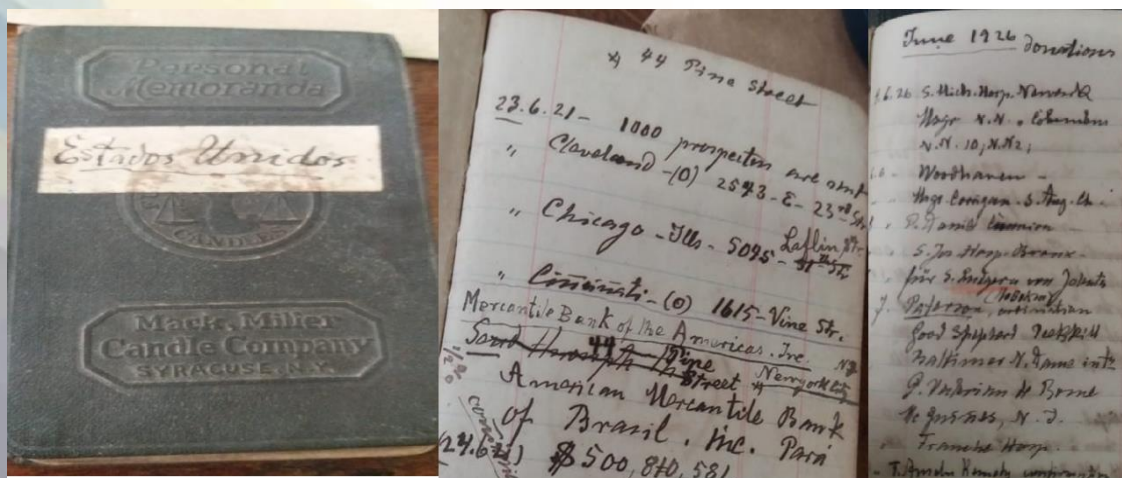
O que preocupava o Clero em relação a essa perda da hegemonia na educação era perder, em consequência, sua capacidade de influenciar a elite. Por isso, a Igreja implementou a estratégia de não rejeitar de todo a nova ordem liberal, uma vez que ela lhe libertou da submissão ao poder estatal, permitindo sua reforma interna. Ademais [...] a Igreja tentava aceitação pelo novo grupo dominante e estava sempre disposta a reatar suas relações cordiais com o Estado e a elite, ao invés de buscar uma aliança com o povo, para lutar e se posicionar definitivamente contra aqueles e contra a opressão causada pelo capitalismo às classes subalternas. Assim, o Catolicismo continuava comungando de uma visão de sociedade hierarquizada e calcada no princípio da autoridade. (OLIVEIRA, 2015, p.03)

Dom Amando se vale por algum tempo do recurso financeiro advindo do período da *Belle Époque* para construir e manter as escolas e hospitais através da doação e das mensalidades cobradas dos filhos dos comerciantes.

É importante destacar que o colégio, era um espaço educativo direcionado, mais especificamente, às alunas cujas famílias pertenciam aos estratos sociais mais elevados, pois para estudar, tanto em regime de externato quanto de semi-internato e internato, era necessário pagar uma mensalidade, visando ajudar na manutenção das despesas da escola. (BARROS, 2010, p.17)

Por mais que tivessem os recursos financeiros vindos das famílias ricas da região, esses expedientes não eram suficientes para concluir e manter os grandes empreendimentos. O surto de prosperidade econômica não teve longa duração, devido a queda do preço da borracha no mercado internacional³. Percebe-se nas anotações do bispo que boa parte de seu governo foi destinado a viagens internacionais em busca de recursos. Em sua agenda para os Estados Unidos da América, Dom Amando anota as peregrinações por várias cidades solicitando recursos financeiros ou fazendo grandes celebrações de casamentos e batizados, com a intenção de adquirir somas de dinheiro. Em uma das páginas, o bispo anota as cidades por ele visitadas: Cincinnati, Cleveland e Chicago e, logo abaixo, o valor que adquiriu sendo encaminhado para o Brasil através do American Mercantile Bank para o Banco do Brasil. Os valores eram 500, 810 e 581 dólares, respectivamente. Também o bispo tinha o hábito de anotar os nomes de doadores, prática comum entre os prelados, cuja intenção era divulgar na hora das celebrações e com isso atrair mais doadores.

FIGURA 1 – Fotografia da agenda de Dom Amando com as cidades visitadas e doadores



Fonte: Museu Sacro da Diocese de Santarém

Com a ajuda de Madre Imaculada e de seus confrades, Dom Amando soube com maestria administrar o jogo político mantendo boa relação com o governo republicano, com a

³ No início do século XX, a supremacia da borracha brasileira sofreu forte declínio com a concorrência promovida pelo látex explorado no continente asiático. A brusca queda do valor de mercado fez com que muitos aviadores fossem obrigados a vender toda sua produção em valores muito abaixo do investimento empregado na produção. Entre 1910 e 1920, a crise da seringa amazônica levou diversos aviadores à falência e endividou os cofres públicos que estocavam a borracha na tentativa de elevar os preços. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/ciclo-borracha.htm>. Acesso: 18 de nov. 2019.

elite da época e conseguiu atrair vultosos recursos financeiros do estrangeiro para construções das obras sociais.

AS ESCOLAS PARA MENINOS E MENINAS DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Uma característica das escolas confessionais do século XIX e início do século XX era a separação dos espaços para meninos e meninas. Geralmente as escolas para meninos eram confiadas aos irmãos e padres, e as escolas para meninas ficavam sob a responsabilidade das congregações religiosas femininas. Na região do Baixo Amazonas, não era diferente, Dom Amando seguiu a norma católica e inaugurou nos municípios as escolas para meninos e meninas. Tanto em Óbidos, como em Monte Alegre e Santarém, as escolas para meninos receberam o nome de São Francisco e as escolas para meninas receberam demais nomenclaturas, como Santo Antônio, São José, Santa Clara e Imaculada Conceição.

Segundo Almeida (2014), a separação de meninos e meninas nas escolas confessionais no século XIX e início do século XX estava relacionada aos fundamentos da biologia, do positivismo e era reforçada pela moral cristã. A anatomia do corpo da mulher era considerada frágil e inapta para exercer as mesmas atividades que os homens, em contrapartida o corpo masculino era considerado completo, próprio para o trabalho. A visão positivista era contraditória, considerava a mulher “santa” e superior, mas elencava, nomeava e caracterizava os fatores que enfatizavam a diferença psicológica, intelectual e emocional da mulher (ALMEIDA, 2014, p.115). A justificativa dada pela igreja para a separação de ambos os sexos no ambiente educacional estava relacionada à proteção da mulher e a consequente garantia de que não fosse maculada sua pureza antes dos enlances matrimoniais. A mulher simbolizava a procriação e sua virgindade representava a perpetuação do gene do marido.

No sistema de ensino brasileiro no fim do século XIX e nos anos iniciais do século XX, as premissas positivistas e católicas atribuíam a homens e mulheres características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais diferenciadas. Apesar da propalada necessidade de se introduzir o sistema de classes mistas nas escolas, o que era defendido por feministas e republicanos, essas diferenças naturais eram, em última análise, impeditivas para a implantação do regime coeducativo. Isso porque, juntar os sexos nas escolas era um procedimento que possuía um fundo moral, o que era reforçado pelo ponto de vista da Igreja Católica. (ALMEIDA, 2014, p.115).

A escola para meninas era voltada ao aprendizado das letras e das prendas domésticas. Para a elite da época, a escola para as mulheres era aquela que a ensinava a cantar, tocar, cozinhar, passar, cuidar da casa e dos filhos e também se portar com respeito e decência em sociedade, ou seja, para a mulher o ensinamento ideal era para ser uma boa esposa. Havia claramente uma relação de poder e dominação sobre o sexo feminino. Não era somente uma conotação sexual, como justificava a Igreja, mas havia um medo de perder o controle sobre a mulher devido a possibilidade de acesso a um patamar de informações e a tomada de consciência de que tinham a mesma capacidade masculina e que poderiam exercer com competência quaisquer atividades exercidas pelos homens.

A figura 2 ilustra com precisão o aprendizado da mulher do início do século XX. Saber costurar era uma prenda valorizada para uma mulher que almejava um casamento. A habilidade de fazer roupas além de ser importante para a rotina das famílias era também uma fonte de renda, o que timidamente contribuía para o fortalecimento da liberdade da mulher, aumentando o pequeno leque de atividades disponíveis ao sexo feminino nesse período, principalmente para a mulher pobre, que, sem variada alternativa profissional, era submetida aos trabalhos de lavadeira, doméstica, carvoeira e lavradora. Um detalhe importante na imagem são os semblantes tristes das alunas, com seus cabelos desalinhados, mal vestidas e algumas apresentando alguns sinais de desnutrição, o que se caracteriza uma atividade para os menos desprovidos de recursos.

FIGURA 2 – Fotografia de meninas aprendendo o ofício do tear e da costura – Orfanato da Escola Santa Clara em Santarém- início do século XX



Fonte: Acervo de Sidney Canto, blogspot, 2019

Com o avanço das ideias liberais em que promulgavam a liberdade individual, e com a chegada de escolas protestantes no início do século XX, que aceitava a educação mista, ficou difícil para a Igreja Católica sustentar o modelo educacional de submissão da mulher e a separação por sexo nas salas de aula. Nos grandes centros urbanos do país, onde a concorrência era maior com os protestantes, as escolas confessionais católicas tiveram que se adaptar à nova configuração educacional de escolas mistas.

[...] a disseminação de ideais igualitários, o velho conceito de mundos separados para os dois sexos ainda vigorava no panorama educacional. Os defensores da educação pública insistiam na aplicação do regime coeducativo por meio das classes mistas nas escolas primárias, secundárias e normais, apontando-lhe os méritos e as conveniências. Essas conveniências eram em relação ao Estado, aos pais e aos próprios alunos, segundo as quais a frequência nas escolas mistas produziria um estímulo apreciável para a convivência entre os sexos quanto aos costumes e maneiras. As relações de alteridade seriam estimuladas e se eliminaria o abismo de gênero que havia se edificado. (ALMEIDA, 2014, p.02).

As escolas confessionais do Baixo Amazonas, administradas pela Igreja Católica, não aceitaram de imediato a realidade da escola mista. Mesmo depois da morte de Dom Amando, em 1939, as escolas confessionais continuaram a oferecer o ensino em separado por várias décadas. Isso se explica historicamente pelo modelo educacional burguês adotado pela Igreja Católica, reforçada pela tradição educacional portuguesa que costumava separar as crianças por sexo para juntá-las na vida adulta. Como a região foi colonizada, em grande parte, por famílias lusitanas, as tradições acabaram perpassando as gerações e a separação por gêneros aceita com naturalidade.

A influência da Igreja Católica, mais a mentalidade herdada desde os tempos coloniais e ancorada na tradição portuguesa de separar os sexos desde a infância para depois juntá-los na vida adulta, após o sacramento do matrimônio, contribuíram para que houvesse (...) nas famílias tradicionais do interior, grande resistência à coeducação pelo sistema de classes mistas. Conforme assinalado, do ponto de vista dos legisladores e educadores brasileiros, esse sistema limitava-se a juntar meninos e meninas numa mesma sala de aula, porém diferenciando a forma de trabalhar suas habilidades. As elites brasileiras, ainda atreladas ao modelo cultural europeu, mostravam tendência em adotar o estilo de vida e pensamento norte-americano, o que se acentuou nas décadas seguintes. Os adeptos da coeducação dos sexos, inspirados no ideal americano e europeu, acreditavam que juntar meninos e meninas nas escolas seria benéfico e acentuaria seus pontos positivos, preparando-os mais eficazmente para a futura vida em comum. (ALMEIDA, 2014, p.2)

Mesmo com o Estado, desde o início do século XX, oferecendo educação mista, para Igreja Católica no Baixo Amazonas, era mais interessante manter o ensino tradicional de orientação Jesuítica e Ultramontana⁴, do que um ensino liberal em que pudessem ocorrer possíveis estímulos de tentações da carne. A partir da década de 1930, as escolas, através da Congregação Imaculada Conceição, passaram a formar as meninas para atuarem como professoras da educação básica, fato esse que ampliou as oportunidades da mulher no mercado de trabalho, contudo, a formação para o lar continuou fazendo parte do currículo pelas décadas seguintes.

O aprendizado sobre as habilidades domésticas fazia parte do “pacote” de apresentação da mulher a um pretendente que estivesse disposto a “adquiri-la”, ou seja, era um papel de sujeição diante da figura masculina. E caso não atingissem a finalidade do casamento feliz, havia o consolo da tese de Santo Agostinho sobre o pecado original⁵: “o sofrimento é a ponte que purifica a alma para se chegar ao paraíso”. Somente a partir da década de 1960 e 70, as escolas confessionais no Baixo Amazonas começaram a oferecer educação mista, ou seja, quando não havia mais justificativa plausível em separar os meninos das meninas no ambiente escolar.

⁴ [...] o ultramontanismo, movimento de caráter reacionário, caracterizou-se no âmbito intelectual como uma rejeição à filosofia racionalista e à ciência moderna; politicamente, condenou a liberal democracia burguesa e reforçou a ideia de monarquia; externamente, também apoiou a centralidade em Roma e a figura do Papa, além de reforçar o Episcopado. No âmbito socioeconômico, condenou o capitalismo e o comunismo, além de evidenciar um indistigável saudosismo à Idade Média; em relação à doutrina, “retomou” as principais decisões tridentinas – combate ao protestantismo e ao espiritismo (século XIX) – e, no Brasil, concretizou-se com a criação de seminários para formação do clero e a criação de colégios para educação da juventude – masculino e feminino. Nessa lógica, produziu uma política de rejeição à teoria do progresso, evidentemente, porque o ideário moderno, teoria poderosa, era a arma utilizada pelos seus inimigos. (OLIVEIRA, 2010, p. 04)

⁵ A tradição judaico-cristã encontrou no relato da criação as origens dos males no mundo através do mito de Adão e Eva. Estas figuras tornaram-se arquétipos do homem pecador, por isso, são essenciais para um estudo sobre o pecado original. Esta importância não se dá apenas pelo relato em si, mas pela interpretação posterior que se fez da falta dos chamados “primeiros pais”. Tanto no judaísmo, como no cristianismo, a figura de Adão é colocada como responsável direto pela condição de miserabilidade do ser humano [...] A doutrina sobre o pecado original recebeu em Agostinho uma atenção especial. Pode-se dizer que o tema pecado de Adão o acompanhou, mesmo antes de ele formular sistematicamente a ideia de hereditariedade do pecado original. (SILVA, 2015, p. 60)

ARQUITETURA DAS ESCOLAS

FIGURA 3 – Fotografia da Escola Santa Clara em Santarém



Fonte: Acervo de Wander Luís, blogspot, 2019

As escolas confessionais eram imponentes em sua arquitetura. Passados mais de 100 anos de suas construções, ainda continuam impressionando pela exuberância de suas linhas arquitetônicas. Cada ponto da estrutura física da escola tinha uma intencionalidade, e a grandiosidade do prédio tinha também o objetivo de impressionar. A figura 3 apresenta a fachada da entrada da escola e a capela. O prédio da capela foi anexado ao conjunto arquitetônico décadas depois de construída a escola. Observa-se que a entrada da escola tem um desenho de uma capela, com uma cruz na parte superior. As escolas confessionais desse período geralmente têm esse desenho de capela. A intenção das congregações era separar o sagrado do profano. A partir do portão da escola o aluno entrava no ambiente religioso, sagrado.

O objeto arquitetônico reflete o momento histórico de sua concepção, neste refletir, apresenta grande carga simbólica, englobando não só questões políticas, sociais e econômicas, mas também aspectos psicológicos inerentes à sociedade de cada época retratando influências de mitos, arquétipos, preconceitos e valores. Estes aspectos atestam a importância da análise da Arquitetura Escolar para a ciência da Educação. [...]. A partir desta perspectiva, o espaço escolar deve ser analisado como uma construção cultural plena de significados, transmitindo estímulos e valores enquanto impõe suas determinações disciplinares. (OLIVEIRA, 2013, 04)

Para a tarefa de planejamento e construção das obras da Prelazia de Santarém, foi trazido da Alemanha o franciscano arquiteto Irmão Bernard Erkmann, que seguiu todas as características típicas das escolas confessionais do final do século XIX, como: amplas salas, com altura de 6 metros de pé direito⁶ e todas as divisões necessárias para o funcionamento da escola. Todos os compartimentos eram planejados objetivando as mais variadas funcionalidades que acabavam convergindo para os aspectos religioso e educacional.

FIGURA 4 – Fotografia da construção da Escola Santa Clara



Fonte: Centro Espírita Madre Imaculada – CEMI, website, 2019

As escolas Santa Clara em Santarém, São José (Óbidos e Santarém) e Imaculada Conceição em Monte Alegre tinham características específicas que obrigatoriamente teriam que ser levadas em consideração pelo arquiteto: além da função escola, os prédios serviriam de residência para as alunas internas, órfãs e também para as freiras. E não poderia deixar de compor o ambiente a construção de uma igreja ou capela.

A posição das escolas no terreno privilegiava a entrada dos ventos e a altura e a largura das janelas contribuía para a luminosidade interna dos ambientes. Na escola Santa Clara, também funcionava uma tipografia e nos porões o arquiteto planejou um espaço privativo com uma pequena capela onde desenvolveu um engenhoso sistema de ventilação, com frestas regulares através dos pisos superiores. A entrada dos ventos, além de amenizar o clima do ambiente, ainda impressionava pela sonoridade produzida pelas rajadas nas frestas.

⁶ Medida arquitetônica de altura interna do ambiente.

Verifica-se *in loco* que o arquiteto fez um estudo elaborado sobre a variação e direção dos ventos e aproveitou racionalmente cada canto do espaço físico da escola. Os porões tinham múltiplas finalidades (figura 5), serviam de enfermaria, sala de reunião e também de descanso para as freiras. As grossas paredes de pedra estabiliza a temperatura do ambiente, deixando o clima sempre agradável.

FIGURA 5 – Fotografia de parte do porão da Escola Santa Clara, transformado em pequeno museu.



Fonte: Escola Santa Clara, website, 2019

Outro aspecto intencional importante, que não foi esquecido pelo arquiteto, foi a altura da entrada principal do prédio, bem acima do nível da rua. Esse ponto tem um relevante significado nas escolas confessionais, pois aludia ao fato de estar um degrau acima da sociedade, representando o poder de quem detinha o conhecimento.

A intenção do espaço arquitetônico era impor a disciplina pela sobriedade de suas formas e respeito por ser um ambiente de contemplação religiosa, onde moravam mulheres e homens que devotavam suas vidas à educação e ao serviço do sagrado. Portanto, a ideia passada era que naquele lugar não havia espaço para o profano, para insubordinação, para nada que atentasse à fuga dos padrões sociais rígidos. Os muros altos e as punições eram o recado para quem ousasse infringir as regras.

Os castigos corporais e morais, por muito tempo, foram elementos disciplinadores da conduta de alunos e alunas no interior das escolas. No caso do Colégio São José, os castigos tinham caráter, essencialmente moral, cujo objetivo estava pautado na “função de reduzir os desvios” [...] que viessem comprometer a formação social das mulheres. (BARROS, 2010, p.148)

Junto aos demais elementos disciplinadores, a arquitetura das escolas confessionais era pensada para o controle dos alunos, somado à imposição hierárquica, disciplina e religiosidade. Em um espaço sagrado, envolto do moralismo cristão da boa conduta, não se tinha um ambiente propício para novas ideias, questionamentos, discussões. O lugar era arquitetado para a reprodução do pensamento e da conduta conservadora.

Outro fato comentado era o ensino que recebiam cujos conteúdos deveriam ser memorizados e reproduzidos nas provas escritas, orais e práticas. As professoras diziam que aprendiam porque sabiam ficar em silêncio e eram obedientes às regras estabelecidas pelas religiosas. Por conta disso, sabiam ler, escrever e resolver problemas da aritmética básica com destreza e o que havia sido transmitido a elas era considerado aprendizado duradouro. As normas disciplinares eram rígidas e o ensino que as professoras disseram ter recebido era eficiente. Diziam que a educação recebida no colégio orientava a pessoa para aprender a viver em sociedade. Acreditavam nessa filosofia educacional de modo que procuravam reproduzir o mesmo regime de formação para as gerações de alunos que lhes eram confiadas. (BARROS, 2010, p.21)

Baseados no tripé - controle, conduta e reprodução - as escolas confessionais cumpriram com eficiência o que determinava a Carta Pastoral de 1890, consagrada na Constituição da República de 1891, cujo objetivo era atrair ordens religiosas estrangeiras para cuidar da educação da elite brasileira.

FIGURA 6 – Fotografia da Escola Confessional Santa Terezinha – Bragança/PA- Construção do início do século XX



Fonte: Instituto Santa Terezinha, website, 2019

O conjunto arquitetônico das escolas do Baixo Amazonas se assemelha com praticamente todos os conjuntos arquitetônicos (vide figura 6) das escolas confessionais

espalhadas pelo país, construídos no período da Velha República. Mesmo edificadas em locais diferentes e em realidades diferentes, a intencionalidade era a mesma: disciplinar e controlar a sociedade. Para Marx (2011), os instrumentos de opressão que contribuem para divisão da sociedade deveriam ser direcionadas, com rigor, para o benefício de todos.

Os instrumentos da opressão governamental e da dominação sobre a sociedade se fragmentarão graças à eliminação dos órgãos puramente repressivos, e ali, onde o poder tem funções legítimas a cumprir, estas não serão cumpridas por um organismo situado acima da sociedade, mas por todos os agentes responsáveis desta mesma sociedade. (MARX, 2011, p. 133).

Segundo Saviani (1999), é preciso compreender e superar as amarras ideológicas do poder da classe dominante para se chegar a emancipação da sociedade, do contrário, se estará eternamente reproduzindo o modelo de educação que não atenta para o bem comum e com isso deixa-se de reproduzir políticas públicas contrárias aos interesses da maior parte da população. *O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação, diz Saviani.*

O QUE ENSINAVAM

Segundo Barros (2010), as escolas confessionais do Baixo Amazonas seguiram o modelo curricular estabelecido pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, do então presidente Marechal Deodoro da Fonseca, formulado pelo seu Ministro da Instrução Pública, o militar Benjamin Constant. Segundo Freitas (2015), o Decreto tem como característica principal a organização do conteúdo ministrado na educação básica com influência do liberalismo, mas ainda com a obrigatoriedade do ensino religioso. As crianças tinham um espaço de tempo de três anos para cursar cada série.

O decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, regulamenta a educação primária e secundária no Distrito Federal, mantendo a descentralização da educação primária, esta sob a responsabilidade dos Estados. O decreto possui 9 títulos e 81 artigos. Segundo o decreto, o ensino primário era destinado a crianças de 7 a 13 anos, dividido em três anos, logo, as crianças de 7 a 9 anos, cursavam o primeiro ano, aquelas de 9 a 11 anos o segundo ano e aquelas de 11 a 13 anos o terceiro ano. Quanto ao segundo grau, ou ensino secundário, seria destinado às crianças de 13 a 15 anos e composto de 7 anos, conforme mencionado anteriormente. (FREITAS, 2015, p.03)

Conforme o Decreto nº 981, o conteúdo básico, como ensino da língua materna, aritmética, instrução moral e cívica, dentre outros, são os mesmos para as meninas e meninos. O ensino prático é o que distingue para ambos os sexos: para os meninos os trabalhos manuais e para meninas os trabalhos com agulha. Observa-se que há um aparente equívoco por parte do redator do decreto, pois trabalho com agulha também é manual, no entanto, este equívoco é intencional, o que remete novamente a uma reflexão acerca do papel da mulher na sociedade da época. O serviço de corte costura e crochê não tinha o mesmo peso e valorização que o serviço dos homens, como o de carpinteiro, marceneiro, pedreiro, dentre outros.

Art. 3º O ensino das escolas primárias do 1º grau, que abrange três cursos, compreende:
Leitura e escrita;
Ensino prático da língua portuguesa;
Contar e calcular. Aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos;
Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (tachymetria);
Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil;
Lições de cousas e noções concretas de ciências físicas e história natural;
Instrução moral e cívica;
Desenho;
Elementos de música;
Ginástica e exercícios militares;
Trabalhos manuais (para os meninos);
Trabalhos de agulha (para as meninas); (BRASIL, 1890)

Segundo Barros (2010), a instrução dada para as mulheres correspondia às habilidades e aptidões na organização da casa, da família e na boa educação no convívio em sociedade e para isso era preciso o polimento educacional.

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

O casamento era a meta principal para a mulher e o currículo era estruturado para atender essa exigência. Além de aprender a ler e a contar, a aluna era submetida aos mais variados ensinamentos, cuja intenção era modelar o comportamento para que se tornasse uma esposa exemplar.

A base curricular formada pela sociabilidade estava voltada para ensinamentos e aprendizagens de valores considerados importantes e necessários à formação da mulher. Dentre quais:

Linguagens, Educação e Sociedade | Teresina | ano 26 | n. 47 | Jan./abr. | 2021.

- a) Procedimentos/comportamentos, que compreendia um amplo leque de práticas (silêncio, castigos, andar, sentar, vestir, comer e saber receber e servir convidados);
- b) Educação Doméstica: cozinhar e costurar;
- c) Educação Religiosa: aprender respeitar e praticar os ensinamentos cristãos;
- d) Educação Moral e Cívica: amar, respeitar e servir à pátria e, por fim,
- e) Educação Física. (BARROS, 2010, 145-146)

Nota-se o caráter elitista da educação feminina, pois a busca por casamento ideal estava mais para atender as necessidades da classe rica do que dos pobres. Enquanto se ensinava a portar-se à mesa para comer adequadamente, a preocupação do pobre era o que colocar de alimento na mesa para se matar a fome, não importando a forma do deguste. Segundo Delaneze (2007), o Brasil, com a reforma instituída por Benjamin Constant, tenta de forma ineficaz atualizar seu regime educacional para aproximar-se do patamar dos países europeus que muito rapidamente ampliam o acesso de suas crianças e jovens à escola através da ampliação da rede de ensino e da atualização curricular e, com isso, suprem a demanda do mercado de trabalho.

O século XIX assistiu a uma série de transformações no modo de vida europeu, concomitantemente à expansão do sistema de educação, cujas responsabilidades convergiam para o Estado, superando as divisões entre iniciativas diversas (Igreja, Estado e particulares). [...] foi possível verificar que a instrução pública foi o pensamento do século XIX, e tal preceito sancionava o aspecto da universalidade. O que antes era destinado aos prediletos da fortuna passou a ser reconhecido como um direito e uma obrigação da humanidade. (DELANEZE, 2007, p.11)

Para Delaneze (2007), o Decreto n.º 981 foi elaborado sob a influência da burguesia agrária brasileira, ainda muito religiosa e tradicional. Temas como o ensino religioso, separação por gênero, que já tinham sido superados nos manuais educacionais da Europa, ainda eram fartamente divulgados em terras brasileiras, como acontecia no Baixo Amazonas. Além disso, as elites brasileiras custaram para superar a mentalidade escravista em que a força de trabalho era confiada por imposição a outrem. Segundo Delaneze (2007), o Brasil permaneceu escravista até os fins do século XIX, quando o capitalismo, em escala mundial, atingia a sua última etapa com o imperialismo.

A tentativa de atualização educacional se mostrou ambígua, apesar de as escolas confessionais receberem e educarem no mesmo ambiente as meninas pobres juntamente com as meninas ricas, os papéis sociais eram plenamente definidos. Enquanto as filhas dos ricos eram educadas para formar os seus filhos como futuros “condutores” da sociedade, as meninas pobres eram formadas para atuar no mercado de trabalho. Era a tentativa de vincular o trabalho

(que por séculos no país foi considerado um demérito e por isso era delegada aos escravos) ao liberalismo econômico, cujo lema era a “ordem e progresso”.

Percebe-se que estas instituições abrigavam dois tipos de alunas: filhas de pais abastados, que eram preparadas para a “profissão” de esposa e mãe; meninas órfãs ou muito pobres que necessitavam ser “adestradas” de forma adequada para o mundo do trabalho. Era uma necessidade que vinculava à modernização da sociedade, à higienização da família e à construção da cidadania dos jovens. Havia também uma preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à *ordem e progresso*, o que levou os condutores da sociedade a arregimentar também as mulheres das camadas populares. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus maridos e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país. Àquelas que seriam as futuras mães dos líderes também se atribuía a tarefa de manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. (LAGE, 2006, p.04)

Nesse sentido, a ideia de equidade na educação, inclusive para os ex-escravos e seus descendentes, comum na Europa desde meados do século XIX, só irá ganhar relativa força a partir da Constituição de 1934, quando se universaliza a educação básica.

A estratégia brasileira na República Velha se mostrou equivocada quando pensou o desenvolvimento educacional a partir da elite e não conjuntamente com a classe trabalhadora. Tal situação irá influenciar no baixo desenvolvimento econômico do país.

PARA QUEM ENSINAVAM

Segundo Klein (2012), nos primeiros anos do período republicano, há três forças políticas que determinam os rumos da educação, que são: o Estado, a Igreja Católica e a elite. O governo estava determinado a operar a laicidade por força do liberalismo econômico, que pregava o desenvolvimento industrial através da formação prática da massa operária. Nesse sentido, a Igreja Católica teve que se adaptar à nova realidade conjuntural e para isso contou com a ajuda da elite, que, apesar de iniciar o processo de passagem do campo para a nova realidade industrial, ainda almejava a formação de seus filhos dentro dos princípios religiosos.

A Igreja teve por função, garantir no contexto republicano, que se denominava laico, um espaço para sua instituição. O clero que se propunha a isto teve sua formação a partir dos principais romanizadores. Este modelo de formação teve êxito no combate ao laicismo público proposto por grupos de intelectuais e de

políticos brasileiros, e foi apoiado pela burguesia que queria seus filhos em escolas confessionais e formados pelos princípios da Igreja. Desta forma, os objetivos da Igreja se aliavam aos da elite brasileira, onde as escolas confessionais se espalhavam pelo país oferecendo a escola primária, tal qual foi idealizada pela República, entretanto com um diferencial que era o potencial de catequização e evangelização, missão primeira das congregações religiosas. (KLEIN, 2012, p.1-2)

No Baixo Amazonas, as escolas ofereciam a segurança almejada pelas famílias tradicionais que confiavam seus filhos nas mãos dos religiosos na certeza que receberiam a educação necessária para viver condignamente em sociedade.

O Colégio São José, era o único no local que atendia, exclusivamente, o público feminino e onde as famílias podiam matricular suas filhas em regime de internato, semi-internato ou externato. Este fato fazia com que a procura pelo serviço educacional do colégio fosse bastante concorrida. Da mesma forma, o reconhecimento da qualidade da instrução que as mulheres recebiam, sob a ação das religiosas, ganhara respaldo na sociedade, pois atendia a um determinado modelo de formação que as preparava conforme os valores sociais e culturais da época. (BARROS, 2010, p.100)

Havia também as órfãs e meninas carentes que as freiras acolhiam e também recebiam educação juntamente com as demais alunas da classe alta. Nesse ponto atribui-se às freiras o fator da caridade, necessária para afirmação de uma ordem religiosa, cujo carisma está voltado à dignidade da pessoa humana. Contudo, há de se refletir sobre o limite da caridade, pois as meninas pobres tinham as atividades dobradas: além da dedicação aos estudos, deveriam rotineiramente limpar o colégio, passar roupa, fazer comida, dentre outras atividades.

Porém, ainda que fosse uma instituição privada, as Congregações que o administraram acolhiam em seu interior meninas órfãs, que estudavam em regime de internato. Como forma de compensar o estudo que recebiam, as órfãs desenvolviam atividades domésticas, tais como, lavar e passar roupas, cozinhar, limpar os quartos das alunas internas, entre outros afazeres. (BARROS, 2010, p.17)

O que ocorria com as órfãs das escolas confessionais não poderia ser caracterizado totalmente como caridade, mas um escambo de serviços, ou seja, as irmãs ofertavam o serviço educacional e as órfãs e meninas pobres pagavam com o serviço doméstico. De qualquer forma, em uma sociedade miserável e sem pudores sobre exploração humana, era um negócio aparentemente vantajoso, tanto para as meninas carentes como para as freiras, pois havia uma grande procura por parte da população necessitada por essas vagas de caráter assistencial. Segundo a entrevistada Líbia Couto de Souza (2019), a prefeitura, por sua vez, pagava um

número restrito de bolsas estudos para jovens carentes, cuja obrigatoriedade era, após a conclusão do curso, servir a municipalidade em quaisquer locais onde estivessem precisando de professoras. A procura era tanta que a prefeitura fazia a seleção mediante uma prova de conhecimentos gerais. As jovens selecionadas pela prefeitura não eram submetidas aos trabalhos pesados de limpeza.

No entanto, é importante dizer que a concessão de tais bolsas de estudo para mulheres pertencentes à famílias economicamente carentes, não era destinada aleatoriamente. Uma das prerrogativas fundamentais para que fossem contempladas era a demonstração de talento intelectual e desenvoltura social. Por isso, essas meninas eram selecionadas pelo prefeito da cidade. (BARROS, 2010, p.104)

Outro fator importante analisado é os sobrenomes dos alunos que estudaram nas escolas confessionais e compará-los aos sobrenomes dos que detinham e ainda detém o poder político e econômico da região. Por exemplo, a família Ferrari em Óbidos, que por muitos anos detiveram o poder político no município e muitos de seus descendentes, foram alunos(as) das escolas confessionais, assim também como as famílias Tavares, Barros, Aquino, dentre outras. Outro exemplo vem da Cidade de Oriximiná, em que as famílias Calderaro e Ferrari se revezam no poder político há décadas e são figuras frequentes nas listas de ex-alunos de escolas confessionais. A cidade de Santarém é outro exemplo de familiares que estudaram nas escolas confessionais e se revezam no poder político e econômico do município por longos anos, como as famílias Martins, Liberal, Coimbra, dentre outras.

Oliveira et al. (2017), ao analisar os sociólogos e antropólogos que estudaram as relações sociais no Brasil, percebe a influência das famílias tradicionais tanto na política como na economia.

Nesse sentido, tem-se uma grande produção de estudos que direcionam o olhar para as relações de poder local, baseadas na dominação de mando, do coronel, do chefe político, que representa certo sobrenome poderoso e que submete o espaço político (municipal ou estadual) ao seu domínio porque aglutina prestígio, recursos e, até mesmo, posse e legitimidade do uso da força. Nesse viés, muitos estudos focalizaram investigações nas relações de mandonismo e de coronelismo, propícias às compreensões de contextos delimitados à época da colonização e do Império, bem como ao contexto da República Velha. (p. 09)

As escolas confessionais no Baixo Amazonas, ao priorizar a oferta educacional à elite do período, acaba, também legitimando a estrutura social pautada no poderio das famílias

tradicionais, que por sua vez, já vinham comandando a região desde o tempo em que o Brasil era colônia de Portugal.

COMO ENSINAVAM

A didática, que significa a arte de transmitir conhecimentos, era utilizada pelas escolas confessionais através da disciplina e da coerção. Por muitos anos, os religiosos se valeram do sentimento do medo como instrumento de facilitação e controle do aprendizado. Segundo Jean Delumeau (1923), o sentimento é inerente aos homens e aos animais, com a diferença que o ser humano tem a consciência de sua utilização em benefício próprio, com o objetivo de manipular e impor seu poder. Segundo Castro (2012), na Grécia antiga o medo, temor, terror, pavor e pânico não eram simplesmente emoções e sentimentos humanos, eram deuses, semideuses e demônios. Com o passar dos séculos, a utilização do medo foi se aprimorando e passou a ser um poderoso instrumento psicológico e social de controle.

Diversas são as possíveis sensações de insegurança e diversos são os medos: medo de morrer, medo de perder suas posses, medo de perder seu emprego, medo de perder amigos, medo de perder a família. Medo de sofrer violência, parteira da história, e sustentáculo de todas as sociedades e todos os Estados, medo do enfrentamento da classe antagônica na luta de classes, medo de se confrontar contra seu superior. Medo da religião, medo de Deus, de não seguir as escrituras e passar a vida eterna em danação. Medo de não concordar com as regras na família, não aceitar a imposição e ser castigado. Castigado fisicamente, financeiramente, socialmente. Medo social, de não concordar com as determinações culturais vigentes e ser banido de um grupo, não gostar das mesmas músicas, mesmas roupas, mesmas coisas e temer não ter nada e, então, se dobrar às normas. Medo da polícia, braço armado do Estado, responsável direto pela violência que o Estado exerce, pela violência física, intimidatória, coercitiva, condenadora, punitiva, opressora e repressora. Medo do Estado, de suas leis e do encarceramento, medo, medo e medos... (CASTRO, 2012, p.69)

Segundo Sidman (2001), o ser humano percebeu inicialmente de forma ingênua que poderia impor seu poder de coerção através da fantasia: medo dos encantados, fantasmas, das punições do sagrado e os sofrimentos advindos de uma vida de “pecado” que resultava na condenação divina. O medo da punição, do massacre, da exposição pública, da negação do além, acabou se tornando a função pedagógica de controle, algo massivamente utilizado pelas religiões e governos.

Estava provado pelas relações do cotidiano que o medo funcionava e muito bem. E tal como os agrupamentos sociais foram paulatinamente se transformando em Estado e a propriedade coletiva se transformando em propriedade privada, o conhecimento comum a todos também tornou-se propriedade da nascente classe dominante. Consequentemente, também sua produção e transmissão, resultando na apropriação do que uma vez fora conhecimento de todos compartilhado para defesa do coletivo, em conhecimento utilizado para controle e dominação, a serviço dos interesses de poucos. (CASTRO, 2012, p.54)

Segundo Barros (2010), as punições e castigos faziam parte da rotina da escola São José, como relatam as ex-alunas em sua pesquisa:

Certa vez, um grupo de alunas da turma que eu estudava, e eu estava no meio desse grupo, fomos castigadas pelas irmãs, porque estávamos na janela da sala de aula fazendo adeus para um grupo de oficiais da marinha que passava pela rua. As irmãs nos ralharam e nos deixaram na janela fazendo adeus até o final do horário da aula [...].

Mas, o pior do castigo era que mesmo depois que encerrava o horário das aulas as irmãs não nos tiravam deles. Ficávamos de castigo até a vinda dos nossos pais no colégio. As irmãs não mandavam recado para os nossos pais, simplesmente ficávamos retidas no colégio. Então passava da hora de chegarmos em casa, daí nossos pais já sabiam que alguma coisa havia acontecido e iam até o colégio para saber o que era. As irmãs explicavam o ocorrido para nossos pais e só então podíamos ir para casa [...]. (BARROS, 2010, p.147)

O rol de atrocidades exercido pelas escolas confessionais contava com as punições físicas e a tortura psicológica. Quem fugisse à regra dos manuais do bom comportamento recebia o martírio digno de um conto de terror.

No Colégio São José havia um quarto escuro onde as alunas que eram insubordinadas ficavam de castigo. Eu era muito insubordinada. Por isso sempre ficava no quarto escuro. E era um quarto escuro mesmo, não tinha nenhuma iluminação. As irmãs diziam que a escuridão do quarto era para servir de inspiração para que nós aprendêssemos a nos comportar se não quiséssemos ter uma vida sem luz. Uma vida cheia de erros. (BARROS, 2010, p.147)

Ainda havia a tortura física através da emblemática palmatória, que faz parte das lembranças de várias gerações de ex-alunos, tanto das escolas públicas quanto das particulares. Tais ferramentas de torturas remetem ao tempo da escravidão, em que o instrumento era utilizado para a correção dos servos. Em algumas situações, a utilização da palmatória pelos professores era incentivada pelos pais.

FIGURA 7 – Palmatória: instrumento utilizado para castigar



Fonte: (NOVICKI; SCHENA, 2010, p.07)

A figura 7 evidencia os modelos e formas de palmatória e o local onde eram expostas, a própria mesa do professor, junto com seus livros, ou então pendurada na parede para que os alunos permanecessem sempre conscientes de que qualquer falha de comportamento, moral ou de aprendizado estavam sujeitos aos castigos.

Apenas este conceito da temível palmatória parece bastante esclarecedor, quanto ao fato da mesma ter se tornado um símbolo da disciplina rígida e sádica empregada nas escolas do antigo primário, utilizada como um instrumento de poder, aos que não estavam de acordo com as regras ditadas pelo regulamento e vontade dos professores, e que além de ferir moralmente e fisicamente o aluno castigado, servia de sobreaviso aos outros para que vendo a cena de horror cometida ao colega, que também não excedessem os limites impostos pelas regras.

[...]

Cabe lembrar ainda que, a palmatória tinha também o seu uso não apenas na escola, e segundo fontes, era aceita pelos pais em seu uso por parte dos professores, e inclusive presenteavam os mesmos no final do ano com uma palmatória, dada como presente em sinal de respeito e agradecimento por os mesmos terem, educado seus filhos na escola. (NOVICKI; SCHENA, 2010, p.08)

Segundo Silva (2018), as escolas confessionais para as mulheres do final do século XIX e início do século XX, faziam parte do projeto liberal positivista, onde as jovens, ao receberem educação para ser boa mãe e esposa, contribuíam para o progresso do país, formando “bons e respeitosos” cidadãos. Era o sentido patriótico de ensino, contudo, para se chegar a esse ideal, era preciso executar todo o ritual de coerção e punição, cujo propósito era talhar, lapidar, moldurar a conduta moral dos alunos, que por sua vez não entrevia opção mais prudente do que calar e aceitar.

O início da educação formal das mulheres no Brasil, em fins do século XIX, foi uma atribuição legada às escolas confessionais (não restrito aos estabelecimentos católicos, ainda que estes figurassem em maior quantidade e atendessem o maior número de educandas naquele momento da história da educação brasileira). O objetivo era integrá-las à formação do “novo cidadão”, articulado com novos princípios patrióticos, morais, científicos e religiosos, cuja finalidade era que se tornassem esposas e mães adequadas e eficientes ao desenvolvimento da nação. (SILVA, 2018, p.04)

O historiador inglês Peter Burke (1995) em seu livro “A Arte da Conversação” reflete sobre o silêncio em que diz: em muitas partes do mundo, a religião e o silêncio são vinculados. Pode ser uma forma de mostrar respeito aos deuses. Um dos princípios básicos para aprender nas escolas confessionais do início do século XX era arte da contemplação e do silêncio.

O silêncio e o disciplinamento das condutas são referências recorrentes para caracterização da educação oferecida nos estabelecimentos de ensino confessionais.

Por meio de práticas educativas, em geral, esses estabelecimentos definiram trajetórias de vida e experiências sociais, fixaram comportamentos e inculcaram concepções profundas naqueles que os frequentaram, quer enquanto discentes quer como docentes, posto que estivessem expostos e integrassem a cultura escolar daqueles espaços institucionais. (SILVA, 2018, p. 117)

O silêncio era uma “virtude” apreciada pelas superiores. O cerceamento da palavra era expressão de como se dava o relacionamento social da época. Não havia um ambiente favorável em que se pudesse conviver harmoniosamente com ideias diferentes, pelo contrário, o que havia era uma verdade que deveria ser aceita e quem a proferia deveria ser temido.

O tratamento dado aos conteúdos [...] pode se caracterizar como uma forma de “violência simbólica” [...], posto que, por meio da transmissão de tais conhecimentos as ex-alunas narram que aprendiam sem questionar o que estava sendo ensinado e que todos os conteúdos transmitidos eram postos como verdade. (BARROS, 2010, p. 132)

As alunas obedeciam a um rígido estatuto em que previamente eram estabelecidos os horários para estudar, para rezar e realizar os trabalhos manuais e musicais.

A rotina das alunas [...] era constituída basicamente por aulas entremeadas por orações. O propósito principal da educação feminina organizada até a primeira metade do século XX era atender a “demanda por mulheres instruídas para cumprimento da tarefa de educar os cidadãos da nação em formação” e também mantê-las defensoras e vinculadas ao cristianismo. (SILVA, 2018, p. 117)

Segundo Barros (2010), as alunas do colégio São José em Óbidos recebiam a formação direcionada à sociabilidade, que significava portar-se adequadamente ao convívio social e religioso. Para isso, contavam com um treinamento rigoroso de como se comportar diante de autoridades, como servir adequadamente um jantar, como portar-se em eventos sociais e praticar os rituais católicos. Além do aspecto da sociabilidade, havia também as demais disciplinas que completavam o currículo da escola, como: religião, higiene, educação física, recreação e jogos, canto orfeônico, trabalhos manuais, economia doméstica e educação moral.

A rotina estudantil era dividida basicamente em três grandes momentos: a) decorar os conteúdos das disciplinas curriculares; b) praticar os rituais católicos de oração; c) dedicar-se aos trabalhos manuais. A eficiência pedagógica era marcada pela rigorosidade e pela meritocracia. Havia o estímulo competitivo no aprendizado das disciplinas curriculares. Quem conseguisse memorizar as matérias e quem acertasse uma quantidade razoável de questões nas provas era tratado com louvor e recebiam uma premiação honrosa.

A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção. O professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas. (FOUCAULT, 1987, p.205)

As escolas confessionais do Baixo Amazonas, assim como as demais escolas confessionais do país, estimulavam a competição entre seus alunos como estratégia para se chegar à aprendizagem. A meritocracia é instrumento básico nas relações capitalistas em que se premia quem produz com eficiência, o que acaba mascarando a verdadeira intenção que é valorização do objeto e não da pessoa. Para Chalhoub (2017), a meritocracia é um mito que somente reforçou as desigualdades sociais.

As notas e a classificação das alunas (distinção com louvor, plenamente, simplesmente) serviam como instrumento de satisfação pessoal das alunas e de suas famílias, além de lhes garantir, também, reconhecimento e prestígio moral na sociedade obidense. (BARROS, 2010, p. 141).

Havia também a preocupação com educação social das meninas, que correspondia à higiene corporal, à postura da voz, à postura correta ao andar, sentar, vestir, olhar. O ser humano perfeito para as escolas confessionais era o polido e lapidado dentro dos padrões do refinamento social e intelectual.

Observamos que saber andar com garbo e elegância era uma prerrogativa importante na formação de mulheres no Colégio São José. Os passos não podiam ser exageradamente largos. As alunas eram ensinadas a articular o corpo na sua totalidade para que o andar lhes ajudasse a ser ativas e confiantes.

[...]

Ter polidez era importante para o “decoro corporal externo” [...]. Tal decoro expressava a manifestação do ser interior por meio da postura, dos gestos, do vestuário e do olhar que seriam lapidadas por meio da instrução e das práticas de sociabilidade. (BARROS, 2010, p. 114)

Outro aspecto importante na formação das meninas e meninos era o musical. O canto orfeônico tinha como objetivo inicial apaziguar os ânimos através da música. Na mitologia grega, o Deus Orfeu amansava as feras com a beleza de seu canto. Uma das finalidades do canto orfeônico nas escolas confessionais era o aprendizado do hinário católico que perpassava pelos cantos litúrgicos ordinários até as longas ladainhas na língua latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas confessionais cultivaram com eficiência os mecanismos de controle com o propósito de dar vazão ao liberalismo, garantindo a consolidação dos interesses estratégicos de grandes grupos políticos e econômicos. Tais mecanismos são complexos e relativamente tênues para a maioria de quem os executa, mas os verdadeiros beneficiários (quem lucra) tem pleno conhecimento da utilização da estrutura do Estado e da boa vontade de organismos sociais para a consecução de seus objetivos de manipulação e de dominação. As congregações religiosas desempenharam um papel importante para educação no Baixo Amazonas, contudo, sua prática ratificou os interesses da aristocracia da época. Mas, tal situação não representa um ato exclusivo das congregações religiosas que atuaram na região Amazônica, e sim uma ação coordenada de norte a sul do país no antigo período republicano.

Desde que chegaram na Amazônia, Dom Amando, Madre Imaculada Conceição e demais religiosos se valeram extensivamente da política de controle educacional efetivada pela Igreja. Se nos grandes centros urbanos foi mais difícil para a Igreja Católica manter o controle, nos municípios do Baixo Amazonas os religiosos tiveram facilidade em cultivar seu domínio. Basicamente porque quando iniciam as atividades das escolas confessionais o Bispo e a Freira não encontraram professores qualificados na região, então tiveram que buscar esses professores

em outros países, que por sua vez acabam formando os profissionais na perspectiva cristã. Foram mais de 50 anos (1939-1996) imprimindo os ideais católicos para os professores da região, que por consequência repassaram ao longo dos anos os ensinamentos da Igreja de Roma para a população. Nesse sentido, a Igreja Católica teve sob controle o poder político e religioso.

Apesar das imperfeições e contradições históricas, inerentes à condição humana e a situação política da época, há que se fazer reverência aos grandes esforços dos missionários que se empenharam em expandir a educação escolar em nossa região através da educação. Podemos afirmar que muito do que somos é resultado desse trabalho feito pelos religiosos que há mais de cem anos decidiram deixar sua pátria para se aventurar em um dos lugares mais difíceis para um estrangeiro viver. Enfrentando altas temperaturas, doenças tropicais e muitas vezes pagando com a sua própria vida o desejo de construir uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

BARROS, Marilene Maria Aquino Castro de. **O Farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos - PA (1950 a 1962)**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2010.

BRASIL. DECRETO N. 981 - DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/.../decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. **Exploradores Franceses na Amazônia Brasileira durante o século XIX: breve bibliografia**. São Paulo: USP, 2015. Disponível em: <https://enhpgii.files.wordpress.com/2009/10/joao-paulo-jeannine.pdf> Acesso: 12 jan. 2019.

CASTRO, Henrique Meira de. **Medo e relações de poder: uma contribuição para a Psicologia da Educação**. São Paulo: PUC, 2012.

CELA (CASA DE ESTUDO LUSO-AMAZONICOS). **Óbidos cidade que fascina**. Belém: UFPA, 2011. Disponível em: <http://www.obidos.net.br/index.php/obidos/sobre-obidos/518-obidos-a-cidade-que-fascina>. Acesso: 10 jan. 2019.

CHALHOUB, Sidney. **A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades**. São Paulo: UNICAMP, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>. Acesso: 15 jun. 2019.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Panorama da Educação em Santarém.: Campinas. Autores Associados. n. 23, **Revista HISTEDBR**, 2006. Disponível: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4932/art07_23.pdf. Acesso: 10 jan. 2019.

CRUZ, Nathália Queiroz Mariano. **Diáspora Judaica Antiga: entre o Oriente e o Ocidente**. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2013.

DELANEZE, Taís. **As reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas**. São Carlos: UFSCar, 2007.

DELUMEAU, Jean, 1923. **História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**. tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

EMMI, Marília Ferreira. **Raízes Italianas no Desenvolvimento da Amazônia, 1870-1950: pioneirismo econômico e identidade**. Belém: UFPA, 2007. Disponível em: www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Tcc.arquivo&id=142 Acesso: 10 jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de. **A Reforma Benjamin Constant e a Educação Básica no início do século XX**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Escolas confessionais femininas na segunda metade do século XIX e início do XX: um estudo acerca do colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha (mg)**. São Paulo: UNICAMP, 2006.

KLEIN, Roseli Bilobran. **Escola confessional catarinense de origem alemã no início do século XX e a organização do ensino primário**. IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

MARX, Karl. **Exposição nas Seções dos Dias 10 e 17 de Agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT**. In: LOMBARDI, José Claudinei. Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011.

NEGER, Raquel Ripari. **Inglês de Sousa e a Belle Époque Amazônica: um estudo sobre a ‘Civildade’ e a ‘Matutice’ na Óbidos do Século XIX**. Campinas: UNICAMP, 1982.

NOVICKI, Elisângela B., SCHENA, Ms. Valéria. **Os Castigos e Punições Escolares: uma perspectiva histórica no Paraná: Região do Vale do Iguaçu**. Curitiba: FAFIUV/Universidade Estadual do Paraná, 2010.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. **O Projeto Romanizador no Final do Século XIX: a expansão das instituições escolares confessionais**. Jataí-Goiás. Universidade do Estado de Goiás – UFG/: 2010.

OLIVEIRA, Tatiana Pantoja. **Estado, Igreja Católica e a Educação Feminina:** o papel estratégico da Escola Doméstica no Território Federal do Amapá (1951-1964). Macapá AP, PPGMDR/UNIFAP, 2015.

OLIVEIRA, Jacqueline Holanda Tomaz de e SALES, José Albio Moreira de. **História da Educação e Arquitetura Escolar:** a Escola Normal do Ceará e a Escola Etiva. Fortaleza Ceará: UECE e FAC, 2013.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de; GOULART, Mônica Helena Harrich Silva; VANALI, Ana Christina; MONTEIRO, José Marciano. **Família, parentesco, instituições e poder no Brasil:** retomada e atualização de uma agenda de pesquisa. In: Revista Brasileira de Sociologia vol. 05, n.11 | Set/Dez/2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6227086.pdf>. Acesso: 12 nov. 2018.

PARÁ. **Região de Integração: Baixo Amazonas.** Plano Plurianual 2016-2019. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 2018. Disponível em: http://www.ioepa.com.br/pages/2015/12/30/2015.12.30.DOE.suplemento_338.pdf. Acesso: 15 de nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo, Cortez, 1999.

SIDMAN, Murray. **Coerção e suas implicações.** Campinas: Editora Livro Pleno, 2001.

SILVA, Dayvid da. **Pecado Original:** uma herança agostiniana? O tema da “falta das origens” e suas consequências. São Paulo: PUC, 2015. Dissertação (Mestrado em Teologia). Pontifícia Universidade Católica, 2015.

SILVA, Samara Mendes Araújo. **Ritos, rituais e rotina:** educação feminina nos colégios confessionais católicos no século XX. Curitiba: Educar em Revista, 2018.

TABRAJ, Marcelo Barzola. **A Romanização da Igreja Católica no Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”.** Campinas: UNICAMP, 2016.

VELTMAN, Henrique. **Os Hebraicos da Amazônia.** Macapá: Comitê Israelita, 2005.

Disponível em:

http://www.comiteisraelitadooamapa.com.br/sc/upload/files/Os_Hebraicos_da_Amazonia.pdf

Acesso: 10 jan. 2019.

Recebido em: 20.01.2020

Aceito em: 26.01.2021