

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Loren Katiuscia Paiva da Silva

**OS PROJETOS DE ESCOLAS DOMÉSTICAS NO ANTIGO MATO GROSSO: em
questão a construção das disposições femininas (1940-1970)**

Campo Grande, MS
2022

LOREN KATIUSCIA PAIVA DA SILVA

OS PROJETOS DE ESCOLAS DOMÉSTICAS NO ANTIGO MATO GROSSO: em questão a construção das disposições femininas (1940-1970)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação, como parte dos requisitos para à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

Campo Grande, MS
2022

SILVA, Loren Katuscia Paiva da. 2022.

Os projetos de escolas domésticas no antigo Mato Grosso: em questão a construção das disposições femininas (1940-1970). Loren Katuscia Paiva da Silva. – Campo Grande, MS: UFMS, 2022.137f; 30cm.

Trabalho de Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Campo Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

1. Escola Doméstica; 2. Práticas e disposições; 3. *Habitus* de Gênero. 4. Salesianos

LOREN KATIUSCIA PAIVA DA SILVA

OS PROJETOS DE ESCOLAS DOMÉSTICAS NO ANTIGO MATO GROSSO: em questão a construção das disposições femininas (1940-1970)

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Campo Grande/MS, 25 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMIDORA

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (Membro Titular)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dedico este trabalho à minha mãe,
Lourdes Paiva, minha maior
incentivadora.
E a todas as mulheres pesquisadoras do
nosso país, que por meio de suas
pesquisas buscam um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Pensei que fazer os agradecimentos seria a parte mais fácil da dissertação, mas ao me deparar com esse processo, tive que refletir sobre todo percurso vivido até o presente momento. Logo, lembrei-me da seguinte frase dita sempre por minha mãe “quanto mais você agradece, mais coisas boas acontecem”, então “cá” estou eu, preparando-me para agradecer a todos que vivenciaram essa conquista comigo.

Início dizendo que o processo todo não foi fácil, que apesar de solitário, não o vivi sozinha. Recordo-me fielmente dos momentos que passei ao longo desses 6 anos (entre a graduação e o mestrado), os textos lidos, os estágios, as amizades construídas, as disciplinas feitas a distância e a vontade de chorar que se fez presente em várias fases, dentre eles choros de alegria e de desespero, pensando que não iria conseguir, por isso acredito ser necessário agradecer a todos que me apoiaram.

Primeiramente, agradeço ao Senhor Jesus, que sempre trouxe paz ao meu coração, reafirmando que tudo que eu estava fazendo era parte de um propósito maior. Meu bom pastor, minha rocha inabalável e meu escudo.

Agradeço a minha querida orientadora, Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis, que com sua enorme sabedoria me conduziu, orientou, auxiliou e me ensinou que apesar das condições sanitárias não colaborarem, eu poderia construir uma pesquisa relevante e de qualidade. Obrigada, professora, pela sua paciência e cuidado desde o início da graduação até o final desse caminho, seus conselhos a respeito da vida científica e pessoal sempre estarão guardados em meu coração, pude amadurecer muito por meio deles. Às professoras Betânia e Josiane, que com suas contribuições tornaram esta pesquisa única e de qualidade, gratidão.

Mãezinha, meu amor, meus agradecimentos se destinam à senhora neste momento. Obrigada por ser minha força, minha maior motivação a ser melhor e ir atrás dos meus sonhos. Sem sua ajuda e apoio, eu não teria concluído nenhuma etapa da minha vida. Meu exemplo de vida, força, garra e sabedoria.

Meu pai, que mesmo de longe prestou assistência e me incentivou a não parar nos momentos de crise, sempre trazendo calma e reafirmando que tudo daria certo. Meus avós que acreditaram no meu potencial, a minha querida tia Roze, que sempre foi presente no meu percurso, e a tia Rosângela, que em 2016 me levou na UFMS para realizar minha matrícula, sem aquela atitude da senhora, talvez eu não estivesse

aqui.

Ao meu amor, Leonardo, que nesses anos foi de suma importância, apoiou-me em tudo e sempre acreditou em mim, amo você. Agradeço aos amigos que viveram essa fase comigo, de muitas angústias, choros, mas também de muitas risadas, partilhas e de muita pesquisa. Minha querida amiga Jéssica da Costa Brito, agradeço-lhe por tanto, pela sua amizade, cumplicidade, nesses seis anos, tenho certeza de que nossa amizade se estenderá da graduação para a vida.

À minha amiga Amanda Marques, sempre tão presente e calma, falando que eu sou capaz e acreditando no meu potencial, você com certeza foi de suma importância nesse processo. Ao meu amigo, Cristian, que mesmo na sua correria de vida, estendeu o braço amigo para me ajudar.

Agradeço à Heloíse Vargas, que em todo percurso do mestrado me ajudou de forma surreal, aconselhando-me, apresentando fontes e corrigindo muitos e muitos textos, gratidão pela paciência e parceria. E à Jessica Urbieta, que ao longo desse processo me auxiliou e juntas demos força uma para a outra nessa jornada acadêmica.

Chegar até aqui não foi fácil, mas o que nessa vida é fácil? Acredito que tudo requer nossa persistência e perseverança. Sou eternamente grata por todo o percurso vivido e concluir o mestrado em uma universidade pública, de qualidade, laica e referenciada é uma sensação inexplicável.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa os projetos das Escolas Domésticas, no antigo estado de Mato Grosso. Pretende-se compreender como eram construídas as disposições do *habitus* de gênero entre os anos 1940-1970, delimitação feita a partir dos anos de inauguração e extinção das instituições, avaliado por meio dos ensinamentos previstos nos projetos das Escolas Domésticas. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa – Educação, Cultura, Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e incursiona pela história, historiografia e sociologia da educação com a finalidade de aproximação das estruturas geridas e produzidas a partir dos projetos da Escola Doméstica. E para tais fins a presente pesquisa procurou responder a seguinte problemática: “Quais os projetos proporcionados pela Escola Doméstica no antigo estado de Mato Grosso? Quais classes sociais eram previstas para atendimento na Escola Doméstica? É possível afirmar que essas escolas produziram disposições para um *habitus* de gênero? ”. As instituições investigadas compõem a seguinte seleção: Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora, Escola Doméstica Roberto Simonsen, na cidade de Campo Grande; Escola Doméstica Maria Auxiliadora, Escola Doméstica Dona Júlia, na cidade de Cuiabá e Escola Doméstica Imaculada Conceição, na cidade de Corumbá. Para tais fins, foram utilizadas as seguintes fontes de investigação: legislações educacionais da época, os periódicos em circulação no antigo Mato Grosso, as memórias escritas por ex-alunas que passaram por essas instituições, as quais foram complementadas com fontes secundárias, e as pesquisas acadêmicas que abordaram as Escolas Domésticas no antigo Mato Grosso. O aporte teórico mobilizado para a análise desta investigação encontra-se nos estudos produzidos por Pierre Bourdieu e seus interlocutores. Com o intento de se aproximar das questões suscitadas por este trabalho, realiza-se uma revisão sistemática acerca do objeto em questão, assim como aprofundamentos da teoria a ser operada. Para isto, foram mobilizados os conceitos de campo, estratégias e *habitus*. Os resultados sinalizam que os projetos investigados possuem princípios comuns que se fundamentam em todas as Escolas Domésticas, uma vez que o principal ideal destas era fornecer ensino para moças que não tinham condições de custear seus estudos e inseri-las em funções que historicamente foram impostas por uma sociedade patriarcal. Além disso, as disciplinas de corte, costura e leituras de poesias as permitiam um modo de fazer e ser mulher mediante as práticas que se engendravam na instituição. Essas práticas, por sua vez, estruturavam-se em um *habitus* de gênero que moldava as mulheres da região e também da sociedade, já que o papel da mulher era formar, educar e cuidar.

Palavras-chave: Escola Doméstica. *Habitus* de Gênero. Educação Feminina. Salesianos.

ABSTRACT

The research object of this thesis is the Domestic School projects in the former state of Mato Grosso. Our goal is to understand how the dispositions of the gender habitus were established between 1940 and 1970 based on the teachings of the Domestic School projects. This research is linked to the Research Line – Education, Culture, Society, of the Graduate Program in Education of the School of Education, of the Federal University of Mato Grosso do Sul and encompasses the history, historiography, and sociology of education aiming to approach the structures managed and produced from the Domestic School projects. The following institutions were investigated: Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora, Escola Doméstica Roberto Simonsen, in the city of Campo Grande, Escola Doméstica Maria Auxiliadora, Escola Doméstica Dona Júlia, in the city of Cuiabá, and Escola Doméstica Imaculada Conceição, in the city of Corumbá. For such purpose, the following research sources were used: educational legislation of the time, newspapers and magazines in circulation in the former Mato Grosso, memories written by former students who passed through these institutions. Secondary sources were also consulted as complement, as well as the academic production addressing the Domestic Schools in the former Mato Grosso. The theoretical support for our analysis is based on the studies by Pierre Bourdieu and his interlocutors. To approach the questions raised herein, a systematic review was carried out for the object in question, as well as theoretical deepening. To this end, the concepts of field, strategies, and habitus were addressed. The results indicate that the investigated projects have common principles based on Domestic Schools, since their main principle was to provide education for girls who could not afford to pay for their studies and to insert them in functions that were historically imposed by a patriarchal society. Moreover, the courses of dressmaking, sewing, and poetry readings provided a manner of being women through the practices proposed by the institution. Such practices were thought based on a gender habitus that shaped the women of the region and of the society, since the woman's role was to raise, educate, and care.

Keywords: Domestic School. Gender *Habitus*. Female Education. Salesian.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – GRÁFICO COM TOTAL DE PRODUÇÕES SELECIONADAS NAS BASES	34
FIGURA 2 – GRÁFICO COM TOTAL DE PRODUÇÕES ACEITAS, REJEITADAS E DUPLICADAS EXTRAÍDAS DAS BASES	34
FIGURA 3 – TIPOS DE FONTES DE PESQUISA UTILIZADAS NAS PRODUÇÕES SELECIONADAS	39
FIGURA 4 – MAPA GEOGRÁFICO DO ANTIGO MATO GROSSO EM 1748.....	47
FIGURA 5 – CAMPO GRANDE EM 1940	49
FIGURA 6 – CIDADE DE CUIABÁ NOS ANOS DE 1930	57
FIGURA 7 – PORTO DE CORUMBÁ EM 1930	64
FIGURA 8 – CIDADES-SEDE DAS ESCOLAS DOMÉSTICAS	68
FIGURA 9 - LBA COMO MANTENEDORA	96
FIGURA 10 – PRÉDIO NO QUAL SE INSTALOU A EDMA	98
FIGURA 11 - UNIFORME DAS ALUNAS DA ESCOLA DOMÉSTICA DO COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA	103
FIGURA 12 - MOÇAS DA ESCOLA DOMÉSTICA CULTIVANDO A HORTA DO COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA.....	109
FIGURA 13 - PUBLICAÇÃO DO JORNAL DO COMMERCIO A RESPEITO DA ESCOLA DOMÉSTICA ROBERTO SIMONSEN	111
FIGURA 14 - ESCOLA DE FORMAÇÃO DOMÉSTICA ROBERTO SIMONSEN.....	113
FIGURA 15 – INDÍCIOS SOBRE A ESCOLA DOMÉSTICA NO IMACULADA CONCEIÇÃO	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESCOLAS DOMÉSTICAS INVESTIGADAS NESTA PESQUISA	16
QUADRO 2 – CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA A SELEÇÃO DAS PRODUÇÕES IMPORTADAS	32
QUADRO 3 – DESCRITORES UTILIZADOS PARA A REVISÃO SISTEMÁTICA NAS BASES	35
QUADRO 4 – INSTITUIÇÕES QUE FOMENTARAM AS PESQUISAS COM O OBJETO DA ESCOLA DOMÉSTICA.....	36
QUADRO 5 – NÚMERO DE ESCOLAS DOMÉSTICAS PESQUISADAS POR REGIÃO BRASILEIRA	37
QUADRO 6 – SELEÇÃO DE TODAS AS PRODUÇÕES QUE PASSARAM PELO CRITÉRIO DE EXTRAÇÃO	40
QUADRO 7 – MENSAGENS PRESIDENCIAIS 1923-1979	74
QUADRO 8 – MAPEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE AS ESCOLAS DOMÉSTICAS LOCALIZADAS NO ANTIGO ESTADO DE MATO GROSSO	86
QUADRO 9 – ÓRGÃOS FINANCIADORES DAS ESCOLAS DOMÉSTICAS DO ANTIGO MT	89
QUADRO 10 – DISCIPLINAS EXISTENTES NA EDDJ	96
QUADRO 11 – CURSOS OFERECIDOS PELA EDMA	100
QUADRO 12 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE O ENSINO DESTINADO ÀS MOÇAS DE ELITE E ÀS MOÇAS POBRES	105
QUADRO 13 – DATAS DE VIGÊNCIA DO PROJETO ESCOLA DOMÉSTICA NO CNSA	107
QUADRO 14 – ESCOLA DOMÉSTICA NOSSA SENHORA AUXILIADORA: MUDANÇAS NAS NOMENCLATURAS	108
QUADRO 15 – ESCOLAS DOMÉSTICAS LOCALIZADAS NO ANTIGO ESTADO DE MATO GROSSO	124
QUADRO 16 – ESCOLAS DOMÉSTICAS: LOCALIDADE/FUNDAÇÃO E POSSÍVEL EXTINÇÃO ..	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMA	Centro Educacional Maria Auxiliadora
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNSA	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
ED	Escola Doméstica
EDDJ	Escola Doméstica Dona Júlia
EDMA	Escola Doméstica Maria Auxiliadora
FAED	Faculdade de Educação
FMA	Filhas de Maria Auxiliadora
GEPASE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação
GENIC	Ginásio Escola Normal Imaculada Concessão
LDB	Lei de diretrizes e bases
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
RS	Revisão Sistemática
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	14
1.1 Trajetórias de construção da pesquisa: notas introdutórias sobre o tema, justificativas e formulação do problema	16
1.2 Questões teórico metodológicas: noções da teoria bourdieusiana em operação na pesquisa	18
1.3 Revisão sistemática: Escolas Domésticas	29
1.3.1 Escola Doméstica e o exercício da Revisão Sistemática no start	30
1.3.2 A Etapa de sumarização: a Escola Doméstica em foco	36
2 - ANTIGO MATO GROSSO E A ESCOLARIZAÇÃO PARA O DOMÉSTICO	46
2.1 O contexto sociopolítico e econômico no antigo Mato Grosso (1940-1970).....	46
2.2 O campo escolar do antigo Mato Grosso: indícios sobre a Escola Doméstica....	54
2.3 A mulher e a escolarização para o doméstico: boa mãe, esposa para o lar	69
3 - O PROJETO DE ESCOLA DOMÉSTICA NO ANTIGO MATO GROSSO	79
3.1 O projeto de Escola Doméstica	79
3.2 Mapeamentos das Escolas Domésticas do antigo Mato Grosso: notas sobre suas implementações	92
3.2.1 Aproximações para compreender a Escola Doméstica Dona Júlia	93
3.2.2 Aproximações para compreender a Escola Doméstica Maria Auxiliadora	97
3.2.3 Aproximações para compreender a Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora.....	101
3.2.4 Aproximações para compreender a Escola Doméstica Robert Simonsen ...	110
3.2.5 Aproximações para compreender a Escola Imaculada Conceição	114
3.3 Formação de moças na escola doméstica em Mato Grosso: indícios do <i>habitus</i> de gênero	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

A escola doméstica tem como finalidade receber meninas pobres a fim de ministrar-lhes a educação moral e a instrução profissional e oferecer às suas alunas curso primário, aulas de artes industriais, aulas de costura e bordado, aulas de artes, culinárias e economia doméstica práticas de outros serviços domésticos e agrícolas, educação física. (ANDRADE; ABREU, 2018, p. 11).

Esta dissertação tem como objeto os projetos das Escolas Domésticas no antigo estado de Mato Grosso¹. A partir do conhecimento dos projetos de educação social das Escolas Domésticas, realizou-se uma aproximação acerca de como se construíram as disposições femininas no antigo Mato Grosso, além de como se davam as práticas vivenciadas dentro das instituições e como estas contribuíram para formar as disposições de um *habitus* de gênero.

Considera-se que as instituições escolares que aderiram ao projeto da Escola Doméstica contribuíram para a incorporação de disposições relativas ao modelo de mulher desejado pela sociedade naquele momento. Logo, esta pesquisa identifica as estruturas e as práticas geradoras desse tipo específico de *habitus*. Esse modo de ser e estar da mulher na sociedade é conceituado pelos interlocutores da teoria bourdieusiana como um *habitus* de gênero. (CARVALHO, 2004)

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa consistem em:

- Mapear Escolas Domésticas implantadas no antigo Mato Grosso, dentre as quais estão: Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Campo Grande), Dona Júlia (Cuiabá), Maria Auxiliadora (Cuiabá), e Imaculada Conceição (Corumbá) e Roberto Simonsen (Campo Grande).
- Identificar, descrever e analisar o projeto de Escolas Domésticas no antigo estado de Mato Grosso para compreender como eram construídas as disposições do *habitus* de gênero.
- Compreender o papel da escola doméstica na condição de projeto social oferecido pelas instituições para moças de diferentes classes sociais no antigo estado de Mato Grosso.
- Levantar indícios das disposições para formação *habitus* de gênero;

¹ Termo usado para se referir ao um recorte temporal que antecede à divisão do estado em 1977.

Com a finalidade de atingir tais objetivos, foi desenvolvida uma análise histórica e sociológica a partir da mobilização de noções da teoria bourdieusiana. Dentre as noções utilizadas, destacam-se: **habitus, estratégias e campo**.

Tais conceitos auxiliam a compreensão do funcionamento do campo escolar no período selecionado para a pesquisa, da função social desse tipo de estabelecimento e dos aspectos sociais e educacionais que nortearam a educação de moças pobres.

As fontes selecionadas para a pesquisa são as legislações educacionais da época, os periódicos em circulação no antigo Mato Grosso, as memórias escritas por ex-alunas que passaram por essas instituições, as quais foram complementadas com fontes secundárias, e as pesquisas acadêmicas que tiveram como objeto de investigação Escolas Domésticas no antigo Mato Grosso.

Esse cruzamento de fontes de pesquisa será interpretado à luz do referencial teórico de Pierre Bourdieu, sociólogo cujos estudos denunciaram as lutas simbólicas travadas nos diferentes campos e desvelaram a instituição escolar como um importante instrumento de legitimação e de reprodução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, as problematizações que sustentam e norteiam a construção da pesquisa face ao cenário apresentado são as seguintes:

- 1) Quando foram fundadas as Escolas Domésticas do estado do antigo Mato Grosso, dentre estas: Nossa Senhora Auxiliadora, Dona Júlia, Maria Auxiliadora e Imaculada Conceição e Roberto Simonsen? Quais eram os agentes que mobilizaram esforços para construção das Escolas Domésticas? E quais eram as leis que regulamentaram os projetos das Escolas Domésticas?
- 2) Quais os projetos proporcionados pela Escola Doméstica no antigo estado de Mato Grosso? Quais classes sociais eram previstas para atendimento na Escola Doméstica? É possível afirmar que essas escolas produziram disposições para um *habitus* de gênero?
- 3) Qual era a condição sociopolítica do antigo Mato Grosso no período 1940 a 1970 em relação ao ano de implementação das Escolas Domésticas?

1.1 Trajetórias de construção da pesquisa: notas introdutórias sobre o tema, justificativas e formulação do problema

A gênese da atual pesquisa se dá a partir da produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ² “Práticas sociais, culturais e educacionais do projeto Escola Doméstica no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora”, desenvolvido na graduação em licenciatura em Pedagogia no ano de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS). O objeto de estudo da pesquisa mencionada foram as práticas escolares da escola doméstica Nossa Senhora Auxiliadora, que era anexa ao colégio salesiano de Campo Grande, fundado em 1926. Durante essa primeira aproximação foi possível observar a escassez de pesquisas que tinham como objeto as Escolas Domésticas no Brasil.

E é nessa tentativa de sanar essas lacunas que se insere esta investigação, cujo objeto de análise são os projetos das Escolas Domésticas implantadas no antigo estado do Mato Grosso, assim como um esforço de se aproximar da concepção de mulher existente na sociedade. Desse modo, a pesquisa privilegia a investigação no contexto em que foram implantadas as instituições e analisa as disposições de gêneros construídas entre moças pertencentes a diferentes classes.

No quadro 1 estão relacionadas as cinco instituições escolares que aderiram ao projeto no antigo Mato Grosso. Embora a pesquisa indique outras duas escolas, o campo delimitado nesta pesquisa está apresentado a seguir.

QUADRO 1 - Escolas Domésticas investigadas nesta pesquisa

Instituição	Ano	Cidade	Iniciativa
Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora	1950	Campo Grande	Salesiana/Privada
Escola Doméstica Dona Júlia	1946	Cuiabá	Salesiana/Privada
Escola Doméstica Imaculada Conceição	1956	Corumbá	Salesiana/Privada
Escola Doméstica Maria Auxiliadora	1948	Cuiabá	Salesiana/Privada
Escola de formação Doméstica Roberto Simonsen	1948	Cuiabá	Sesi/Pública

Organização: Silva, 2021.

² O artigo é produto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela Prof.^a Dr.^a Jacira Helena do Valle Pereira Assis, e apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial à obtenção do título de graduação.

A partir das informações acima foi possível delimitar o recorte temporal desta pesquisa. Tais instituições compreendem o período entre a década de 1940, quando provavelmente as Escolas Domésticas estiveram em funcionamento no estado. Esse recorte estende-se até a década de 1970, década marcante para o cenário político educacional por conta da promulgação da Lei nº 5692/71, que mudou a organização da educação básica por meio de por meio da alteração da nomenclatura e da reorganização dos ciclos, anteriormente organizados em primeiro e segundo ciclos, no âmbito do ensino secundário.

Esse modelo de escola doméstica, aderido pelas instituições estudadas, teve origem na Suíça. De acordo com Rodrigues (2006), o projeto surgiu com a finalidade educativa de preparar as moças suíças para desempenharem os papéis de mulher e de mãe.

Conformar a mulher às normas e valores coletivos (como comportar-se bem, saber expressar-se diante os outros, vestir-se com discrição e elegância) além de ser um instrumento para perpetuar uma geração de tradições e saberes (pedagógicos e culturais) pela mulher apreendidos e repassados no seio familiar e social (próprios do novo modelo político e ideológico vigente e incorporado na preparação do homem, para a participação e produtividade social). (RODRIGUES, 2006, p. 107).

Portanto, o objetivo inicial do projeto era proporcionar ensino pedagógico e cultural específicos para as moças. Ao longo dos anos, a Escola Doméstica se consolidou e a sua estruturação se ligou fortemente ao caráter assistencialista.

Sendo assim, o papel desempenhado pela Escola Doméstica estava fortemente ligado à religião e à moral: “[...] a escola doméstica em regime de internato, era gratuita, uma obra de beneficência popular, destinava-se à formação moral e religiosa das meninas e moças pobres.” (LOPES, 2013, p. 130). O fato de que tais princípios eram a base dos projetos ofertados pelas escolas se refletia na sociedade, que, por sua vez, almejava que suas filhas fossem transformadas e aderissem a tais ensinamentos. Segundo Louro (1997), essa sociedade privilegiava mais a instrução que a educação de mulheres:

[...] mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficiente, provavelmente, doses pequenas ou doses maiores de instrução. Na cabeça de muitos não havia por que mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial —como esposa e mãe

— exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. (LOURO, 1997, p. 447).

Com base nesses princípios, o propósito das escolas domésticas, ao longo do tempo, era consolidar nas práticas das moças de elite ações que as educassem para o lar, já para as moças pobres, os ensinamentos oferecidos eram trocados por serviços prestados.

1.2 Questões teórico-metodológicas: noções da teoria bourdieusiana em operação na pesquisa

Esta subseção estabelece uma aproximação dos conceitos mobilizados na pesquisa. Para tratar acerca dos questionamentos apresentados na subseção anterior, opera-se com algumas noções da teoria bourdieusiana, as quais são *habitus*, campo e estratégias.

A obra sociológica de Pierre Bourdieu centra-se na teoria das estruturas sociais, sendo que a partir dela o autor mobiliza conceitos-chave para desvelar e denunciar lutas simbólicas presentes nesses campos. Sua obra vai além das assertivas de Levi-Strauss³ e de Saussure⁴, que afirmam existir uma coerção sobre o agente em relação às estruturas objetivas de uma forma independente.

Suas reflexões e críticas estão elaboradas numa teoria que busca compreender o funcionamento dos mecanismos de dominação e tece considerações sobre a gênese social em relação ao subjetivismo do agente enquanto pertencente ao campo que, de grosso modo, desconsidera a história subsistente do indivíduo.

Bourdieu rejeita a redução objetivista que nega a prática dos agentes e não se interessa senão pelas relações de coerção que eles impõem. Nega, igualmente, o determinismo e a estabilidade das estruturas, mas mantém a noção de que o sentido das ações mais pessoais e mais transparentes não pertence ao sujeito que as perfaz, senão ao sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam. (BOURDIEU *et al.*, 1990, p. 32).

A epistemologia bourdieusiana procura colocar-se além dos modelos teóricos existentes e tenta compreender os acontecimentos sociais isoladamente. Assim, a

³ Claude Lévi-Strauss foi um antropólogo, professor e filósofo francês nascido na Bélgica. Ele é considerado o fundador da antropologia estruturalista.

⁴ Ferdinand de Saussure foi linguista e filósofo suíço, cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma.

referida teoria procura desvelar as condições dos agentes que interagem com as coerções de pensamentos e ações das instituições historicamente estruturadas.

A partir de suas obras, Bourdieu compromete-se a evidenciar a existência de desigualdades estruturadas nas condições de ensino, afirmando que estas não são propostas de forma igualitária para todos. O sociólogo denuncia que somente o acesso à escola não resolveria as desigualdades intrínsecas no meio educacional, pois, para o autor, “existe uma diferença entre os estudantes, pois cada um possui acúmulos e necessidades diferentes.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

Os estudantes que advêm de famílias mais favorecidas dão continuidade ao ensino apreendido no meio familiar, o que não ocorre com os estudantes de origem menos favorecidas, pois estes têm de enfrentar outros percalços para a aquisição do conhecimento científico.

Em síntese, a base teórica de Bourdieu é sistêmica e visa mobilizar conceitos essenciais para elucidar práticas cobertas pela dominação das estruturas e compreender o agente como força estruturante dentro do campo.

1.2.1 Campo e campo educacional

Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. As práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo. Entre as estratégias invariantes, encontra-se a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias dos dominantes, enquanto as segundas correspondem aos dominados. [...] esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam diversas posições. (LAHIRE, 2017, p. 65).

Campo é um conceito em Bourdieu (1983) utilizado para se referir aos espaços de posições sociais nos quais são determinados os tipos de bem que são produzidos, almejados, consumidos e essencialmente classificados.

Bourdieu (1983) descreve o campo como um espaço ocupado por agentes e cercado por valores que dão sustentação à dinâmica que acontece em seu interior. Logo, campo se refere a um espaço de posição social. Dentro de um campo existem outros campos que dão sentido às estruturas. Esses campos possuem a sua própria lógica, permeada por regras, e é a partir das regras desse jogo que as posições e as hierarquias se estabelecem.

Portanto, a “Teoria Geral dos Campos” foi sistematicamente construída na visão de uma perspectiva relacional, a partir da qual Bourdieu foi capaz de descrever as maneiras específicas com as quais se revestem, em cada campo, os mecanismos e os conceitos mais gerais, como o interesse, o ganho, a concorrência, o capital, o investimento etc. (BOURDIEU, 1989).

A posse dos capitais necessários — tanto em seu volume quanto em sua estrutura, juntamente a ideias, hábitos, saberes e comportamentos —, são os elementos que, conforme essa teoria, são transformados em princípios orientadores de condutas e classificadores de posição.

Sendo assim, cada campo possui regras do jogo com desafios específicos, coexistindo nesse espaço os dominantes e dominados, que, com forças diferentes, disputam a posse de lucros e de ganhos. Bourdieu denomina *nomos* o conjunto de leis essenciais que governam o campo e que, portanto, organizam as normas de experiência e de existência dentro dele. (CATANI, 2011).

Dada a incorporação e a estruturação do *nomos* pelo agente, o *nomos* torna-se a *doxa* do campo. Cada campo possui uma *doxa*, ou seja, um conjunto de crenças e de pressupostos aceitos e legitimados pelos agentes inseridos dentro dele.

Essa lógica interna rege a ordem e as regras do campo, orientando e uniformizando as condutas dos agentes que o compõem. Ela compreende-se também a partir da *illusio*, um investimento ligado aos interesses e às vantagens específicas do campo. Tal incorporação pode ser entendida como a qualidade de ser participante do jogo.

[...] estar envolvido no jogo, [...] dar importância a um jogo social, [...] estar em participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos, é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos. (BOURDIEU, 1996, p. 139-140).

Portanto, para compreendermos o conceito de campo, será necessário também retomar o conceito de *habitus*, que está diretamente ligado a *illusio*. Cada campo social possui as suas regras e valoriza um determinado tipo de capital. Logo, para esse agente se sobressair e poder transitar sobre os campos, ele precisa interiorizar o *habitus* exigido, que, conseqüentemente, o fará entender a *illusio*.

Isso corrobora a tendência de o campo ser eleito como um espaço de forças ou como um espaço de lutas. O campo é uma arena, como um jogo de concorrência de seus agentes que disputam entre si por uma boa posição.

[...] um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, [...] um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 35).

Dessa forma, um campo é organizado como um sistema imperceptível que se molda por meio de ações dos seus agentes. Dentro do campo subsiste um *habitus*, e apenas quem tiver incorporado seu *habitus* estará apto a travar lutas e confrontos. Para isso, cada agente se encontra em uma determinada posição, que é indicada pela classe e pela subclasse que se apreende dentro do campo.

Cada campo tem um interesse que é fundamental, comum a todos os agentes. Esse interesse está ligado à própria existência do campo (sobrevivência), às diversas formas de capital, isto é, aos recursos úteis na determinação e na reprodução das posições sociais. (BOURDIEU, 1984, p. 114).

Sendo assim, para além das análises a respeito do campo no qual as Escolas Domésticas se encontram, é preciso identificar as especificidades do campo educacional, que nesta pesquisa são as Escolas Domésticas enquanto projetos educativos. Portanto, compreende-se que cada campo possui regras que são regidas por meio de estruturas estruturantes que vão se estruturando.

Bourdieu (2004) retrata um espaço social constituído por campos que são microcosmos construídos a partir de interesses específicos dentro da sociedade. Portanto, são o produto histórico de agentes sociais em que o campo é representado por um espaço simbólico e plural, que, ao ser destrinchado, revela a mais primitiva luta concorrencial pela classificação social.

Observou-se que dentro do campo educacional das Escolas Domésticas ocorrem a socialização dos agentes, a ampliação dos capitais e a disseminação dos conhecimentos legitimados historicamente. Ao se falar em campo educacional, concebe-se a ideia de um espaço escolar que não é neutro e que tende a ser, por excelência, reproduzidor, ao mesmo tempo em que privilegia a cultura dominante. (BOURDIEU, 1970). Como corroborado pela citação abaixo:

Nós limpávamos o prato de sobremesa, copo, as xícaras de chá [...] as alunas externas também tinham alguns deveres domésticos, contudo, os serviços das alunas internas e externas pagantes eram

mais leves se comparados aos serviços que as meninas acolhidas deviam executar. (MORAES, 20121, p. 98).

Entretanto, a escola deveria ser, mais que qualquer outra instituição, um espaço de ensinamento do jogo social, um espaço de aquisição, ampliação e institucionalização de capitais, de forma a aumentar as possibilidades do agente de transitar em outros campos posteriormente, uma vez que o espaço escolar é o *lócus* de socialização do conhecimento científico.

Sobretudo, compreende-se o campo educacional, principalmente o espaço escolar, como uma instituição desigual e reprodutora, na qual se desconsideram os percalços dos agentes menos favorecidos, tornando-se assim um espaço excludente. Tendo em vista que a incorporação de capitais culturais se dá no meio familiar de forma prematura e gradual, os agentes que chegam a esse espaço com maior acúmulo de capitais beneficiam-se das proposições do campo escolar.

Essa situação se contrasta com a dos agentes que não possuem tal herança cultural e não têm contato com determinados conhecimentos valorizados e legitimados, e, portanto, não possuem as disposições necessárias para a compreensão e a assimilação dos conteúdos.

A escola cumpriria, assim, simultaneamente, sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar, e que, em função disso, tenderiam a alcançar o êxito escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 75).

Em síntese, essa aproximação da noção de campo foi estabelecida a fim de compreender a dinâmica do campo educacional vivida pelas moças que estudavam nas escolas domésticas. Essas escolas são *lócus* do objeto de estudo, que busca analisar os aspectos sociais presentes nessas instituições. Para isso, foram realizadas imersões em periódicos de grande representatividade no período delimitado, além do exame de leis e de pesquisas que têm como foco esse projeto para, então, identificar no espaço escolar os ensinamentos estruturados dentro das instituições.

1.2.2 Estratégias e estratégias educativas na formação de gênero

Em face do pensamento relacional da teoria bourdieusiana, a noção de estratégia é trazida para o esquema de análise, pois está ligada diretamente à concepção de reprodução do social. Cabe ressaltar que o termo extrapola o

significado primeiro e popular da palavra, entendida como “cálculo mental intencional, ação consciente e planejada voltada à maximização de interesses” (CATANI, 2011, p. 189).

Na teoria, a estratégia se apresenta como uma ação social fruto do *habitus*, fornecendo sentido prático da ação de interesses socialmente orientados. Esse sistema de estratégias pode ser entendido como um sistema de sequências ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo/campo/espaço social produz para se reproduzir enquanto grupo (BOURDIEU, 2015).

Dessa maneira, as estratégias trazem a marca da racionalidade, mas não são produto essencial dela; são acionadas para uma finalidade objetiva, porém não necessariamente organizadas para um fim explicitamente construído no campo, são compreensíveis e coerentes com o *habitus*. As estratégias não são produtos de uma intenção deliberada. (BOURDIEU, 2015).

E para explicar a influência desse conceito sobre a ação, Bourdieu lança a metáfora do jogo para esclarecer a lógica e os resultados da ação. A ação é produto do domínio das condutas, incorporado pelo *habitus*, que permite que o agente entenda o sentido do jogo e se perceba como participante de um jogo estrategicamente pensado dentro do campo. Bourdieu (2004) afirma que:

Estratégias é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais, em particular no caso de Cabília, e outros lugares com certeza, dos jogos infantis. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas. O que não garante a obediência mecânica à regra explícita, codificada (quando ela existe). (BOURDIEU, 2004, p. 78).

Dentro do jogo, a ação do agente é legitimada quando ele corresponde às expectativas esperadas do campo. Essas expectativas podem ser atingidas somente com a incorporação e a praticidade das estratégias. A incorporação estará ligada à reprodução e à aquisição dos conhecimentos a respeito do campo e que são repassados pelas famílias, sendo que os que se destacam serão percebidos como os da classe dominante. Bourdieu expressa que para compreender o sentido real das reproduções por meio das estratégias,

[...] é preciso inscrever na teoria o princípio real das estratégias, ou seja, o senso prático, ou, se preferirmos, o que os sportistas chamam de “sentido do jogo”, como domínio prático da lógica ou da

necessidade imanente de um jogo, que se adquire pela experiência de jogo e que funciona aquém da consciência e do discurso (à semelhança, por exemplo, das técnicas corporais). (BOURDIEU, 2004, p. 78).

Portanto, as estratégias se constituem no sentido de estruturar práticas que colocam o agente em posição privilegiada, podendo advir do meio social, familiar e escolar. Bourdieu (2002) elucida que a estratégia é acionada pela seguinte fórmula “[...] [(habitus) (capital)] + campo = prática” (BOURDIEU, 2007, p. 97). As estratégias são entendidas como produtos do senso prático, ou seja, empreendem suas ações a partir de um sistema de preferências de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e, por conseguinte, a resposta adequada.

Por fim, dentre as estratégias identificadas por Bourdieu em seus estudos, compreendem-se as estratégias de fecundidade, as quais apreendem a limitação do número de filhos, o celibato e o matrimônio tardio. Outras estratégias identificadas são sobre as estratégias sucessórias, que têm como princípio a transmissão do patrimônio com menor possibilidade de degradação de uma geração para outra. Além dessas, existem as estratégias econômicas, que se destinam a assegurar a reprodução do patrimônio familiar, especialmente das pertencentes à elite. (BOURDIEU, 2015).

Para além destas, Bourdieu menciona as estratégias educativas, conscientes e inconscientes, que são tidas como investimento a longo prazo e visam produzir agentes capazes de receber a herança do grupo no qual se encontra, assim como também relata sobre as estratégias filantrópicas, de investimento social etc. (BOURDIEU, 2015).

Segundo o autor, dentre as estratégias a serem acionadas pelas famílias a fim de reproduzirem seus capitais para as próximas gerações, a mais visada é a estratégia educativa. Os ensinamentos familiares se complementam com os do meio escolar. Esses ensinamentos advindos da família são interiorizados pelos agentes por meio de estruturas eficazes para que reproduzam posição e alcançar determinada classe social.

[...] tudo se passa como se as atitudes dos pais em face da educação das crianças, [...] fossem, antes de tudo, a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediada pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor [...]. (BOURDIEU, 2015, p. 52).

Nesse sentido, Bourdieu distingue três tipos de investimento escolar, separando as classes populares, médias e das elites. Por conta das condições em que vivem, as famílias de classes populares, com pouco capital econômico, cultural e social, acabam por investir de forma moderada nos estudos dos filhos, que acabam por ter os horizontes do futuro escolar limitados. Conseqüentemente, as famílias de classes populares possuem dificuldade de inserção em trabalhos considerados bem remunerados devido à pouca formação que acabam por adquirir.

Nas famílias de classes médias, “[...] valores educacionais são mais difundidos do que nas classes populares e os meios de atingirem suas metas são sistematicamente postos em práticas para o sucesso dos filhos” (PASSOS; GOMES, 2012, p. 360). Sendo assim, as famílias de classe média tendem a aplicar e experienciar o campo escolar de forma mais assertiva que as famílias das camadas populares. Isso se dá pelo entendimento da classe média sobre a oportunidade de usufruir dos capitais econômicos e culturais a contar das conquistas e do alcance de posição dos seus filhos a partir do seu investimento no campo escolar.

Por fim, segundo Bourdieu, as classes dominantes que possuem capital econômico e cultural tendem a investir nesses dois capitais. Essa classe prioriza investimentos e grandes esforços para boas e amplas aquisições a partir dos capitais mencionados. (BOURDIEU, 2007).

Os grupos da elite mais ricos em capital cultural tendem a acreditar e investir mais na escola como meio de assegurar ou subverter sua posição social. Assim, propiciam um ambiente rico em acumulação transmissão dos capitais da família aos herdeiros, orientam suas escolhas no campo educacional a instituições de ensino de excelência, e investem em cursos extraescolares, organizando o tempo de seus filhos com atividades que contribuem para o crescimento de seu capital cultural. (TEIXEIRA, 2019, p. 34).

Portanto, esse conceito foi necessário para compreendermos como foram feitas as mobilizações das estratégias das famílias ao inserirem as suas filhas — no que diz respeito às elites — em uma escola com disposições desejáveis ao gênero feminino. No que tange às moças das classes populares, a motivação era outra: possibilidade de se adquirir conhecimento em troca de trabalho braçal.

Ademais, observou-se a inevitabilidade de mobilizar tal conceito no intuito de identificar as estratégias acionadas pelas moças. As estratégias mencionadas refletem a composição dos esquemas, os quais são construídos a fim de acionar as ações. Os esquemas que são construídos ao longo da vida, por sua vez, são

estruturados pela aquisição e pelo volume de capitais, e têm como objetivo a manutenção e/ou a melhoria da posição dentro do campo, ou seja, da sociedade mato-grossense no caso desta pesquisa.

1.2.3 *Habitus* e *habitus* de gênero

A pesquisa recorre ao autor Pierre Bourdieu para tratar acerca de um ensino por excelência reprodutor e regido pela transmissão de um *habitus*. Operar tal conceito possibilitou a compreensão das disposições e das práticas dos agentes — neste caso, as moças — nos seus mais variados campos e situações. Logo, utilizar o conceito de *habitus* nesta pesquisa permitiu analisar as práticas interiorizadas pelas educandas, opondo-se à ideia de que elas meramente reproduziam as disposições.

Habitus é um conceito que atua como elemento central da teoria sistemática de Bourdieu, cuja noção é amplamente utilizada entre os pesquisadores das ciências humanas que operam baseados no pesquisador. Assim como o campo, o conceito de *habitus* se alinha ao conceito de práticas para complementar a compreensão das relações estabelecidas na sociedade.

Identifica-se também que *habitus* é um elemento nuclear na obra de Bourdieu, construído com a finalidade de se escapar dos paradigmas a respeito da centralidade do objetivismo e do subjetivismo. Para o referido autor, *habitus* é um sistema de disposições, um modo de fazer, de sentir e pensar, que nos leva a agir de determinada maneira em alguma circunstância. (NOGUEIRA; CATANI, 2015).

Segundo Bourdieu (2007), *habitus* é um: “[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Isso porque o *habitus* é estruturado por práticas que obedecem à lógica de orientação de um determinado campo e, conseqüentemente, gera novas práticas aceitas dentro daquele campo. Dessa maneira, o *habitus*, além de ser estruturado pelas práticas, também é a estrutura responsável por orientá-las, assim como se beneficia com a aquisição de capitais. Dessa forma, quanto maior for o volume e a estrutura de capitais agregados por um agente, maior será sua a possibilidade de trânsito entre os campos de poder e de legitimação social.

Operacionalizar com o conceito de *habitus* e práticas tornou-se fundamental,

especialmente para não incorrer no reducionismo teórico de classificar a teoria como uma mera “Teoria da Reprodução” e não uma “Teoria da Prática”, no que se desconsideram as possibilidades sobrepostas nesse conceito. Tomar essa teoria como “Teoria da Prática” implica compreender que *habitus* é a estrutura geradora de condutas sociais e que permite um entendimento oposto à ideia de que o agente é meramente um reproduzidor de práticas e condutas.

Portanto, compreende-se que o *habitus* são disposições praticadas pelos agentes de forma inconsciente e que tendem a perdurar. Cabe ressaltar que o seu conceito se distingue dos conceitos criados anteriormente, tais como praxe, costume e tradição, pois o *habitus* está inteiramente relacionado à estrutura e à ação do agente dentro de determinado campo.

No pensamento de Bourdieu, tal conceito é um princípio gerador de estratégias objetivas, um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter e da moral que tende a orientar os nossos sentimentos e os nossos desejos numa situação, bem como a nossa conduta. Então, *habitus* é:

[...] uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre o indivíduo e a sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidade treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente. (CATANI, 2011, p. 216).

Ao interpretar essa noção conceitual, é possível desvelar os *habitus* engendrados nas instituições em relação aos anseios esperados para as moças que estudavam e participam dos projetos da Escola Doméstica. A partir disso, fez-se basilar compreender a adjetivação do *habitus*, o *habitus* de gênero, que consiste em práticas interiorizadas pelas estudantes, com foco nos preceitos de uma boa mulher, esposa e mãe. Assim, como corroborado no periódico “Correio do Sul⁵”:

Para que um homem triunfe na sociedade, sem prejuízo dos interesses da comunhão, precisa, além dos conhecimentos bebidos nos bancos escolares, da indispensável educação doméstica, e está só pode ser dada com aproveitamento, pela mulher-mãe, o anjo que vela o sagrado coração da família - o lar. E é na escola que se aprende a pensar; no lar a sentir, como mãe. O professor fala à razão; a mãe ao coração, à alma. (CORREIO DO SUL, 1925, p. 8).

⁵ Periódico muito conceituado que circulava no antigo estado de Mato Grosso, na década de 1920, ofertando as principais notícias da sociedade.

Para valer-se do conceito de gênero, foi imprescindível perscrutar as disposições presentes nas Escolas Domésticas que foram pesquisadas, sobretudo com relação aos processos educativos destinados às mulheres, visto que *habitus* de gênero foi entendido da seguinte maneira:

É a subjetividade de gênero, corporificada, ou seja, estruturada internamente e expressa em posturas masculinas ou femininas (experiência individual), é continuamente realimentada e reforçada pela objetividade da realidade social, ou seja, por uma organização social baseada em divisões de gênero (experiência histórica). (CARVALHO, 2004, p. 1).

Dessa forma, o *habitus* de gênero pode ser entendido como um conjunto de esquemas que busca orientar as condutas e as formas de percebê-las e apreciá-las. Tais condutas são adquiridas por meio da socialização inculcada e estão em constante reformulação, mas existem e determinam as ações dos agentes em relação ao outro e a si mesmo.

Em um mundo marcado pelas divisões dos papéis do homem e da mulher, as relações de gênero determinam e apartam ambos os sexos, ocasionando com que os agentes façam uma autoavaliação e avaliem os agentes ao seu redor, tendo em vista a incorporação dessas ações ao longo das suas vivências e relações.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2003, p. 22).

Utilizar-se desse conceito possibilitou compreender hierarquização do espaço social e das ações práticas dos agentes nos mais variados campos. Além disso, permitiu entender que os agentes não são simples produtos inertes e impotentes das determinações da estrutura social, mas que adquirem a possibilidade de ação.

Ademais, o conceito de *habitus* de gênero possibilitou a elucidação da necessidade de reprodução de tais capitais, além de desvelar as disposições estruturadas a partir do ensino oferecido pelas escolas domésticas, as quais, *a priori*, tinham como princípio formar bons hábitos nas moças da sociedade mato-grossense.

1.3 Revisão sistemática: Escolas Domésticas

Esta subseção busca apresentar a revisão sistemática conduzida para o detalhamento e apontamento das produções publicadas no contexto do último decênio. Compreende-se que a revisão sistemática “[...] têm como objetivo apresentar uma avaliação criteriosa a respeito de uma subseção de pesquisa, fazendo uso de uma metodologia de revisão que seja confiável, rigorosa e que permita auditagem.” (KITCHENHAM, 2004, p. 32). Esse tipo de investigação científica é uma alternativa amplamente utilizada pelas ciências de modo geral e vem ganhando espaço nos últimos anos também na área das Ciências Humanas. Para auxiliar no desenvolvimento desse minucioso e exaustivo processo, o laboratório de engenharia de *software* da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) desenvolveu um *software* de revisão sistemática, o *State of the Art through Systematic Review* (StArt).

Esse *software* abrange vários passos, desde a criação de um protocolo bem definido, passando por procedimentos para aceitação ou rejeição dos estudos selecionados, até métodos para sumarização dos resultados. Com o intuito de facilitar esse processo, o StArt dá suporte a todos os passos descritos anteriormente, bem como disponibiliza a geração de diversos relatórios que podem dar subsídios à caracterização do estado da arte da subseção pesquisada (ZAMBONI *et al*, 2010, p. 30-31).

Desse modo, o *software* é uma ferramenta confiável e eficaz para o mapeamento de uma temática que, até então, parecia pouco ou nada explorada no campo da História da Educação: as Escolas Domésticas. Durante o trabalho no Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE⁶), a respeito de instituições de ensino secundário e das instituições escolares implantadas pela Congregação Salesiana no antigo sul de Mato Grosso, tomou-se conhecimento da existência e do funcionamento de duas escolas domésticas, a Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora (Campo Grande) e a Escola Doméstica Imaculada Conceição (Corumbá). Logo, o interesse pela investigação da temática emergiu de uma primeira aproximação com os repositórios locais dos programas de pós-graduação de Mato Grosso do Sul. Nesse momento, foi identificada apenas uma pesquisa que abordava a Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora como um

⁶ Grupo de Estudos e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/ UFMS), coordenado pela Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis, desde o ano de 2011.

assunto secundário, um desdobramento de uma investigação que tinha como foco o curso normal do colégio.

Com a identificação de poucas pesquisas em educação sobre o projeto “Escola Doméstica” no estado de Mato Grosso do Sul, mostrou-se necessário compreender como esse objeto vem sendo pesquisado no campo científico brasileiro, a fim de se obter as respostas para as seguintes perguntas:

- a) Quais pesquisadores já investigaram esse objeto?
- b) Quais escolas domésticas já foram investigadas?
- c) Quais as fontes e os referenciais teóricos-metodológicos utilizados nessas pesquisas?
- d) Quais regiões brasileiras já avançaram nessa discussão?
- e) Quais os resultados e quais as lacunas que ainda precisam ser preenchidas a respeito desse objeto?

O cenário levou à criação de um protocolo de revisão sistemática em três etapas: planejamento, execução e análise de resultados, que serão apresentadas e discutidas em duas subseções a seguir. A primeira versa sobre o trabalho realizado no âmbito do *software*, já a segunda trata da sumarização dos resultados realizada fora do *software*.

1.3.1 Escola Doméstica e o exercício da Revisão Sistemática no Start

A Escola Doméstica constituiu-se na História da Educação como um projeto socioeducacional para a educação de meninas pobres, mas assumiu diferentes roupagens a depender das necessidades educacionais e sociais de cada região, assim como das articulações e do apoio político e econômico recebido para seu funcionamento.

Em alguns casos, a Escola Doméstica auxiliou na formação de enfermeiras, na formação de mulheres para trabalhar na área rural, já em outros, proporcionou a formação de professoras. Ainda, o ensino poderia ser leigo ou profissional. Apesar das particularidades assumidas em cada instituição, a existência desse projeto suscita discussões comuns em todas as instituições: uma discussão de gênero.

Tendo esse elemento como questão norteadora da pesquisa, foi realizado um planejamento de revisão sistemática a fim de compreender como esse componente estava sendo investigado nas pesquisas que incursionam nessa discussão.

No primeiro momento foi realizado um **protocolo de revisão** dentro do *software* Start, a partir do qual delimitaram-se o tema, o recorte temporal, os objetivos e as questões norteadoras para a revisão. Além disso, foram demarcados também o planejamento e o direcionamento das ações que seriam realizadas em todas as etapas subsequentes:

- Definição de bancos eletrônicos de busca;
- Definição de *strings* que seriam utilizados durante as buscas;
- Definição de critérios de inclusão e exclusão para a seleção das produções,
- Definição dos elementos e conceitos que seriam identificados no processo de extração.

A definição dos bancos eletrônicos de busca esteve relacionada ao próprio funcionamento do *software*. A importação das pesquisas para o programa deveria ser conduzida por meio de bases que pudessem gerar código no formato *Bibtex*. Dentre as bases compatíveis para a importação de arquivo, o StArt sugere as seguintes: ACM, *Engineering Village*, IEEE, *Science Direct*, Scopus, *Scielo*, *Springer*, *Pub Med*, *Web of Science* e Google Acadêmico.

Observa-se que dentre as bases compatíveis com o *software*, apenas o *Scielo* e o Google Acadêmico eram alimentados com pesquisas vinculadas à área de educação. Operou-se inicialmente com as duas bases eletrônicas e, posteriormente, verificou-se a possibilidade de alimentar a revisão desde uma importação manual de pesquisa. A partir disso, foi incluída no protocolo a busca no Oásis – Portal Brasileiro de Publicações Científicas –, cuja alimentação se dá por produções semelhantes às aquelas do Portal de Periódicos Capes e do Banco de Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Os três bancos de busca são repositórios volumosos alimentados periodicamente com pesquisas vinculadas à área da educação. O Oásis e o *Scielo* possuem ferramentas de filtragem e/ou dispõem de produções gratuitas na íntegra. O Google Acadêmico, por sua vez, não possui ferramentas para a filtragem e nem sempre possibilita o acesso integral e gratuito às produções, mas cobre uma grande área da *internet* facilitando a localização principalmente de pesquisas publicadas em periódicos eletrônicos que não estão indexados ao *Scielo*.

Por meio da seleção dos portais de busca, foram definidos *strings* utilizados nas buscas: “escola doméstica”, “educação feminina” e “história da educação”. Esperava-se que essa combinação de palavras-chave proporcionasse um amplo acesso a produções cujo objeto de pesquisa fossem as escolas domésticas.

Com isso, foram definidos os critérios de inclusão e de exclusão das pesquisas a serem aplicados durante a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, conforme é possível observar no quadro 2.

QUADRO 2 – Critérios utilizados para a seleção das produções importadas

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<p>A) pesquisas cujo objeto de estudo é uma escola doméstica;</p> <p>B) pesquisas cuja discussão principal é o currículo da escola doméstica,</p> <p>C) pesquisas cujo recorte temporal abrange até 1970.</p>	<p>A) pesquisas que apenas mencionem a escola doméstica;</p> <p>B) pesquisas que trabalhem com história do tempo presente;</p> <p>C) pesquisa de trabalho de conclusão de curso,</p> <p>D) pesquisas publicadas em congressos e eventos</p>

Organização: SILVA, 2021.

A definição dos critérios de inclusão e de exclusão foi realizada para selecionar pesquisas que atendessem aos objetivos da revisão. Para a inclusão, buscou-se definir pesquisas que não se desviassem do objeto da pesquisa e que abrangessem um período delimitado: a década de 1970.

Para a exclusão, os itens foram pensados para descartar possíveis equívocos das plataformas de busca ao utilizar o termo “doméstico”, que poderia resvalar em pesquisas relacionadas a outros assuntos, ou até mesmo pesquisas que mencionassem o projeto socioeducacional, mas não se aprofundassem nas discussões. Além disso, colocou-se como critérios de exclusão a seleção de teses, dissertações e artigos científicos, bem como discussões iniciais ou discussões que não tivessem sido revisadas por pares. Esse critério mostrou-se essencial, uma vez que o Google Acadêmico não possui ferramentas específicas para essa filtragem.

Na última parte do protocolo, foram definidos os elementos que seriam identificados nas pesquisas aceitas para compor a revisão. Tais elementos deveriam

proporcionar uma visão geral dos estudos já realizados sobre escola doméstica. Assim, foram escolhidas as seguintes questões de identificação:

- Quais instituições e programas de pós-graduação concentram discussões a respeito da escola doméstica?
- Quais escolas domésticas já foram objetos de pesquisa? Em quais regiões essas escolas se encontravam?
- Quais fontes de pesquisa foram utilizadas para a investigação dessas escolas domésticas?
- Quais referenciais teóricos e quais autores subsidiam a discussão de gênero e de classe social?

Tais perguntas foram estabelecidas para nortear a leitura dos textos selecionados e ajudar a construir um panorama sobre como esse objeto vem sendo investigado no campo científico.

Com o término do protocolo de planejamento, passou-se à etapa de **execução** da revisão, também realizada inteiramente no ambiente do *software* StArt. Nessa etapa, operou-se com uma fase de identificação e seleção de estudos, seguida da fase de extração de informações contidas nesses estudos.

Após realizar buscas nas plataformas informadas por meio da criação de *strings*, as pesquisas foram importadas ao *software* para que fosse realizado um primeiro contato com as produções e com uma classificação orientada pelos critérios de inclusão e de exclusão que haviam sido definidos no protocolo. Para a seleção dessas produções, foram realizadas leitura de resumos e identificação de palavras-chave.

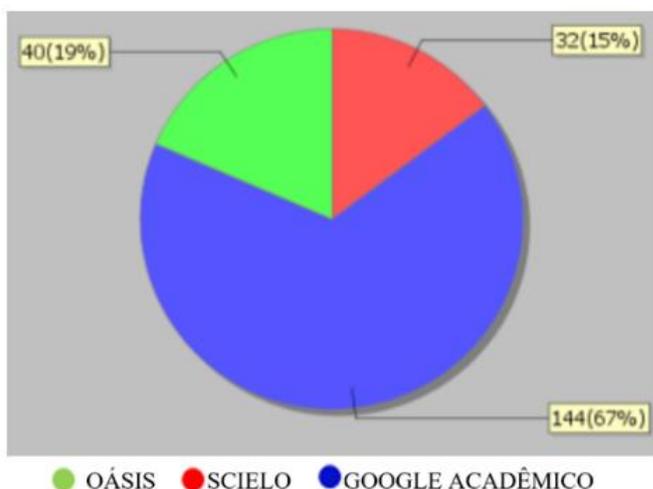
Nesse momento, constatou-se que entre as produções importadas no Google Acadêmico havia muitas pesquisas que, independentemente de tratarem da temática de educação feminina, divergiam do objeto. Com a identificação desses objetos, foram descartadas pesquisas que não estavam vinculadas à área de História da Educação, em geral estudos relacionados à violência doméstica, economia doméstica, educação infantil, maternidade, moda, religião, entre outros. Isso ocorreu porque o Google Acadêmico, apesar de cobrir grande parte das produções disponíveis na *internet*, não dispõe de filtros que permitam o refinamento da busca.

Foram importadas 144 pesquisas do Google Acadêmico, 40 do Scielo e 32 do

Oásis, totalizando assim 216 produções ao todo (Figura 1). Após o término dos processos de identificação e seleção de pesquisa, o *corpus* empírico foi consideravelmente reduzido.

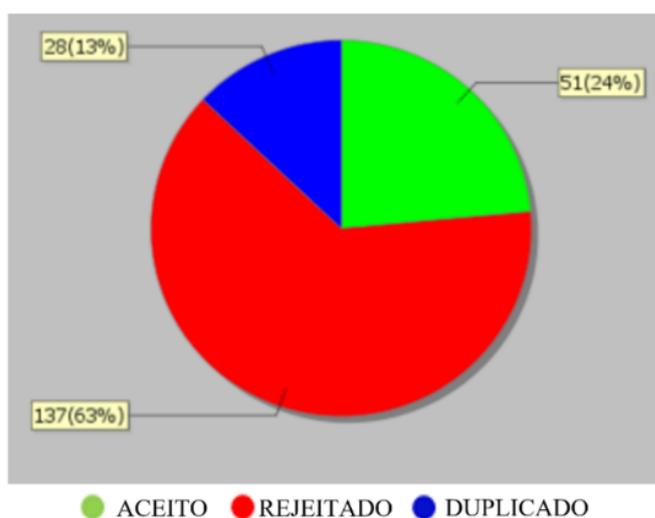
Das 216 pesquisas encontradas a partir das especificidades citadas acima, foram selecionadas 51 para a fase de extração. Desse *corpus* foram excluídas 137 que não atendiam aos critérios da revisão e 28 que delas estavam duplicadas, ou seja, haviam sido localizadas em mais de uma plataforma de busca (Figura 2).

FIGURA 1 – Gráfico com total de produções selecionadas nas Bases



Organização: SILVA; ASSIS, 2021.
Fonte: Start.

FIGURA 2 – Gráfico com total de produções aceitas, rejeitadas e duplicadas extraídas das bases



Organização: SILVA, 2021.
Fonte: Start.

Realizado o levantamento foi possível conduzir uma leitura rigorosa em cada uma das 51 pesquisas selecionadas. A partir da leitura das pesquisas e da extração

dos dados definidos na etapa de planejamento, o corpus empírico passou por um novo refinamento até que restassem apenas pesquisas que tivessem uma discussão aprofundada a respeito do objeto em questão.

Apesar de todas as pesquisas estarem vinculadas à História de Educação, nem todas carregavam discussões acerca do projeto socioeducacional da Escola Doméstica. Algumas pesquisas traziam discussões sobre ensino secundário, cultura escolar, escola confessionais, intelectuais ligadas ao campo de educação. Esses trabalhos apenas mencionavam a existência de uma ou outra instituição, porém sem aprofundamento analítico ou sem fontes que contribuíssem para esta investigação.

Com isso, o total de 51 pesquisas selecionadas foi reduzido para 22. Esse último refinamento pode ser melhor visualizado no quadro 3, com a especificação numérica para cada base.

QUADRO 3 – Descritores utilizados para a revisão sistemática nas bases

Bases de pesquisas e descritores	Importados	Excluídos ou duplicados	Incluídos
Google Acadêmico: “Escola Doméstica” AND “História da Educação”	144	127	17
Oásis: “Escola Doméstica” AND “História da Educação” AND “Educação feminina”	40	34	6
SciELO: “Educação feminina” AND “História da Educação”	32	32	0
TOTAL	216	143	22

Organização: SILVA, 2021.

O quadro acima demonstra quantitativamente o total de trabalhos selecionados *a priori*, além de mostrar as produções que foram excluídas e incluídas especificamente em cada base de busca, segundo os critérios estabelecidos.

Por meio das questões norteadoras definidas no protocolo para a fase de extração, o Start gerou gráficos e tabelas para serem utilizados na sumarização do estudo. Apesar de o *software* gerar gráficos, estes só podem ser visualizados no ambiente do programa, pois não há a possibilidade de exportação do arquivo, apenas da tabela em formato Excel, que pode ser utilizada para a sumarização.

Sendo assim, pode-se observar que esta pesquisa foi incitada pela lacuna das produções sobre a história da educação no antigo Mato Grosso. Ainda, a despeito de a educação feminina ter ganhado espaço entre as pesquisas historiográficas,

observou-se que as escolas normais da região costumam ser mais exploradas quando comparadas a pesquisas sobre a implantação e a organização das escolas domésticas.

1.3.2 A Etapa de sumarização: a Escola Doméstica em foco

Essa subseção tem como objetivo a sumarização e a análise das 22 produções selecionadas nas bases de dados lidas na íntegra. Todas as pesquisas contribuem para a compreensão do objeto em maior ou menor grau de relevância. A sua relevância se determina segundo as respostas dadas a partir das leituras conduzidas.

O *corpus* de análise é composto por quatro artigos publicados em periódicos, 10 dissertações de mestrado e oito teses de doutorado. Apesar de 14 pesquisas estarem vinculadas a programas de pós-graduação em educação, quatro delas mostram que a Escola Doméstica também é objeto de interesse de outras áreas e subáreas como, por exemplo, a Educação Matemática, a Educação Brasileira, a História e a Linguística.

Cabe, então, ressaltar as instituições que fomentaram esse tipo de pesquisa discriminadas no quadro abaixo:

QUADRO 4 – Instituições que fomentaram as pesquisas com o objeto da Escola Doméstica

INSTITUIÇÃO	PRODUÇÕES ENCONTRADAS
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	1
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	2
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2
Universidade Federal de Goiânia (UFGO)	1
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	2
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	2
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	1
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).	2
Universidade de São Paulo (USP)	1

Instituições não identificadas	3
--------------------------------	---

Organização: SILVA, 2021.

Dentre estas, três produções não identificaram as instituições fomentadoras, uma vez que são artigos publicados em periódicos. Após essa análise, observou-se que foram objeto de estudo das pesquisas selecionadas 12 escolas domésticas diferentes, algumas delas pesquisadas mais de uma vez. As 12 escolas citadas são: Escola Doméstica do Amapá (2), Escola Doméstica Dona Júlia (2) em Cuiabá - MT, Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora (2) em Campo Grande - MS⁷, Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo (2) em Petrópolis – RJ e a Escola Doméstica de Natal (5), conhecida por ser a primeira iniciativa implantada no Brasil e servir de modelo para as demais.

Embora a escola de Natal seja a instituição de referência desse projeto educacional e também a instituição mais pesquisada, Natal não é identificada como a região a acolher o maior número de escolas domésticas.

QUADRO 5 – Número de escolas domésticas pesquisadas por região brasileira

	Artigo*	Dissertação	Tese	Total
Norte	0	1	1	2
Nordeste	2	2	2	6
Centro-Oeste	1	6	1	8
Sudeste	0	1	4	5
Sul	0	0	0	0
Total	3	10	8	21

* Um dos artigos analisados não tem como objeto uma pesquisa sobre uma instituição propriamente dita, mas trabalha com a análise curricular das Escolas Domésticas Rurais.
Organização: SILVA, 2021

Conforme observado no Quadro 5, a região Centro-oeste é a região brasileira com o maior número de produções acadêmicas, tanto em números absolutos como em diversidade de instituições; ao todo cinco instituições diferentes já foram objetos de pesquisa. Esse fato poderia suscitar a hipótese de que nessa região brasileira, a Escola Doméstica tenha sido uma importante iniciativa socioeducacional e com

repercussões significativas para compreender o campo educacional, bem como para compreender como se deu a educação de moças e as representações de gênero.

Embora a revisão sistemática tenha passado por processo minucioso, criterioso e exaustivo de leitura, não foi localizada nenhuma produção que tivesse como objeto de pesquisa a região sul. A ausência de pesquisas nessa região não necessariamente indica a inexistência desses projetos, pois é necessário ressaltar que a escolha das palavras-chave dificulta que os pesquisadores da Escola Doméstica encontrem esses materiais.

As palavras-chave indicam o caminho que o leitor procura e por essa razão não podem ser escolhidas arbitrariamente, elas têm o objetivo de catalogar, indexar e facilitar a busca na *internet*. Por essa razão, devem ser utilizadas como indicativo de objetos e referenciais teóricos relacionados a uma determinada pesquisa.

O *Thesaurus* é uma ferramenta que reúne termos e conceitos relativos a cada um dos campos de conhecimento científico. “Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca destas informações.” (THESAURUS, 2015).

A partir da análise das produções selecionadas na revisão sistemática, foi possível localizar uma variedade de termos não oficiais — que totalizam 46 diferentes descritores usados para identificar 22 pesquisas com objetos aproximados. São estes: educação (6), educação feminina (6), história da educação (5), cultura escolar (5), Mato Grosso (2), História (2), Igreja Católica (2), Educação Católica, Escola Doméstica (2), Escola Doméstica de Natal (2).

Os sinônimos que designam uma pesquisa com uma instituição feminina podem ser: gênero, colégio feminino, escolarização feminina, educação de mulheres.

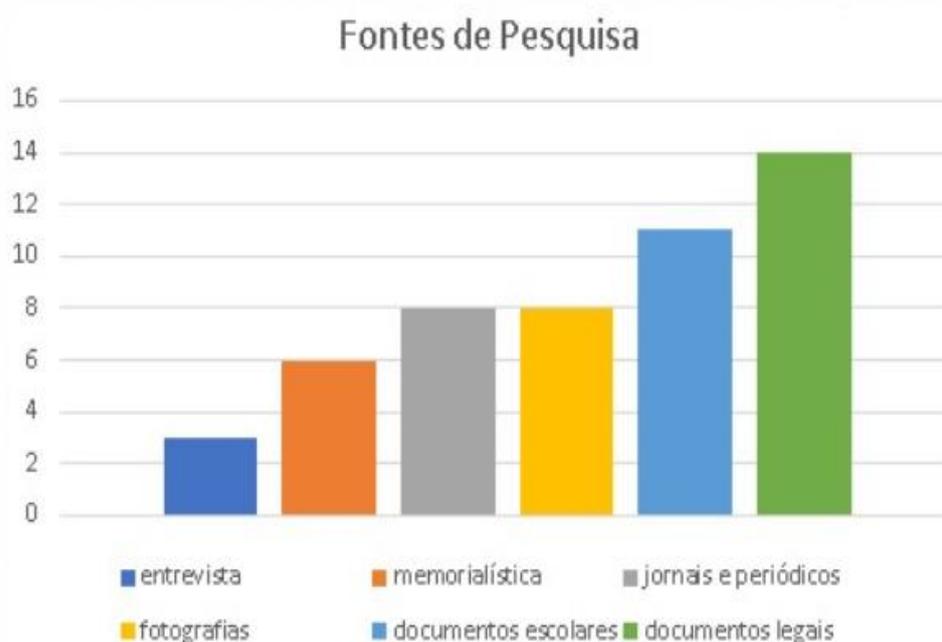
A análise das palavras-chave evidencia um fator constatado por meio da aproximação de cada uma das pesquisas: a presença marcante de congregações religiosas na direção de instituições que aderiram ao projeto socioeducacional da Escola Doméstica. Nessa análise, destaca-se principalmente o papel da Igreja Católica.

Nesse sentido, o serviço de assistência social aparece muitas vezes relacionado à ideia de caridade, altruísmo e benevolência, e que, por consequência, incide numa formação aos moldes do cristianismo. Sobre isso, destacam-se as Congregações Agostiniana, as Filhas de Maria Auxiliadora (ala feminina da

Congregação Salesiana) e a Congregação de Nossa Senhora da Caridade.

Ainda com a finalidade de compreender esse campo investigativo, foram realizadas uma relação e uma quantificação das fontes utilizadas para fomentar as discussões acerca desse objeto. Com base nesse levantamento, nota-se a necessidade de cruzamento e utilização de mais de um tipo de fonte de pesquisa como importantes fatores de enriquecimento analítico.

FIGURA 3 – Tipos de fontes de pesquisa utilizadas nas produções selecionadas



Organização: SILVA, 2021.

Ainda foi possível identificar nas produções selecionadas uma preferência e maior confiança na operação de documentos oficiais, sejam estes documentos legais (decretos, portarias e leis) ou documentos escolares (atas, livro ponto, relatórios de inspeção e fichas de matrículas), conforme observado na figura 3.

Para além da defesa de utilização de um ou outro tipo de fonte, considerou-se que as fontes podem se alterar de acordo com a especificidade de cada objeto, além de que não existem *a priori*, mas tornam-se fontes com base das questões que são suscitadas em torno dela. Por isso, “[...] avaliar as possibilidades de uma fonte documental é buscar perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornecer, de acordo com a problemática de cada pesquisa.” (BACELLAR, 2008, p. 68).

Por conseguinte, também foram identificados os autores que os/as pesquisadores/as utilizaram para discutir as questões de gênero, uma vez que a

escola doméstica se tratava de um curso oferecido somente para as moças.

Observou-se que seis produções se fundamentaram na autora Guacira Lopes Louro (2000), professora aposentada pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), cujas análises são baseadas no olhar sobre o processo de escolarização, as práticas escolares e a sexualidade da mulher sobre o mundo.

Suas discussões a respeito da mulher se ocupam do papel que lhes foi atribuído socialmente. Nesse sentido, a autora afirma o seguinte pensamento por parte da sociedade: “[...] é preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis. Formá-las para seus papéis futuro de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe.” (LOURO, 2012, p. 93). Tal afirmação corrobora o papel instrutivo oferecido pelos colégios que forneciam educação feminina na época em questão.

Para além de Louro, duas produções utilizaram a pesquisa de Jane Soares Almeida (2004), que centraliza suas análises na mulher e na educação e nos estudos de gênero. Assim como também foram encontradas discussões baseadas na filósofa Judith Butler (2004), uma das principais teóricas a respeito do feminismo e da Teoria *Queer*, muito utilizada para articular assuntos que tenham como foco a mulher e o seu papel representativo na sociedade.

Posto isso, constatou-se que nas demais produções o gênero era assunto secundário. Logo, ao final do processo de análise, observou-se que três produções não se aprofundaram ou não discutiram as questões de gênero, pois tinham como centralidade de pesquisa outras problematizações.

Por fim, coube trazer as produções que passaram pelos critérios de inclusão e de exclusão, tendo sido selecionadas ao longo da revisão sistemática, contribuindo assim para a análise das instituições aqui mencionadas.

QUADRO 6 – Seleção de todas as produções que passaram pelo critério de extração

ANO	TÍTULO E PALAVRAS –CHAVE	AUTOR	NÍVEL E INSTITUIÇÃO DE ENSINO/ TIPO
2008	A violeta e as reivindicações pela educação feminina. Palavras-chave: Revista A Violeta; gênero; História da Educação em Mato Grosso.	Gislaine Crepaldi Silva	UFMT/ ARTIGO

2008	A concepção de mulher no currículo da Escola Doméstica de Natal (1914 –1944). Palavras-chave: Escola Doméstica de Natal; Mulher; Educação Doméstica; Currículo.	Marianna Carla Costa Tavares; Maria Inês Sucupira Stmatto	NÃO ESPECIFICA/ ARTIGO
2019	ESCOLAS RURAIS DOMÉSTICAS: "Moças se preparem para sua função de donas de casa e diretoras de lares rurais..." Palavras- chave: Educação; Educação feminina; História das mulheres; Escola de Economia Rural Doméstica;	Nilce Vieira Ferreira	NÃO ESPECIFICA/ ARTIGO
2015	"Um ninho de cozinheiras?": Henrique Castriciano de Souza e a "modernidade pedagógica" da escola doméstica de Natal. Palavra- chave: Henrique Castriciano de Souza; Escola Doméstica de Natal; Educação feminina; Educação.	Iranilson Buriti de Oliveira	UFRN/ ARTIGO
2016	Da necessidade de uma "nova" escola só para moças: Henrique Castriciano de Souza e a modernidade pedagógica norte-rio-grandense (1911 – 1923) Palavras-chave: Henrique Castriciano; Escola Doméstica de Natal; Educação Feminina	Cosme Ferreira Marques Neto	Mestrado em História (UFCG)/ DISSERTAÇÃO
2019	Escola Doméstica Maria Auxiliadora De Cuiabá: Escolarizar As Mulheres Para Costurar, Bordar E Cozer (1951-1965) Palavras-chave: Escola Doméstica; Instituição Escolar; Escolarização Feminina; História da Educação das Mulheres.	Jane Cassia Barbosa	Mestrado em Educação (UFMT)/ DISSERTAÇÃO
2004	A luta do bispo Dom José de Medeiros Delgado por educação escolar para todos. Palavras-chave: Igreja Católica; educação católica; cultura escolar.	Paula de Sonia Brito	Mestrado em Educação (UFRN)/ DISSERTAÇÃO
2017	Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo e o processo de escolarização de mulheres negras na Primeira República (1889 – 1910). Palavra- chave: Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo (Petropolis, RJ); Instituições de ensino – História; Negras; Educação	Luciana Silva Leal	Mestrado em educação (PUC-SP)/ DISSERTAÇÃO
2007	Imagens femininas nos jornais mato-grossenses (1937-1945): identidade e controle social. Palavra- chave: Machismo; Mato Grosso (Brasil) – História; Comunicação de massa	Carlos Alexandre Barros Tribuliano	Mestrado em educação (UFGD)/ DISSERTAÇÃO
2013	Ana Wollerman: educação e evangelização em Amambai-MS (1947-1954). Palavra- chave: Educação – história; Wollerman, Ana, 1910-2008; Protestantismo.	Márcio José de Oliveira Rocha	Mestrado em educação (UFGD)/ DISSERTAÇÃO

2014	A escola normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961). Palavra-chave: Ensino Normal; Ambiente Escolar; Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; Escolas Religiosas.	Fernanda Ros Ortiz	Mestrado em educação (UFMS)/ DISSERTAÇÃO
2018	Elementos da história do ensino de matemática no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora entre 1930 a 1970 no sul do Mato Grosso Uno. Palavra-chave: História cultural; Colégio Feminino; Cultura escolar.	Luciani Coelho Guindo	Mestrado em educação matemática (UFMS)/ DISSERTAÇÃO
2016	Colégio das freiras: educação feminina no curso normal no sul de Goiás (1939-1968) Palavra-chave: Educação feminina; Educação católica; Curso normal.	Fabiana Aparecida de Andrade	Mestrado em educação (UFGO)/ DISSERTAÇÃO
2007	Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto - SP (1944-1964) Palavras-chave: cultura escolar, formação de professores; magistério.	Alessandra Furtado	Doutorado em Educação (USP)/ TESE
2012	Escola de economia rural doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997). Palavras-chave: Ensino técnico; Educação para mulheres; Minas Gerais; História da educação; Educação feminina.	Nilce Vieira Campos Ferreira	Doutorado em Educação (UFU)/ TESE
2014	Instituto Bom Pastor – Fortaleza/Ceará: heterotopia, educação corretiva, autobiografia e memória. Palavras-chave: Educação e Memória - Fortaleza (CE); Instituto Bom Pastor – Memória - Fortaleza (CE) - 1944 – 1979; Memória autobiográfica.	Ana Lúcia da Silva Vasconcelos	Doutorado em Educação Brasileira (UFC)/ TESE
2018	Bertha Lutz e a construção de condições para a autonomia da mulher brasileira: trabalho, política e educação (1919-1937). Palavras-chave: Educação; História da educação	Raquel dos Santos Quadros	Doutorado em Educação (JEM)/ TESE
2019	A história da educação de mulheres pobres nas instituições escolares noturnas primárias de Uberlândia/MG (1933-1959): espaço de luta e resistência pela escolarização. Palavras-chave: História da educação; Educação de mulheres; Escolas noturnas primárias de Uberlândia/MG; Educação; Educação – História.	Carla Cristina Jacinto da Silva	Doutorado em Educação (UFU)/ TESE
2006	Educar para o lar, educar para a vida cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). Palavras-chave: Educação história da educação; Cultura escolar; Escola Doméstica; Modelo escolar	Andréia Gabriel F. Rodrigues	Doutorado em Educação (UFRN)
2016	A Revista Violeta: a verbo-visualidade e o entrecruzamento de vozes. Palavras-chave: Revista Violeta; Verbo- visualidade; Vozes.	Eliete Huguene de Figueiredo Costa	Doutorado em Linguística(PUC /SP) / TESE

2019	O Projeto Educativo das Salesianas na Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, Campos/RJ, e a tessitura da Identidade da Professora Católica: 1937 – 1961 Palavras-chave: Escola Normal Católica; Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; Projeto Educativo Salesiano; Formação de Professoras Católicas; Campos/RJ.	Ivone Goulart Lopes	Doutorado em Educação (PUC/Rio) / TESE
2021	A Escola Doméstica de Brazópolis: educação profissional feminina nas montanhas mineiras (1927–32). 2021.	Palloma Victoria Nunes e Silva.	Mestrado em Educação (UFU)/ Dissertação

Organização: SILVA, 2021.

A realização da revisão sistemática mostrou-se eficaz, pois a partir dela foi possível obter um panorama geral das produções desenvolvidas sobre determinado objeto, neste caso, a Escola Doméstica. Assim, as pesquisas subsequentes poderão responder questões que se encontram elípticas ou ausentes nas produções já existentes e, dessa forma, compor o leque de pesquisas na historiografia da educação “com eficácia e qualidade” (ANDRÉ, 2005).

Sanfelice (2009), a respeito de ser ter como objeto de pesquisa as instituições escolares, concorda ao expressar: “Finalizo minhas ponderações reivindicando mais uma vez a possibilidade legítima de que historiadores e historiadores da História da Educação elejam por objeto de seus estudos a História das Instituições escolares e/ou educativas.” (SANFELICE, 2009, p. 198).

Ao reconhecer a relevância do ensino preocupado com a educação feminina, observou-se que investigar instituições confessionais, privadas e públicas é um ganho para história da educação por facilitar a ciência do trabalho de profissionais que se formaram e tiveram influência na sociedade mato-grossense no período aqui estudado.

Cabe ainda evidenciar que dentre os trabalhos que passaram por todos os critérios, houve alguns que se destacaram por apresentarem proximidades com a temática aqui pesquisada. Primeiramente, a pesquisa “Escola Doméstica Maria Auxiliadora de Cuiabá: escolarizar as mulheres para costurar, bordar e cozer (1951-1965)”, texto da autora Jane de Cássia, que apontou para elementos que aconteciam na instituição, uma vez que esta é uma das instituições analisadas neste trabalho. Logo, fez-se de suma importância, além do seu olhar crítico e minucioso sobre o ensino, avistar a real intenção da criação da referida escola e sua repercussão sobre a vida das educandas.

Consequentemente, outro trabalho de suma importância é “A escola normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961)”. Sua leitura revelou a existência da ED na cidade de Campo Grande, no estabelecimento de uma congregação religiosa focalizada na pesquisa. Além de analisar as fontes com o referencial bourdieusiano, visto que a revisão conduzida encontrou apenas este como o mesmo referencial.

Neste caso, a análise das práticas e dos objetivos da instituição em uma linha teórica comum foi beneficiada. Todavia, a análise sobre o projeto foi estabelecida de forma parcial por não ter como objeto de pesquisa em si a ED, mas sim o colégio salesiano. Portanto, a partir daí avistou-se uma lacuna e também uma oportunidade de pesquisar de forma mais densa e crítica o projeto ora mencionado.

Para concluir acerca dos trabalhos os quais se aproximaram da pesquisa, vale mencionar a pesquisa “A Revista Violeta: a verbo-visualidade e o entrecruzamento de vozes.”, este, além de tratar especificamente sobre o projeto ED no colégio da cidade de Cuiabá, abordou uma importante fonte utilizada nesta pesquisa. A Revista Violeta foi utilizada para propagar e difundir o papel da mulher na sociedade mato-grossense, além de tecer duras críticas sobre os moldes do ensino vigente. Diante disso, a utilização dessa produção foi de suma importância.

Além das pesquisas mencionadas que trabalharam especificamente com as instituições analisadas nesta produção, encontrou-se outra referência que abordava sobre uma das primeiras escolas domésticas criadas no Brasil: “Educar para o lar, educar para a vida cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)”, da autora Andréa Rodrigues. Trata-se de uma tese de doutorado que analisa as reais intenções do preconizador da instituição, o qual trouxe da Suécia a estrutura de uma escola que educasse mulheres nos moldes higienistas.

A leitura dessa tese permitiu compreender como se sucedeu o projeto inicial das escolas domésticas, uma vez que todas as outras ED tinham como base a Escola Doméstica de Natal, sendo este o foco da pesquisa catalogada. Portanto, foi por meio da referida tese que foi possível investigar a intencionalidade da criação das ED no Brasil, especificamente no antigo Mato Grosso.

Ainda, salienta-se que a partir das leituras e dos pontos de proximidades das pesquisas encontradas, visualizaram-se semelhantes lacunas que esta pesquisa perscrutou, quais sejam: “Como era o ensino oferecido pelas Escolas Domésticas instauradas no norte e no sul de MT?” e “A qual finalidade servia o ensino das moças

que estudavam em tais instituições?”. Tais questões foram abordadas ao longo da dissertação.

1.4 Considerações sobre a estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em três seções e, ao final, são apresentadas breves considerações sobre os resultados alcançados na pesquisa.

A primeira seção é composta de questionamentos e análises gerais e específicas da investigação no que diz respeito à trajetória da pesquisa e aos conceitos pertinentes ao respaldo teórico utilizado. Nessa seção, estabelecem-se os seguintes objetivos: apresentar as noções teóricas metodológicas da dissertação, mostrar os diferentes tipos de fonte sobre a temática e sobre o processo de seleção e de organização e de categorias de análises. Diante disso, trazemos o itinerário de construção da pesquisa composto por notas introdutórias sobre o tema, justificativas e formulação do problema, seguido das questões teórico-metodológicas da pesquisa e das noções da teoria bourdieusiana que abrange: campo e campo educacional, estratégias e estratégias educativas na formação de gênero e, por fim, *habitus* e *habitus* de gênero.

A segunda seção traz considerações sobre a historicidade do antigo estado de Mato Grosso, sobretudo a respeito da economia e da questão sociopolítica do estado, assim como suscita indícios da Escola Doméstica e das questões relacionadas à mulher e à sua escolarização para o doméstico.

A última seção aborda os projetos das escolas domésticas com o objetivo de apresentar o projeto no antigo Mato Grosso, compreender o papel da escola doméstica na condição de projeto social oferecido pelas instituições para moças de diferentes classes sociais no antigo estado de Mato Grosso, assim como exhibe o mapeamento das escolas domésticas no antigo Mato Grosso, especificamente nas instituições listadas a seguir: Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Campo Grande), Dona Júlia (Cuiabá), Maria Auxiliadora (Cuiabá), e Imaculada Conceição (Corumbá) e Roberto Simonsen. E, por fim, visa à discussão sobre as questões de gênero e a formação das moças nas escolas domésticas e os indícios do *habitus* de gênero.

Por fim, a dissertação se encerra com aquilo que pode se aproximar dos achados e das análises da investigação. A partir dessa organização, espera-se elucidar as problematizações que orientaram a elaboração e apresentação desta pesquisa.

2 ANTIGO MATO GROSSO E A ESCOLARIZAÇÃO PARA O DOMÉSTICO

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que foi o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, foi por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade conferindo um sentido histórico. (JUSTINO MAGALHÃES, 1996, p. 2).

Esta seção apresenta alguns fatos da constituição histórica, sociopolítica e econômica do antigo estado de Mato Grosso (MT), debruçando-se no período e nos aspectos principais da época em que Mato Grosso ainda era uno, faixa temporal que corresponde ao intervalo entre 1940 e 1970. Além disso, são trazidos para discussão os indícios sobre a Escola Doméstica no referido estado, bem como aproximações acerca do papel da mulher na sociedade e, por fim, a constituição de uma escolarização para o doméstico.

2.1 O contexto sociopolítico e econômico no antigo Mato Grosso (1940-1970)

Esta subseção tem como objetivo abordar os aspectos históricos do antigo estado de Mato Grosso, especificamente entre os anos de 1940 e 1970, que delimita o recorte temporal desta pesquisa. Focalizam-se questões políticas, econômicas, assim como analisam-se as evidências relacionadas ao ideal almejado para mulher da sociedade no Brasil e no antigo Mato Grosso.

Inicialmente, cabe observar que o estado Mato Grosso foi, por muito tempo, considerado uma região representativa para o Brasil, isso porque o estado representa a parte geodésica⁸ do país e da América do Sul, ou seja, o ponto central dos estudos das dimensões gráficas específicas. Pode-se observar, então, o grau de importância do estado devido à sua posição geográfica no país.

Portanto, a abordagem dos aspectos econômicos do MT demonstrou como foram desenvolvidos os meios de rendimento da região e seus aspectos de expansão territorial. A expansão territorial e populacional proporcionou o surgimento de escolas, uma vez que as cidades cresciam, os comércios surgiam e os donos de produção passaram a buscar pessoas minimamente alfabetizadas para abastecer o mercado

⁸ Geodésia é a ciência que estuda as dimensões, a forma e o campo de gravidade da Terra. Essa ciência permite analisar, medir e representar o espaço geográfico do planeta com precisão. Segundo seus parâmetros, o estado Mato Grosso é parte central do Brasil e é onde se é possível tirar medidas específicas referentes a outras partes do Brasil.

de trabalho da cidade. Essa situação contribuiu para a ampliação das instituições na sociedade.

Embora não se pretenda recuar no período delimitado, percebe-se que a historicidade que compõe as questões econômicas e sociopolíticas do estado iniciou-se quando a capitania do estado foi criada, no ano de 1748.

FIGURA 4 – Mapa Geográfico do antigo Mato Grosso em 1748



*Mapa geográfico da capitania do antigo Mato Grosso: formado no ano de 1748.
Fonte: Biblioteca Digital Luso-Brasileira.

Devido à descoberta de novas jazidas de ouro na região, foi necessário nomear Antônio Rolim de Moura Tavares como governador⁹. O governador chegou ao povoado de Pouso Alegre em 1752, a população, nesse momento, dedicava-se ao garimpo, e por meio da chegada do governador o povoado ascendeu à categoria de vila, sendo denominada de Vila Bela da Santíssima Trindade de Mato Grosso, que passou a ser a sede do governo da capitania. (CAMPESTRINI, 2009).

Diante disso, havia pouquíssimo registros de instituições escolares vigentes, a busca por partes dos governantes pelo poder e ascensão era grande e o povo não via necessidade de adquirir competências sobre o mundo letrado, a importância se baseava em encontrar ouros nas jazidas de MT.

⁹ Dom Antônio Rolim de Moura Tavares, primeiro conde de Azambuja, foi o 10º Vice-Rei do Brasil. Ele tinha larga experiência em administração colonial e exerceu o cargo de governador no Mato Grosso e na Bahia.

[...] pode-se imaginar, no máximo, antes dessa época, a existência de raríssimos professores itinerantes, de origem lusitana, para cá deslocados nas próprias viagens dos capitães-generais e de outras altas autoridades, quando estes demandavam da metrópole para a capitania. Sua função seria atender aos filhos dos escassos quadros burocráticos e militares portugueses. (ALVES, 1984, p. 42).

Para a compreensão do período delimitado nesta pesquisa, foi necessário ter em conta três movimentos históricos do antigo Mato Grosso ocorridos antes de 1940: o primeiro movimento diz respeito ao extrativismo mineral (ouro e diamantes) e à comercialização da erva-mate. Segundo os estudos de Bittar (2009), a região norte do estado foi constituída, em sua maioria, por imigrantes vindos da região norte e nordeste do MT, que se dedicavam à garimpagem do diamante e à extração de borracha, atividades centrais da economia da região. Apesar das várias possibilidades de crescimento econômico, o estado de MT foi um dos lugares do país que mais demorou a se desenvolver.

A erva mate ganhou grande importância no final do século XIX e início do século XX, principalmente no sul do antigo Mato Grosso, favorecendo o desenvolvimento econômico do estado. Essa erva representava um dos maiores rendimentos no estado e teve como um dos precursores do seu plantio Thomaz Larangeira, que construiu uma companhia de grande representatividade: a “Companhia Erva Matte Larangeira¹⁰”. Thomaz Larangeira, dono do ervateiro, trouxe do Rio Grande do Sul trabalhadores especializados para o seu preparo, alavancando assim a qualidade e a procura da matéria.

As explorações dos ervais foram realizadas com o auxílio dos imigrantes paraguaios, cuja mão de obra barata supria o trabalho de extração e de produção do recurso. A companhia tinha como aliado Antônio Maria Coelho que, posteriormente, tornou-se o primeiro governador exercendo sua função no período de 1889 e 1891, com auxílio político da associação de Thomaz Larangeira e dos irmãos Murtinhos¹¹, criadores da firma Larangeira, Mendes e da Companhia com sede na Argentina. As expansões da companhia se prolongaram dos anos de 1892 até meados de 1916.

¹⁰ A exploração de erva-mate teve grande relevância no contexto econômico, político e social do estado. O ciclo da erva-mate prolongou-se de 1883 a 1947 e iniciou-se por meio da concessão da exploração dos ervais situados na região sul de Mato Grosso a Thomaz Larangeira, que então fundou a Companhia Matte Larangeira, a qual exerceu monopólio sobre a atividade até a década de 1915.

¹¹ Joaquim Murtinho foi ministro da Fazenda nos governos de Campos Sales, irmão de José Manoel Murtinho, o primeiro governador constitucional do período republicano, eleito em 20 de agosto de 1891.

A importância socioeconômica e política do Sul de Mato Grosso acentua-se, na medida em que ocorre a sistematização da criação do gado, a posse da terra e a formação de vilas e cidades, concomitante a esses fatores ocorre a instalação da Companhia Matte Larangeira e a ligação ferroviária entre o Sul de Mato Grosso e São Paulo. (SANTOS, 1995, p. 22).

A erva mate e a pecuária foram um dos meios rentáveis da parte sul do estado, principalmente no que diz respeito à consolidação da cidade de Campo Grande.

Campo Grande teve sua gênese ligada à pecuária, a cidade era um importante centro de criação, compra e venda de gado desde as primeiras décadas do século XIX. Assim, formou-se uma classe de grandes proprietários rurais, tendo sua origem ligada a ocupação do território sul-mato-grossense. É desta classe “dos grandes proprietários rurais do sul de Mato Grosso que se originou uma elite política, que, mais tarde, dirigiria o estado de Mato grosso do Sul”. (BITTAR, 2009, p. 58-59).

Aos poucos, a cidade de Campo Grande centralizou as principais atividades econômicas e políticas, passando então de fluxo de comércio para um polo irradiador de ideias.

FIGURA 5 – Campo Grande em 1940



Fonte: Instituto Histórico e Geográfico, 2020.

A vantagem para o desenvolvimento era sua localização, fora da área de controle da Companhia Matte Larangeira e, mais ainda, porque sua localização passava pela ferrovia e atendia aos objetivos econômicos estratégicos, transformando-a na capital do sul do Mato Grosso. Como corrobora o excerto retirado de um dos livros históricos que contém as mais importantes informações da cidade.

O povoado de Campo Grande, que em 1875 contava com 9 ranchos em 1915 com 146 casas, em 1925 com 834 prédios, em 1955 com 1.525 prédios, em 1945 com 4.443 prédios, conta com 7.500 residências bem merecendo ser denominada a metrópole econômica de Mato Grosso. É um dos mais adiantados núcleos de civilização, sendo o seu Município, um dos mais progressivos do Brasil. (INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO, 2021).

Além da expansão dos municípios, destacamos um segundo movimento que se refere a dois projetos federais de colonização: o primeiro se denominou “Marcha para Oeste”, na Era Vargas¹², já o segundo foi o “Plano de Integração Nacional¹³”, implementado no período do regime militar, ambos visavam impulsionar o caráter econômico do estado.

No período pós-guerra do Paraguai, de 1870 até meados de 1930, o país passou por grandes expansões territoriais. O estado nessa época era dividido em 93 municípios, o que contribuiu para a formação de determinações históricas e econômicas, com polos e diversos comércios, tanto na região norte quanto na sul.

A fonte econômica da região norte provinha das usinas de açúcar e o extrativismo. Já a do sul se dava pela agropecuária e pelo cultivo da erva mate, matrizes rentáveis que forjaram a ascensão econômica e política da região. Esse contexto fez com que a região sul se tornasse um grande polo comercial do país.

O presidente Vargas assume em 1930 um governo provisório e, nesse mesmo ano, quando chega ao cargo máximo da República, nomeia o Coronel Antonino Mena Gonçalves como primeiro interventor do Mato Grosso. O autoritarismo, a necessidade de demonstração de força pelo poder central e a necessidade de combate à Revolução Constitucionalista (1932) da época afetaram diretamente a economia do estado, fazendo com que sobrasse pouco espaço para projetar o desenvolvimento da região, além de minimizar as ideias a respeito da divisão do estado de Mato Grosso (ALVES, 1997).

Apesar da limitação de recursos vindos da região paulista e da derrota em pouco mais de dois meses, é válido ressaltar a relevância do movimento

¹² A era Vargas foi um período de quinze anos (1930-1945), no qual o presidente Getúlio Vargas estava à frente do poder. A principal característica da sua atuação envolve a centralização do poder e a aproximação das massas, ideais vinculados aos princípios do Estado Novo.

¹³ O Programa de Integração Nacional propôs, principalmente, a construção de rodovias como meio de superar as desigualdades regionais. Assim, foram planejadas as construções da rodovia Transamazônica e da rodovia Cuiabá-Santarém, além da instituição de reformas e de apoio financeiro à rodovia Belém-Brasília e à rodovia que conectaria Manaus à rodovia Brasília-Acre. (VELHO, 1995, p. 198).

constitucionalista de 1932. Esse movimento contribuiu e trouxe consequências significativas para o estado de Mato Grosso, uma vez que o principal foco desse movimento era afastar Getúlio Vargas do poder.

Posto isso, cabe entender esse período histórico por meio de fases, uma vez que, com as expansões dos polos Norte e Sul, surgiram os primeiros movimentos que requeriam as separações dessas regiões. Essa postura separatista concentrou o processo de divisão do estado em quatro fases subsequentes. Todavia, esta pesquisa abordará esse contexto a partir da terceira fase, que corresponde à delimitação temporal do objeto pesquisado.

Diante dos estudos realizados nas pesquisas de Jovam Vilela da Silva (1996) e de Marisa Bittar (2009a), pode-se concluir que antes de 1920 não existiu exatamente um movimento pela divisão do estado. Existiram apenas ações, manifestações e ideias cuja finalidade era a separação entre a região norte e sul. Durante a década de 1930, surgiram movimentos pautados na divisão do estado de MT.

Somente depois da Insurreição Paulista de 1932, pode se dizer que a causa separatista foi transformada em movimento separatista. Isto porque após o referido evento, foi criado em outubro de 1932, por universitários mato-grossenses herdeiros das elites agrárias do Sul, a Liga Sul-mato-grossense, cujo escopo era encaminhar a luta pela divisão do Estado de Mato Grosso, que então, daria origem a dois estados federados. (TEIXEIRA, 2019, p. 60).

De acordo com Bittar (2009), o movimento separatista tinha um caráter específico para cada polo do antigo estado de Mato Grosso, tendo em consideração a disputa oligárquica na qual estavam envolvidos. A autora afirma em sua obra que encontrou divergências ao coletar materiais dos institutos histórico-geográficos de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Entre as décadas de 1930-1940, o polo localizado na região norte tratava os movimentos como “desordens na fronteira meridional”, o que minimizava as ações promovidas em uma parte do estado.

Ainda nesse período, formou-se o primeiro governo no sul do estado, à sua frente estava um dos maiores símbolos dos ideais divisionistas: Vespasiano Barbosa Martins, líder dos movimentos contra os regimentos ditatoriais do governo Vargas.

Diante disso e de todo movimento engendrado no estado, a população da parte sul cresceu. Segundo Bittar (2009), os dados demográficos dos censos revelam que, naquele no período de 1920, a população era composta por 21.360 habitantes e teve um salto para 49.629 habitantes no ano de 1940, em 1950 passou para 57.033, e em

1960 a população de Campo Grande somava mais de 73.258 habitantes. Desde 1932, a cidade ultrapassou paulatinamente a cidade de Cuiabá em tamanho e em importância econômica. (TEIXEIRA, 2019).

Sendo assim, compreende-se que as disputas entre os polos centrais do estado de Mato Grosso se acentuaram a partir dos seguintes acontecimentos:

[...] a ocupação gerava cada vez mais diferenciação e, por conseguinte, regionalismo. Três episódios marcaram esse processo: a) a guerra da Tríplice Aliança (1865-1870); b) as atividades da Companhia Mate Laranjeira; c) a Ferrovia Noroeste do Brasil. (BITTAR, 2009, p. 71).

Tais fatos antecederam à terceira fase¹⁴ das questões divisionistas que estiveram ativas de 1945 a 1964. Após a deposição de Vargas, General Eurico Gaspar Dutra¹⁵ torna-se o novo presidente, oriundo de Mato Grosso, especificamente da cidade de Cuiabá. Gaspar Dutra adotou uma política de redemocratização do país, na qual reforçou a política de integração nacional e incentivou a manutenção da unidade estadual.

Segundo Valle (1996), na década de 1940 não houve “[...] nenhum movimento de monta, e o movimento divisionista viria à tona somente com maior intensidade na década de 50.” (VALLE, 1996, p. 178). Além disto, em Mato Grosso, de modo geral, os debates e as disputas no meio político nasciam na capital, Cuiabá, que até início do século XX foi centro de lideranças regionais.

Nesse ínterim, as reuniões políticas na Assembleia Constituinte reorganizam-se e tentam a transferência da capital de Cuiabá para Campo Grande. Essas iniciativas foram frustradas devido à representatividade política dos sul-mato-grossenses nas esferas estaduais e federais, bem como por conta da política de integração nacional. Essa política fez com que os movimentos em prol da causa separatista se amenizassem, mas não se extinguissem.

A escola, nesse período, era utilizada como um dos instrumentos para

¹⁴ As questões divisionistas foram marcadas por quatro fases: as duas primeiras antecedem ao recorte temporal aqui selecionado. Portanto, ocupamo-nos da terceira e quarta fases. Todavia, vale destacar que a primeira fase, ocorrida entre 1889-1930, foi marcada pelas formações das oligarquias que lutaram pelo reconhecimento das posses de terra e que faziam oposição ao monopólio da exploração da erva-mate. Nesse contexto, existiu uma disputa de poder entre Antônio Maria Coelho e o Vice-presidente Generoso Ponce. A segunda fase se deu entre 1930 e meados de 1940, e foi marcada pela construção da estrada de ferro, período no qual os movimentos também iniciavam suas organizações e as lutas armadas foram substituídas por pressões políticas.

¹⁵ Eurico Gaspar Dutra foi o 14º presidente do Brasil, governando o país de 1946 a 1951. Gaspar Dutra inaugurou o quarto período da República Brasileira e sucedeu à deposição do presidente Getúlio Vargas. Seu governo ficou conhecido por causa das perseguições aos comunistas, as proibições dos jogos de azar e a sua aproximação com os EUA.

a manutenção da unidade política do país, uma vez que, por meio de dela, difundia-se a mesma língua, os mesmos costumes e valores voltados para o sentimento nacionalista. Este último, segundo os discursos, de fundamental importância na luta pela construção da nação brasileira. Por outro lado, com a escolarização promover-se-ia o crescimento da produção nacional, pois, segundo Getúlio Vargas, o alto índice de analfabetos representava um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento das atividades produtivas. Acreditava-se que, por meio de do ensino, seria possível transformar a miséria em riqueza e, assim, livrar o país da dependência externa. (ALVES, 2011, p. 22).

Progressivamente, Mato Grosso passava a se inserir na economia nacional no intuito de buscar constantes modernizações. Com isso, foi visto como local promissor e rico em atividades econômicas rentáveis para famílias de alto poder aquisitivo.

O movimento em prol da divisão ganhou força novamente em meados da década de 1960. Em 1964, o regime democrático se finda e se inicia um regime militar autoritário, período que contempla a quarta fase dos ideários divisionistas, fase situada entre os anos de 1964 e 1977. O grande marco dessa fase foi o Golpe Militar de 31 de março de 1964, ação a partir da qual os separatistas acreditaram que os movimentos em prol da divisão do estado cessariam. Porém, a chama foi reaccesa por Ernesto Geisel e Golbery de Couto e Silva, que promoveram a conciliação entre os projetos de aliança nacional e os interesses das elites agrárias sul-mato-grossenses.

Nessa altura, os políticos divisionistas aproximavam-se dos militares, o que lhes permitiu formar parte de algumas comissões que estudavam, de forma secreta, os entraves da possível divisão de Mato Grosso.

Mas foi somente em 1977 que os anseios divisionistas se efetivaram. O anteprojeto que tratou da divisão foi encaminhado ao Congresso Nacional em agosto de 1977 e foi submetido no dia 14 de setembro de 1977. O anteprojeto foi aceito e resultou no desmembramento de 357 471,5 km² do estado de Mato Grosso na criação do estado de Mato Grosso do Sul.

Em 11 de outubro de 1977, durante a gestão do presidente Ernesto Geisel¹⁶, foi promulgada a Lei Complementar n. 31 de 1977 que estabeleceu a divisão do estado de Mato Grosso. Foi criado, então, o estado de Mato Grosso do Sul que se manteve estado de Mato Grosso (CAVALCANTE, 2013). Tal movimento revela a força que vinha da economia e da política da região sul do estado de Mato Grosso.

¹⁶ Ernesto Beckmann Geisel foi o 4º presidente do período da ditadura militar brasileira. Durante o seu mandato se iniciaram o processo de redemocratização do país e a divisão entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A sua posse ocorreu no dia 15 de março de 1974 e terminou em 15 de março de 1979, sendo sucedido por General João Figueiredo.

O processo de divisão do estado teve rápida repercussão na região Sul, embora os representantes da região Norte esperassem por um longo processo e por entraves enfrentados durante o processo. Bittar (2009) afirma que existiu uma evolução das questões separatistas em sigilo e que Lenine Póvoas, um grande destaque na política do Norte, publicou o livro “Mato Grosso: um convite à fortuna” em 1977, e inclui na contracapa a promulgação da lei que decretou a divisão do estado. Isso revela o desconhecimento dos trâmites que aconteciam na época da ditadura militar.

Em síntese, nessa subseção procurou-se destacar o processo de modernização do antigo estado de Mato Grosso, visto que foi a modernização que impulsionou a expansão escolar no território.

2.2 O campo escolar do antigo Mato Grosso: indícios sobre a Escola Doméstica

Esta subseção tem por objetivo apresentar os elementos do campo escolar do antigo Mato Grosso, principalmente das cidades sobre quais esta pesquisa se deteve e pela representatividade destas no referido estado: Campo Grande, Cuiabá e Corumbá. Esta subseção traz ainda as especificidades dos elementos que contribuíram para o avanço das questões educacionais.

Para isso, fez-se necessário um recuo em relação ao recorte temporal estabelecido para podermos situar aspectos relativos ao campo escolar e à consolidação de estabelecimentos relevantes para o avanço da escolarização. Para alcançar tal objetivo, responderam-se os seguintes questionamentos: “Como se deu o avanço da escolarização no antigo Mato Grosso?”, “Como se encontrava o contexto sociopolítico diante do avanço das instituições escolares?” e “Quais instituições educacionais tiveram caráter assistencialista em relação às moças da região?”.

Observou-se que a fim alcançar tais objetivos, houve na Primeira República¹⁷ mudanças na instrução pública. Essa afirmação se baseia no fato de que as expansões das escolas foram exponenciais e aconteceram a partir do pressuposto de que todas as pessoas da população deveriam ter o mínimo de instrução. (GOMES,

¹⁷ O período da Primeira República compreende os anos entre 1889 e 1930. Esse período foi iniciado com a Programação da República e se encerrou com a deposição de Washington Luís, consequência da revolução de 1930. Esse recorte temporal é conhecido como República Velha marcada pela Proclamação da República, posse de Getúlio Vargas, política do café com leite, coronelismo e o convenio de Taubaté.

2017, p. 93).

A preocupação com a instrução se deu quando Cuiabá, enquanto capitania, vivia uma constante expansão, tanto econômica quanto demográfica. E o projeto que urgia entre a sociedade era o de retirar, por meio da educação, a população da “ignorância”.

Anteriormente à Primeira República, havia resquícios de uma educação precária e não legitimada, havia leis, mas não instituições regulamentadas de fato. As normatizações somente se iniciaram com o processo de expansão e modernização do estado.

Em Mato Grosso, o capital financeiro manifestou-se por duas vertentes. A primeira delas utilizou como canal a própria Casa Comercial, quando esta se erigiu em representante de bancos nacionais e estrangeiros [...]. A segunda vertente [...] corporificou-se em empresas de produção e de transporte (...), eliminando a mediação da Casa Comercial. [Essa manifestação] começou por intensificar o processo de concentração da propriedade fundiária e da produção em Mato Grosso. (ALVES, 1984, p. 39-40).

Com a construção das ferrovias, estaleiros, reorganização do Banco do Brasil, melhorias na capital de MT, houve grande impulso financeiro. Fatos que necessariamente se deram para que a população estivesse preparada para elevar sua modernização. Nesse sentido, usaram como pilar fundamental a educação no intuito de rumarem ao progresso.

Tais pressupostos foram baseados nos princípios de gratuidade, laicidade e obrigatoriedade. O objetivo foi de propagar o sentimento de uma educação patriota, equilibrando os embates sociais e a população “recém-liberta”¹⁸.

Desse modo, ao garantir tal sistema, garantia-se também a superioridade das elites, a mão de obra dos trabalhadores e o voto do povo. Portanto, a população seria enquadrada na disciplina e na obediência, sendo que caberia à escola a tarefa de formar o novo cidadão republicano.

[...]a instrução pública apresentava como inovação, o ensino noturno. Segundo o regulamento, este curso havia sido criado para atender ao funcionalismo público: o operário, o artista e outros, e deveria ser ministrado a partir do trabalho gratuito de alguns professores "nomeados" pelo governo. (ALVES, 2011, p. 11).

Com os novos ideários que surgiram, a capital cuiabana preferiu aderir às

¹⁸ Nomenclatura utilizada para se referir aos povos que saíram da escravidão e que precisavam ser instruídos a respeito do avanço da cidade, da questão social, econômica e política.

intervenções vindas de São Paulo com a criação dos grupos escolares. Esses grupos trouxeram novas características para a instrução da sociedade mato-grossense, além das normatizações existentes.

[...] maioria dos estados brasileiros resolveu adotar esse modelo proposto por São Paulo, caracterizado pela institucionalização dos Grupos Escolares. Mato Grosso foi um deles. A elite interessava-se em construir uma identidade para o estado que, até então, numa visão eurocêntrica, situava-se “nos confins da civilização”. (GOMES, 2007, p. 97).

A partir disso, o então presidente do estado, Pedro Celestino, no seu primeiro mandato (1908-1911), criou dois grandes grupos escolares na capital, sua intenção foi reunir várias escolas em um mesmo lugar. Por isso, solicitou de São Paulo professores capacitados para dirigirem a instrução da cidade. Tais moldes consolidaram a instrução pública no antigo Mato Grosso.

Cuiabá, no primeiro momento e, em seguida outras cidades do estado conviveram com esta forma inovadora de fazer escola, tanto na parte arquitetônica quanto em relação aos novos métodos de ensino. Como o método intuitivo, por exemplo, muito difundido na escola republicana. Era assim chamado, porque priorizava a intuição, a observação e a experiência por meio dos sentidos e o método simultâneo, que entre outras funções, consistia em atender um número grande de alunos ao mesmo tempo. Tais métodos contribuíram com a inserção das mulheres na docência, uma vez que ambos requeriam sensibilidade e paciência – características tidas como inerentes ao perfil feminino, portanto, compatíveis com o discurso vigente. (GOMES, 2007, p. 99).

Mediante isto, avistou-se um modo de ser e de atuar na esfera educativa que foi se difundindo no antigo estado de Mato Grosso. O cuidar, atenção, a paciência e a renúncia de si pelo outro, tornava-se ponto central das discussões a respeito do magistério, condicionando a mulher como principal pessoa para exercer este papel.

Cuiabá, por ser a capital do estado, concentrava o monopólio das economias advindas das demais regiões. Alcançou o título de cidade em 1818, sendo que seu vilarejo começou a ser povoado em 1719, passando a ser chamado de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá para Cuiabá.

Paulatinamente, a cidade foi se desenvolvendo e estruturando redes de economia. Em 1894, foi iniciada a construção da linha telegráfica, que auxiliou na expansão populacional e econômica da cidade. Outro ponto importante foi a fundação da “agricultura Mato-grossense”, em 1907, cuja finalidade era desenvolver a pecuária, fonte de maior renda no estado. Esse potencial e esse crescimento resultaram na necessidade da expansão, que deveria acompanhar também o desenvolvimento

social e econômico da região.

Com tal avanço, avistaram-se melhorias consideráveis a respeito das instituições escolares no Mato Grosso:

[...] percebe-se uma considerável expansão das escolas isoladas, de ensino primário. Entre 1889 e 1913 houve a criação de 91 escolas; de 32 escolas, em 1889, elevou o número para 123, em 1913. Continuavam em funcionamento 5 grupos escolares, 2 cursos de ensino secundário, 1 curso normal (dirigido especialmente para as mulheres) e 1 curso profissionalizante ministrado na Escola de Aprendizes e Artífices. Este último era destinado à formação dos "moços mato-grossenses", com o objetivo de torná-los "operários inteligentes e hábeis para a vida prática". (ALVES, 2011, p. 15).

Juntamente às transformações sociais, econômicas e políticas, acontecia uma reforma no Brasil que trouxe grande impacto sobre Mato Grosso em torno de 1927. Francisco Campos, Fernando de Azevedo e vários outros educadores tentavam inserir os princípios da nova escola a fim de atenderem às necessidades dos novos padrões pedagógicos. Especificamente em Mato Grosso, havia uma reorganização administrativa no meio escolar no que tange ao ensino primário e à formação de professores qualificados, com o discurso da necessidade de um ensino de qualidade por meio de profissionais competentes.

FIGURA 6 – Cidade de Cuiabá nos anos de 1930



Fonte: Instituto Histórico e Geográfico, 2020.

Vale destacar, que no centro da cidade centralizava-se uma igreja. Logo, pode-se observar a grande representatividade e influência da religião nesta região. Uma vez que, está determinava princípios sobre vários setores da cidade, principalmente o da educação.

Nesse contexto de implementação de melhorias no ensino e de instrução para a população, justifica-se a chegada dos salesianos na região, estimulada pela hierarquia eclesiástica brasileira que veio a se instalar no Brasil nos primeiros anos da República. A congregação salesiana veio com a finalidade de dar assistência religiosa aos imigrantes europeus e à catequese missionária.

A contribuição dos salesianos foi de suma importância no que diz respeito ao tema desta pesquisa. Essa importância é resultado da consolidação dos ideais salesianos no seio das instituições escolares. Eles ofereciam uma educação baseada nos princípios da moral e da religião, o que fazia com que as famílias se interessassem em ingressar seus/suas filhos/filhas nas escolas salesianas. Pode-se observar que na região investigada, as escolas inauguradas foram pensadas para contribuir e regerem padrões aceitos socialmente.

Portanto, a principal motivação para a implantação da obra dos salesianos na região foi corroborada pela deficiência do estado em ter Ministros de Cristo que atendessem à “juventude desvalida”. Os salesianos implantaram na região instituições voltadas à caridade com foco na evangelização. Também foram consolidadas instituições para atenderem aos filhos das elites agrárias concentradas no antigo Mato Grosso.

Essas escolas foram instaladas em cidades estratégicas que apresentavam crescimento econômico e populacional, tais como Campo-Grande e Cuiabá. Além disso, essas escolas estabeleciam relação com os anseios previstos pelo governo: consolidação de instituições capazes de moldar a sociedade. “O governo esperava o apoio da Igreja com a legitimação do poder, e a Igreja esperava a colaboração do governo com o instrumento para retomar seu prestígio e sua ação na sociedade brasileira. (AZZI, 1977, p. 76).”

Os princípios dessas instituições estavam baseados na caridade e no assistencialismo e deram vida a instituições de caráter religioso específicas para jovens. Essa especificidade advinha do uso de um sistema preventivo, um modo específico de os salesianos promoverem a educação para a sociedade.

Tal sistema foi considerado pelos seus seguidores como um conjunto de princípios, atitudes, crenças, meios, ambientes, ações e métodos, cuja base se dava pelo tripé composto por três conceitos: razão, religião e *amorevolezza* (bondade), pensamentos previstos pelo ideário do seu fundador, Dom Bosco¹⁹.

O sistema preventivo é o ponto central da proposta pedagógica das escolas salesianas, tendo como principal foco a participação ativa dos jovens na sociedade:

Educar promovendo cultura significa investir corajosamente na preventividade em todos os níveis. Isso requer um conhecimento qualificado do Sistema Preventivo, que ajuda a promover a formação de homens e mulheres com uma fé adulta, convicta e testemunhada na realidade eclesial e sociocultural. Para todos, também para os jovens pertencentes a outras confissões religiosas, o nosso modo de educar pode ajudar a ler criticamente a realidade e a cultura mediática; pode despertar, especialmente os jovens, a participar responsabilmente da vida social e política, e a oferecer sua contribuição específica em nível cultural e profissional. (INSTITUTO FILHAS DE MARIA AUXILIADORA, 2005, p. 23-23).

A congregação foi muito conhecida por conta dos seus princípios louváveis baseados no sistema preventivo, bem como pelo seu desempenho positivo no campo educacional. Os salesianos se instalaram no antigo Mato Grosso, primeiramente na cidade de Cuiabá, estabelecendo-se no Liceu São Gonçalo, fundado em 1884. A congregação abrangia tanto o ensino primário, o elementar, quanto o ginásio, o complementar. O segmento educacional que corresponde ao ginásio cresceu em número de alunos e fez com que a congregação pudesse ser conhecida. O Liceu São Gonçalo foi o primeiro de muitos trabalhos desenvolvidos na região ao longo de todo o século XX.

O Liceu foi umas das primeiras instituições no Mato Grosso e no interior do Liceu Salesiano ofereciam-se oficinas de artes e ofícios, assim como um ensino profissionalizante especificamente aos jovens do sexo masculino provenientes das camadas pobres da população cuiabana. Tal instituição era vista como uma instituição educativa que integrava a ideia de civilização ao direcionamento aos princípios de Dom Bosco.

Embora as primeiras instituições salesianas tenham sido pensadas para integrar a ala masculina, não é possível deixar de ressaltar o papel das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) na sua história. Essas mulheres, que estavam diretamente

¹⁹ Dom Bosco (1815-1888) nasceu na região de Piemonte, na Itália. Ele pertenceu a uma família de camponeses piemonteses e teve contato com o campo religioso ainda na infância (AZZI, 1983).

envolvidas no projeto civilizatório e educacional dos indígenas do estado, tinham como foco também a educação para moças. O grupo das Filhas de Maria Auxiliadora foi fundado em 1872 e desempenhou um papel de suma importância dentro do campo educacional.

[...] as Filhas de Maria Auxiliadora explicitavam a pluralidade de ações que as salesianas deveriam realizar e de públicos que deveriam atender: se, por um lado, implantariam escolas, orfanatos serviços hospitalares, oratórios festivos e asilos para os idosos, também deveriam realizar todo tipo de atividade que auxiliasse as meninas pobres a sair das condições de vulnerabilidade e as impedisse de alcançar o mundo do subemprego e da prostituição, dando a elas as condições mínimas para conseguir seus próprios salários de forma digna. Para isso, as freiras deveriam criar também outros tipos de práticas, como as cozinhas econômicas (ensinando as práticas de economia doméstica), as pensões para operárias e as atividades para jovens. (UZUN, 2020, p. 147).

O papel exercido pelas irmãs nas instituições de grande referência no estado, as FMA²⁰, revela uma significativa expansão dessas instituições em outras cidades do interior de Mato Grosso. Além da cidade de Cuiabá, outras instituições foram consolidadas nas cidades de Corumbá e Campo Grande, onde muitas famílias preferiram deixar suas filhas aos cuidados educacionais salesianos. ” (GOULART, 2006, p. 178).

As Filhas de Maria Auxiliadora foram muito procuradas para regerem a educação das moças da sociedade mato-grossense por conta de seus princípios e ideais (PENTEADO, 1996):

O exemplo das religiosas no magistério e/ou em obras promocionais, bem como o auxílio que deram para a elevação do nível cultural feminino, contribuiu para despertar nelas o espírito crítico, abrindo-lhes uma perspectiva maior do mundo e rompendo progressivamente o enclausuramento a que eram submetidas, realidade típica da sociedade rural tradicional. Consciente ou inconscientemente, as religiosas prepararam outras mulheres para contestar o lugar que lhes era atribuído na sociedade, embora continuassem a veicular em seu discurso religioso uma visão tradicional do papel social da mulher. (SÁ; SIQUEIRA; REIS, 2006, p. 170).

Uma das primeiras instituições com uma forte presença no meio educacional no antigo Mato Grosso foi o Asilo Santa Rita de Cuiabá, que era influenciada pelas

²⁰ O Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora foi fundado por João Bosco e Maria Domingas Mazzarello, em 1872, em Mornese, Itália. João Bosco (1815-1888) fundou a Congregação dos Salesianos, em 1859, destinada a educar os jovens e a fazer deles “bons cristãos e honestos cidadãos” (MB,5 IV, p.19; MB, XIII p. 618; MB, XIV p. 290). (GOULART, 2006, p. 178)

salesianas, tendo sido coordenada pelas irmãs Vicentinas²¹ desde 1892. Em 1894, o arcebispo Dom Carlos convidou as Filhas de Maria Auxiliadora para assumirem a direção d instituição, que ali ficaram durante os períodos de 1895-1903 e 1922-1972.

O asilo era:

[...] uma casa de educação e instrução de meninas desvalidas, e pensionistas, sob a jurisdição e imediata inspecção de seu fundador, o Exmo e Rvmo. Bispo Diocesano, e de seus Sucessores. As Irmãs de Caridade, encarregadas da direção deste Estabelecimento, adoptam por base de seu ensino o conhecimento da religião. Juntamente ensinam-se as sciencias cujo conhecimento é útil a uma senhora [...]. (GOULART, 2006, p. 178).

O asilo foi fundado com o propósito de acolher e atender meninas órfãs e desvalidas: “A Igreja, juntamente com as autoridades civis da época, tentando dar uma solução ao problema da menina órfã/desvalida, analfabeta, projeta um espaço onde recolher estas meninas e lhe instruir nas ciências e nos valores morais.” (LOPES, 2013, p. 15). Mesmo seu pilar sendo a caridade, a instituição aceitava jovens pagantes, as mensalidades constituíam o principal recurso mantenedor da instituição.

Apesar de o asilo ter sido criado no intuito de atender crianças e moças pobres e abandonadas, a admissão de meninas pagantes caiu de forma considerável com o passar dos anos. Isso levou a instituição ao declínio, pois não havia recursos suficientes para manter as meninas nas escolas. (GOULART, 2006).

Nessa época, as escolas foram organizadas em isoladas, rurais, noturnas e os grupos escolares, no intuito de uniformizar o ensino do estado. Para isso, as escolas deviam adotar os mesmos conteúdos, variando apenas na duração. As disciplinas básicas abrangiam leitura, escrita, as quatro operações, noções de história da pátria, geografia do Brasil e Mato Grosso e noções de higiene.

Nesse contexto de desenvolvimento e da modernização da sociedade a partir da ampliação das atividades econômicas e da chegada dos primeiros salesianos e das Filhas de Maria Auxiliadora no estado de Mato Grosso, são instaladas também instituições na parte sul do estado. Destacaram-se os colégios confessionais salesianos e das Filhas de Maria Auxiliadora, cujos projetos abrangiam o ensino de

²¹ O Instituto das Irmãs Vicentinas de Gysegem foi fundado na Bélgica, em 1818, por intermédio da Condessa Elisabeth de Robiano, e chegou ao Brasil em 1896. A Congregação “Servas dos Pobres” promove projetos em benefício da população em situação de vulnerabilidade social. Os serviços de assistência englobam a formação integral do ser humano, doações, refeições diárias, atividades de recreação, moradia, educação e direito à cidadania para pessoas de 0 a 110 anos. (COLÉGIO VICENTINOS, 2016).

caráter assistencialista da mesma vertente do Asilo Santa Rita. (OLIVEIRA, 2014). O diferencial dessas instituições era o foco na educação feminina.

Dom Bosco e sua obra tornaram-se admirados no Brasil, graças à imprensa que se referia com grandes elogios ao trabalho educativo que os salesianos vinham fazendo em favor dos meninos pobres. Alguns anos depois, da mesma forma, as Filhas de Maria Auxiliadora se tornaram conhecidas e desejadas, tanto pelas autoridades eclesiásticas como pelas civis que reconheciam a urgência da educação das meninas brasileiras de todas as classes sociais. (BECKER, 2017, p.1).

A educação feminina foi uma questão conflituosa durante o século XIX e meados do século XX, quando ainda não havia uma preocupação por parte da sociedade patriarcal em relação à escolarização das mulheres. Paulatinamente, a abertura dos portos para o mercado mundial, a crescente urbanização, a introdução massiva do capitalismo e a penetração da cultura burguesa exigiram modificações na concepção relativa à educação das mulheres, isto é, surgiu a necessidade de educar e cultivar as jovens. Com isso, instituições com moldes equivalentes aos anseios da sociedade se estruturaram, sobretudo ligadas às instituições religiosas e de caráter assistencial.

Segundo Gonçalves (2004), a Igreja, enquanto instituição a serviço da sociedade, tem uma identidade em processo de consolidação a partir dos conjuntos dos elementos disponíveis nos momentos históricos vividos. Portanto, a Igreja Católica se configurava entre as instituições responsáveis pelo mecanismo de adaptação e resistência às mudanças que aconteciam na sociedade ao longo dos anos que iam contra os dogmas vistos como corretos.

Após a Proclamação da República, entre o final do século XIX e o início do século XX, as relações entre a Igreja e o Estado no Brasil passaram a se configurar de outra forma por conta do confronto entre o liberalismo e a Igreja Católica. Esse confronto resulta na separação entre o Estado e a Igreja, fato que possibilitou a chegada de inúmeras instituições religiosas ao Brasil.

A intenção da chegada dessas instituições foi fortalecer o catolicismo e combater os ideais iluministas. Esse conflito foi uma questão condicionante para os projetos das instituições religiosas que tinham como foco a educação para a juventude. Em relação à educação feminina, compreendia-se que a mulher tinha papel fundamental na reprodução dos ensinamentos dentro das casas e, uma vez que a base

católica fosse interiorizada pelas mulheres, as chances de reprodução dos pensamentos cristãos seriam maiores.

[...] veiculavam uma educação fortemente conservadora, fundamentada no modelo familiar cristão tradicional, o que permitia à Igreja um certo controle na organização da sociedade, do sistema educacional e, possivelmente, no sistema de difusão de ideias. (MANOEL, 1996, p. 21).

Com o crescimento dos colégios católicos, principalmente internatos, houve a conciliação entre a busca da evangelização da juventude e a transmissão de valores da fé católica. Nesse viés que se encontrava o ultramontanismo que, por meio de uma orientação política, criou congregações cristãs no mundo todo e principalmente no Brasil. (CAMARGO, 2018). A filosofia desses colégios pressupunha quatro pontos básicos:

[...] (1) a negação católica do conceito de progresso humano, quando referido aos avanços materiais; 2) a não aceitação do conceito moderno de tempo e o significado dessa não aceitação; 3) a condenação do conhecimento racional, considerando causa da perdição humana; 4) a tese da necessidade de paralisação do movimento histórico e a volta aos padrões medievais como fundamentos da salvação humana. (MANOEL, 2004, p. 23).

Além de abarcar a formação do clero, o projeto ultramontano promovia um ensino focalizado para a educação feminina. Ainda, como historicamente a educação feminina foi precarizada, o ultramontanismo viu a possibilidade de inovar o ensino para as mulheres, pois estas seriam educadoras dos filhos de agentes da sociedade.

Para uma eficaz implantação da romanização no Brasil, fazia-se necessário educar a infância e a juventude, porque se a Igreja não conseguia controlar toda a produção do saber, o sistema educacional conseguia selecionar o que deveria ser ensinado, formando jovens dentro dos princípios ultramontanos. (CAMARGO, 2018, p. 4).

Diante disso, pode-se afirmar que o projeto ultramontano encorajou a ação das congregações católicas a se consolidar ao redor do mundo. Todo movimento se engendrou com a intenção de promover a restauração católica, principalmente no contexto brasileiro.

Pautadas no propósito de estruturar o ensino para moças, as salesianas pensaram na organização dos seus cursos. Para a estruturação dessas instituições, as salesianas investiram em capital social para ganharem visibilidade na sociedade,

assim como apoio do campo político e financiamento do poder público. Nesse sentido, ações sociais e a caridade das irmãs tornaram-se os principais argumentos utilizados por elas para conseguirem apoio, já que as instituições contribuía com a sociedade sul-mato-grossense por meio de ações e projetos de assistência social às moças pobres e órfãs.

As salesianas operaram de maneira semelhante nas cidades de Campo Grande e Corumbá e estavam à frente dos colégios Imaculada e Nossa Senhora Auxiliadora para forjarem uma identidade da congregação no campo educacional. Essa identidade pode ser compreendida a partir das práticas culturais, sociais e escolares oferecidas pelas instituições. Uma delas foi o Colégio Imaculada Conceição, situado na cidade Corumbá.

Nessa época, Corumbá passou a ser considerada uma cidade de potencial desenvolvimento do estado. Considerada como a mais bela cidade do estado e o principal eixo comercial, a “Princesa do Paraguai” foi sede de desenvolvimento por meio das exportações. Foi sede do “Pôrto Esperança” e elevado à condição de cidade em 1878 por meio de da Lei nº525 de 15 de novembro.

FIGURA 7 – Porto de Corumbá em 1930



Fonte: Instituto Histórico e Geográfico, 2020.

Corumbá voltou a crescer beneficiada por sua localização geográfica e pela reabertura do Rio Paraguai, que oferecia condições razoáveis de navegação, levando

o município “[...] a arrebatara de Cuiabá a posição de principal polo comercial da província. A porção mato-grossense situada no vale do rio Paraguai passou de certa forma, com as ressalvas que serão adiante expostas, a fazer parte do espaço econômico platino.” (QUEIROZ, 2011, p. 123).

Os salesianos chegaram à cidade no ano de 1899 com o intuito de trazerem para a região os seus ideais e cuidarem da juventude corumbaense. O colégio Imaculada Conceição foi um dos primeiros estabelecimentos com a doutrina das salesiana na cidade, compondo o seguimento de instituições existentes naquela época.

Corumbá é provido de 46 estabelecimentos escolares, contanto com 43 professores. Destes estabelecimentos, 26 são mantidos pelo Estado, 7 pelos poderes Municipais e 13 de entidades particulares, todos com uma matrícula feral de 4. 089 alunos e com a frequência média de 3.318. Corumbá conta ainda, com 3 Associações de Cultura Física, 1 de Cultura Literária, 2 Recreativas e 2 outras. (INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO, 2021).

A fundação do colégio acontece no ano 1904, prevendo o oferecimento da educação para as meninas e do ensino para diversas categorias: filhas de comerciantes, agropecuários da região e profissionais liberais e também para meninas “pobres, abandonadas e sem-família, que na escola residiam e trabalhavam. ” (MORAES, 2011, p. 111).

Além do Imaculada Conceição, outra instituição, o Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora, ganhou prestígio e foi muito procurada pelas famílias dos comerciantes e de pecuaristas da região para educação de suas filhas (PENTEADO, 1996).

Em fevereiro de 1926, instalava-se à rua 26 de Agosto, em um prédio antigo e sem conforto, o COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, nessa época fundado pelas religiosas Filhas de Maria, as Irmãs Salesianas. E o que é atualmente esse Colégio é inútil descrever. Os seus pavilhões imponentes, construídos em terreno elevado, donde se descortina um horizonte vasto, com todas as instalações modernas prescritas pelo atual critério pedagógico – salas claras e arejadas, completos gabinetes de Física, Química e História Natural, amplos e higiênicos dormitórios, pátios grandes onde processa a cultura física, pela ginastica rítmica e variados jogos- e uma capela artística, lá estão para quem os quiser visitar. Não medem esforços as dedicadas irmãs, para dar às suas alunas uma educação completa. (INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO, 1943),

Essa instituição estava localizada na cidade de Campo Grande e foi inaugurada no ano de 1926.

[...] o colégio Nossa Senhora Auxiliadora, cujo objetivo contribuiu para sanar a carência de estabelecimentos de ensino em Campo Grande que, à época, contava apenas com o Instituto Pestalozzi, fundado em 1915, e o Grupo Escolar Joaquim Murinho, em funcionamento desde 1921, ambos oferecendo apenas o antigo ensino primário. (BITTAR, 2002, p. 3).

De início, ambos os colégios ofereciam o jardim de infância para crianças de 3 a 6 anos e curso primário com duração de 4 anos. O curso primário abrangia os cursos comerciais de 4 anos, assegurados pelo Governo Federal, sendo eles: admissão, propedêutica, secretariado, contador.

Além do ensino regular, as instituições ofereciam cursos extracurriculares que não estavam inclusos nas mensalidades regulares: “piano, violino, bandolim, pintura, flores artificiais, datilografia, bordado, corte e costura”. (RELATÓRIO, 1940). Ademais, previam-se os conhecimentos e as disciplinas do curso secundário “[...] lições graduadas de religião, instrução moral e cívica, educação doméstica, canto, trabalhos manuaes, costura e tudo quanto possa concorrer para completar a educação de uma jovem.” (REGIMENTO, 1944). As instituições mencionadas caracterizaram-se:

[...] por oferecer às educandas instrução voltada para o refinamento cultural e social, a fim de torná-las aptas ao convívio social como mulheres virtuosas, polidas e religiosas convictas, atendendo assim às expectativas das famílias que desejavam ver suas filhas como futuras “damas da sociedade”. (TRUBILIANO; MARTINS, 2010, p. 4).

A relação abaixo explicita os cursos existentes na instituição mencionada:

- A) Elementar de 4 anos: além das alunas regulares há uma seção de órfãs a meninas necessitadas, no internato, sob o título de Escola Doméstica, que aprendem trabalhos caseiros que lhes possibilitem a viver honestamente após o período de estudos elementares que fazem com as demais.
 - B) Curso de admissão- de um ano. Que se inicia após o curso elementar;
 - C) Curso ginásial- sob a inspeção federal. Decreto Nº 2.628 de 4/5/1938.
 - D) Curso Colegial- de 3 anos- sob a inspeção Federal- Decreto Nº11.470 de 3 de fevereiro de 1943. Funcionando com o curso científico e clássico.
 - E) Curso comercial- abrangendo: Básico de 4 anos; técnico de contabilidade de 3 anos- Oficializado pelo governo Federal a partir do decreto Nº23.956 de 5/3/1934.
- Outras informações: além das alunas da escola doméstica, inteiramente gratuitas, o colégio mantém a cada ano, tanto no internato, como no externato um bom número de alunas gratuitas e semi-gratuitas. Há ainda as escolas dominicais ou oratórios festivos,

com assistência às crianças pobres, as quais anualmente recebem ofertas de mantimento, roupa, objetos escolares e brinquedos. (EXTRATO DOS ESTATUTOS, 17/1/1950).

O Colégio Imaculada Conceição e o CNSA, bem como outros estabelecimentos no antigo Mato Grosso, ofereciam também cursos gratuitos e/ou projetos às moças que não tinham condições de custear seu ensino. Um deles era a sociedade Miguel Couto dos Amigos do Estudantes, fundada em 1940. O estabelecimento mantinha o ensino primário em consonância com o ensino profissional de caráter público. Durante um considerável período, a sociedade foi financiadora do Ginásio Barão do Rio Branco²².

Além das instituições mencionadas, que tinham como base a educação feminina e os projetos sociais, foram localizadas outras instituições no antigo Mato Grosso que aderiram um projeto voltados à educação para moças que não tinham condições de pagar pelas mensalidades. Essas moças “pagavam” suas anuidades em troca de prestação de serviços dentro dos colégios, no caso das instituições privadas.

Tal projeto descrito acima ficou conhecido como Escola Doméstica. O seu intuito era oferecer ensino às moças pobres da sociedade a fim de formar e moldar meninas com base nos princípios católicos e nos moldes esperados pela sociedade a respeito de uma mulher socialmente aceitável. As meninas mais humildes recebiam educação juntamente às filhas das elites regionais, a diferença se dava no fato de que as moças pobres custeavam suas anuidades em troca de serviços domésticos dentro do colégio, enquanto as moças das elites tinham seus estudos custeados pelas suas famílias (PENTEADO, 1996).

Penteado (1996) afirma que a denominada Escola Doméstica era um projeto das salesianas para as meninas pobres, figurado ao lado de outros projetos de acolhida de alunas que tinham bolsa parcial ou integral. Essas escolas contavam com auxílios orçamentários governamentais (como o fundo nacional do ensino médio, regulamentado em 1954) que, ao serem concedidos, demandavam a oferta de bolsas de estudos às alunas.

No documento “extrato dos estatutos”, de 17 de janeiro de 1950, a Escola Doméstica é caracterizada da seguinte maneira:

²² O Ginásio Barão do Rio Branco destinava-se aos trabalhadores e funcionou em uma sala anexa ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho, durante o período noturno. A instituição ofereceu o primeiro ciclo do ensino secundário, o curso ginasial, em conjunto com cursos profissionalizantes, necessários à preparação profissional para o mercado de trabalho. (BRITZ, 2014, p. 145).

[...] Além das alunas regulares há uma seção de órfãs e meninas necessitadas, no internato, sob o título de escola doméstica, que aprendem trabalhos caseiros que lhes possibilitem a viver honestamente após o período de estudos elementares que fazem com as demais, que foram desses moldes não teriam acesso aos estudos. (Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, extrato dos Estatutos, 1950). (ORTIZ, 2014, p. 111).

Esse tipo de documento evidencia que além da oferta desses projetos pelas duas instituições, existiram outras instituições que aderiram ao projeto mencionado, as quais serão analisadas ao longo deste trabalho. O mapa abaixo apresenta as cidades onde estavam localizadas as escolas domésticas que compreendem o foco desta pesquisa.

FIGURA 8 – Cidades-sede das escolas domésticas



Fonte: BARBOSA, 2019; DIÁRIO OFICIAL, 1952, 1962; PENTEADO, 1996.
 Organização: SILVA, 2021.

Os colégios mencionados seguiam os moldes da Escola Doméstica de Natal, umas das primeiras a ser fundada no Brasil como instituição a aderir ao projeto. Logo,

os nomes aqui apresentados se referem aos colégios que seguiram o padrão de currículo de Escola Doméstica, sendo que apenas promoviam alterações para atender às características regionais. Os cursos e os ensinamentos serão aprofundados na subseção.

Tal equiparação pode ser observada nos trabalhos encontrados os quais afirmam que tais instituições investiram para aderir ao mesmo seguimento da escola natalense. Além da análise dos currículos das escolas domésticas pesquisadas e da Escola Doméstica de Natal, pode-se constatar as mesmas disciplinas, tais como corte e costura, bordado, dotes culinários, dentre outras.

Sendo assim, observou-se que um dos principais ideais de consolidação das instituições com atendimento especialmente dedicado às moças, sendo elas pobres e/ou das elites, era suprir o anseio da sociedade mato-grossense que estava em constante avanço, afinal “[...] a escola é uma criação de indivíduos que vivem em sociedade, mas esta criação não é mais do que uma resposta a certas necessidades, a certas condições que favorecem esta ‘invenção’.” (PETITAT, 1994, p. 198).

A partir dos apontamentos feitos, notou-se a existência de instituições de caráter assistencialista na região do antigo Mato Grosso, cujo objetivo era formar e ampliar o conhecimento ofertado às moças a partir de um padrão legitimado socialmente na época aqui delimitada.

Uma forma de propagar tais ideais foi por meio dos projetos da Escola Doméstica que, além de serem oriundas de uma vertente religiosa, previam um sistema público. As mudanças eram mínimas e o propósito era o mesmo: instruir moças para adquirirem conhecimentos para os dotes do lar e necessários ao aprendizado de uma mulher.

2.3 A mulher e a escolarização para o doméstico: boa mãe, esposa para o lar

Esta subseção tem o intuito de perscrutar a visão de mulher concebida historicamente a fim de apontar como se deu a educação da mulher ao longo do tempo. Para isso, buscou-se respaldo nos seguintes questionamentos: “Como foi pensada a educação da mulher a partir do século XX?”, “Que perfil e qual o papel da mulher a sociedade mato-grossense gostaria de preparar?” e “Que visão recaía sobre as moças, segundo a escolarização para o doméstico?”.

Historicamente, a mulher foi diretamente ligada ao papel de boa esposa e mãe, e, a partir disso, as mulheres foram inseridas num contexto educacional que as

preparava para o lar. Essa preparação era diferente da preparação masculina, pautada por ensinamentos elementares. Essa diferenciação acontecia desde os primórdios da educação em relação à motivação e aos temas de interesse no ensino voltado aos homens e o ensino voltado às mulheres.

A escolarização das meninas baseou-se na concepção de instrução, mais atrasada em relação aos ensinamentos recebidos pelos meninos, principalmente nos países de base católica (PERROT, 2007). As mulheres, ao longo dos séculos, foram requisitadas para todo tipo de tarefa doméstica, pois, como futura mãe, a menina deveria apreender os ofícios necessários para manter a ordem do lar, cerne da educação feminina.

A romantização dos processos de aquisição dos dotes domésticos se fez presente por muitos séculos e guiou o objetivo principal da instrução de mulheres. Dessa forma, houve uma cristalização das práticas do lar destinadas às moças e às mulheres, tanto da elite quanto as órfãs e meninas sem condições de arcar com estudos. Aqui justificava-se o papel das congregações que, por meio de projetos, prestavam assistência a essas moças.

Algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se especialmente à educação das meninas órfãs, com a preocupação de preservá-las da “contaminação dos vícios”; outras voltaram-se ao “cuidado das moças sem emprego e daquelas que se desviaram do bom caminho”. (PRIORE, 2020, p. 445).

Desse modo, a ênfase dos ensinamentos recaía, então, sobre a formação moral e a constituição do caráter: pequenas e suficientes doses de instrução feminina.

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescidas de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. (PRIORE, 2020, p. 446).

Sendo assim, a educação da mulher era pensada para além dela, uma vez que suas justificativas não se encontravam em suas necessidades ou seus anseios, mas sim em sua função de educadora dos filhos, ou melhor, “formadora dos futuros cidadãos” (PRIORE, 2020).

Educar o sexo feminino passou a ser uma necessidade que se impunha cada vez mais diante da sociedade urbanizada que ditava novas regras de convivência no espaço citadino [...] educar as mulheres para tornar melhores os homens, instruir futuras mães para que contribuíssem para a grandeza da pátria. [...] As mulheres seriam as principais indicadas para se incumbir em moldar uma infância

saudável, patriótica e livre de vícios que degeneram a raça e a sociedade. (ALMEIDA, 2004, p. 75).

Tais constatações são corroboradas pela primeira lei de instrução pública do Brasil, promulgada em 1827. Ainda que essa lei representasse parcialmente um ganho para educação feminina, a sua concepção continuava a ser justificada na maternidade, destino da mulher, e respaldada na sua missão de transmitir para seus filhos um sentimento nacionalista e mantê-los no caminho correto. Por isso, o foco era uma educação pautada pelo objetivo de imprimir nas mulheres as boas maneiras em voga.

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; aos homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas. (BRASIL, 1827).

O modelo de boa educação sonhado era composto pela dona de casa perfeita, o que fazia das mulheres um objeto de cobiça para os homens da sociedade. O caráter doméstico demarcava o trabalho feminino, uma vez que se esperava que a mulher fosse uma boa dona de casa que deveria ser boa em todas as coisas que se comprometesse a fazer.

Ao longo do século XIX e início do século XX, com a instituição da República Brasileira, constituiu-se a ideia de que a instrução era contrária tanto ao papel das mulheres quanto à sua natureza, na qual a feminilidade e o saber se excluem. “O regime republicano se instala com modelos e tradições que situavam a mulher em um lugar de submissão.” (RIBEIRO, ARAÚJO, 2021, p. 40).

Consolidou-se uma ideia de que as mulheres deveriam ser formadas a partir de uma educação pautada em boas higiênes, valores morais, obediência, renúncia, polidez e sacrifício, tais ofícios teciam a coroa de virtudes femininas²³.

A República incidiu sobre as mulheres pela interiorização de valores do modelo feminino da “esposa-dona-de-casa-mãe-de família”: sempre atenta, sempre carinhosa, sempre pacífica, sempre passiva, sempre suscetível aos mandos e à violência. (RIBEIRO, ARAÚJO, 2021, p. 41).

Essa concepção evidenciou que os “conteúdos” que rodeavam o mundo

²³ Cabe ressaltar que todas essas determinações variam de acordo com a época, assim como os métodos utilizados para tal disciplinarização.

doméstico passaram a ser compreendidos pela ótica escolar e foram transmitidos numa linguagem didática, fundamentando-se por meio das concepções pedagógicas. (LOURO; MAYER, 1993).

Bourdieu (2002), em sua obra “A dominação masculina”, afirma que existe uma divisão que constitui a ordem social, as relações sociais de dominação e de exploração que se instauram entre os gêneros. Nessa ordem, inscrevem-se, progressivamente, duas classes de *habitus* sob a forma de *hexis* corporais e que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções que são irreduzíveis à oposição entre o feminino e masculino. Essas distinções compreendem que o homem se encontra no público, no oficial e realiza atos perigosos e espetaculares, dignos de honra. Por sua vez, a mulher:

Está situada do lado onde não é visto e não honroso, são atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinadas pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, mais monótonos e mais humildes. (BOURDIEU, 2002, p. 57).

Nesse sentido, a instituição das divisões das relações se reflete em uma cultura de educação feminina fundamentada na centralidade de sustentação de uma instituição primordial: a família. Logo, higiene pessoal, costuras, cozinhar, dentre outros ensinamentos, deram base para o que foi chamado de “economia doméstica”. (LOURO; MAYER, 1993, p. 49).

Fundamentando-se nas discussões dos autores Louro e Mayer (1993), compreendeu-se que tais ensinamentos passaram do contexto cotidiano para um contexto de escolarização. As organizações para o lar, ao longo do tempo, tornaram-se uma questão cultural, vistas como algo essencial que idealiza uma ação para aprovação social.

Vale ressaltar que tal processo de idealização das questões domésticas não se deu de forma “natural”, uma vez que passaram a exigir uma sofisticação antes feita de forma “natural” (LOURO; MAYER, 1993). Provavelmente aconteceu uma sustentação progressiva da “economia doméstica”, que tinha como intenção escolarizar as práticas domésticas.

Percebe-se, então, que existia um intuito das instituições e das famílias ao ensinar tais responsabilidades, ou seja, era para que houvesse a incorporação de um

habitus de gênero que fazia com que as moças pudessem apreender o que era visto como necessário não para si, mas para a sociedade. Esses ideários transformaram essas práticas em uma escolarização para o doméstico.

A formação da mulher passaria, portanto, ser responsabilidade da escola e não mais da família. Tornar-se boa mãe e boa dona-de-casa, com conhecimentos modernos das atividades do lar, a tornaria habilidosas e aptas para a administração racional da casa, bem como possibilitaria à escola o reconhecimento "como instância legítima da formação integral da mulher. (LOURO; MAYER, 1993, p. 50).

Esse pensamento não se referia apenas ao desempenho de papéis masculinos e/ou femininos e à diferenciação exposta nas instâncias educacionais, tampouco aos relacionados às diferenças sexuais, mas principalmente, no que afirma Louro (2000, p.111), "[...] à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais". Tais relações e práticas sociais são aqui tratadas como parte integrante do processo histórico intimamente ligado às relações de poder que se estabelecem no formato da organização e da percepção dos sujeitos diante de instituições sociais, especialmente nos estabelecimentos educacionais voltados às mulheres.

Azevedo e Ferreira tecem uma reflexão a respeito da escolarização do doméstico, a qual direcionava a mulher para a esfera do lar.

Embora se considere que esse tipo de escolarização reiterasse os compromissos ideológicos de gênero, preparando apenas futuras mães e esposas (Louro, Mayer, 1993, p. 45–57; Vidal, 1996, p. 30–35), as experiências desenvolvidas em escolas de formação profissional podem ser interpretadas como um laboratório social no qual foram vivenciados novos papéis que projetavam as mulheres no espaço público enquanto profissionais. Assim, o novo papel social atribuído ao gênero feminino, que associava a domesticidade à vida pública, algumas vezes chamada de "maternidade científica" (Apple, 1987; Perrot, s/d) ou de "maternidade social" (Besse, 1999; Vidal; Rodrigues, 2004), não consistia pura e simplesmente na reiteração dos atributos "naturais" femininos de mãe e esposa. Nessa perspectiva, a escolarização do doméstico implicava a reinvenção das tarefas atribuídas às mulheres no sentido de sua conversão em tipos específicos de trabalho e, conseqüentemente, sua transformação em várias espécies de atividades profissionais. Ou seja, ao mesmo tempo em que se difundia uma nova representação da "dona-de-casa" e da "mãe de família" também se promovia a efetiva escolarização e profissionalização de parcela da população feminina em uma escala sem precedentes. Além de "boas futuras mães e esposas", as escolas de formação profissional também lançavam na esfera pública operárias, peritas ou professoras especializadas em técnicas industriais, comerciais, artísticas e domésticas, fato até então inédito. (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 241).

Diante disto, vale a pena expor o conceito de escolarização, que permeia a presente dissertação do início ao fim. Em seu Dicionário de legislação do ensino, Soares (1981, p. 79) define escolarização como:

O conjunto de sistemas e processos de ensino que se desenvolve nos vários campos do conhecimento humano, através de disciplinas, área de estudo e atividades, desde o primeiro grau até os diversos cursos de graduação, universitários ou não. Em sua finalidade específica, proporciona habilitação profissional para exercício de profissões de cursos de nível superior, de longa ou curta duração, ou de curso técnico em suas novas modalidades, neste, em geral mediante o cumprimento de currículo de segundo grau.

Posto isso, foi possível observar que esses contextos de aprendizados de determinadas funções destinadas às mulheres procuravam torná-las moças desejadas aos homens de “bom *status*” na sociedade. Além disso, esse aprendizado previa a submissão da mulher aos ensinamentos com propósitos para o casamento ou para adquirir conhecimentos com funcionalidade dos serviços sociais.

Além das visões da sociedade, havia preconceções existentes nas mensagens presidenciais, que por um lado buscavam leis que pudessem oferecer a mulher níveis de “igualdade” e liberdade que não poderiam ser colocadas acima dos papéis de casa, mas por outro lado traziam estereótipos que secundarizam a mulher mediante os papéis dos homens.

O quadro abaixo elenca os presidentes que se elegeram dentre os anos de recorte da pesquisa, todavia, fez-se necessário avaliar as mensagens presidenciais a partir dos anos de 1923. Primeiramente para analisar a infimidade de abordagens relacionadas à mulher, em segundo lugar, para compreender o contexto e os avanços do campo educacional.

QUADRO 7 – Mensagens presidenciais 1923-1979

PRESIDENTE	ANO	MENSAGEM PRESIDENCIAL
Epitácio Pessoa	1920-1923	1920 – Conferência para estabelecer a não permissão de trabalhos noturno para a mulher. 1923 – Tratar com especial interesse da educação da mulher, estabelecendo nas escolas já existentes seções especiais, onde ela possa adquirir conhecimentos úteis de economia doméstica e, ao mesmo tempo, habilitar-se para o exercício das atividades de carácter industrial e comercial compatíveis com o seu sexo.
Washington Luís	1923-1930	- Não há menção às mulheres.

Getúlio Vargas	1930-1945 e 1951-1956	<p>1930 – As consequências da guerra imprimiram feição nova ao trabalho das mulheres e o elevaram a uma perfeita equivalência com o trabalho masculino. Segundo a lei no princípio geral consignado no item 7 do art. 427, parte XIII, do Tratado de Versalhes, de que a todo trabalho de igual valor corresponde, sem distinção de sexo e salário igual.</p> <p>1936 – Firma-se em antecedentes de ordem política. Concedendo direito de voto às mulheres, o Governo nascido da revolução de 1930 teve em mira alargar os quadros.</p> <p>1952 – A higiene e segurança do trabalho, bem como as condições de trabalho das mulheres e de menores, ocupam lugar de destaque na execução e na fiscalização da política de proteção deve acontecer.</p>
José Linhares	1945-1946	- Não há menção às mulheres.
Eurico Gaspar Dutra	1946-1951	- Não há menção às mulheres.
Juscelino Kubitschek	1956-1961	<p>1956 – Fundamentação dos objetivos da educação brasileira de forma igualitária e com novas condições. Incentiva-se o tipo de ensino profissional, foram mantidas 4 escolas de Economia Rural Domésticas e 17 Cursos de Extensão de Economia Rural Doméstica.</p> <p>1957 – Ratificação de Convenções – nº100 igualdade de remuneração para a mão-de-obra masculina e mão de obra feminina por trabalho de igual valor.</p>
João Goulart	1961-1964	- Não há menção às mulheres.
Humberto Castelo Branco	1964-1967	<p>1965 – Abertura de uma enfermaria para atender somente mulheres e expansão dos grupos escolares.</p> <p>1967 – Um amplo processo de elevação dos níveis de escolarização e ensino de saúde, com habitação para os estudos de economia doméstica, com ampliação dos centros de ensino.</p>
Emílio Médici	1969-1974	1973 – Para aprimoramento cultural do trabalhador brasileiro e seus dependentes, desenvolve-se, além das bolsas de estudos, a sua formação para a

		administração sindical, educação cívica e moral, economia doméstica e alfabetização.
Ernesto Geisel	1974-1979	1976 – A Legião Brasileira de Assistência deve desenvolver extenso trabalho em prol das gestantes, mães e crianças, a fim de promover a família.

Fonte: Disponível em:
[http://ddsnext.crl.edu/titles?f\[0\]=collection%3ABrazilian%20Government%20Documents&f\[1\]=groupin%3APresidential%20Messages](http://ddsnext.crl.edu/titles?f[0]=collection%3ABrazilian%20Government%20Documents&f[1]=groupin%3APresidential%20Messages).
 Organização: SILVA, 2022.

A partir da análise das informações levantadas nas mensagens presidenciais, visualizaram-se primeiramente as pequenas menções que se relacionavam ao papel da mulher. Observaram-se os mais variados assuntos, tais como o campo educacional e indícios que possuem ligação com o papel da mulher na sociedade. O levantamento indicou que a mulher cristalizou-se como subalterna e que apesar das alterações no país, ainda apoia-se o estereótipo de que a mulher precisa estar em função do outro e da família.

Ainda que o foco fosse educacional, pode-se aproximar-se de questões pontuais no que tange ao sistema de saúde, que ao longo dos anos foi avançando e priorizando o cuidado da mulher em seu período gestacional, dentre outros. Cuidados que permitiam uma qualidade de vida melhor à mulher e asseguravam seu futuro.

Por outro lado, avistaram-se também leis, que amparavam a mulher de classe mais baixa na escolarização de seus filhos, o que permitia que elas fossem inseridas no mercado de trabalho com igualdade de trabalho e salário.

Por fim, com esses resultados é possível aproximar-se de alguns indícios sobre como foi se apresentando a visão de ser mulher ao longo dos anos no Brasil. Ainda que contasse com legislações que pudessem privilegiar a mulher em alguns aspectos, tornou-se evidente que tais movimentos caminham a passos lentos e que a mulher ainda precisa enfrentar uma trajetória de desconstrução de um estereótipo naturalizado ao longo da história.

Mendes (1908) afirma que a mulher não servia para o trabalho nas indústrias, por isso lhe foi incumbido um papel de educadora. À mulher era proposto que exercesse a profissão de dona de casa, ou, no mais, poderia ser professora, ou seja, ensinar as crianças segundo o papel materno que lhe foi destinado: educadora da nova geração.

Após as incursões realizadas, pode-se observar que o pensamento a respeito

da educação para a mulher no decorrer do século XX foi construído, essencialmente, para minimamente educá-las e instruí-las. A finalidade é de que socialmente pudessem ser aceitas e responder à demanda que a sociedade depositava sobre as moças, tanto as filhas das elites regionais quanto as moças pobres que, por intermédio de projetos, tinham acesso ao ensino.

Por fim, a função que recaía sobre as moças desde os primórdios era a de ser preparada para o lar, incumbida do papel de educar e transmitir os conhecimentos para os filhos. Para elas, não havia a possibilidade de exercerem uma outra função, pois eram vistas como frágeis e dependentes dos homens para desempenharem papéis que exigissem maior esforço. Por outro lado, também não era aceitável aos homens a realização de tarefas do lar ou a de educar filhos.

Em síntese, as mulheres/moças eram incorporadas ao *habitus* por intermédio das práticas de escolarização, levadas a cabo pelas instituições consolidadas no antigo Mato Grosso dentre os anos de 1930 e 1970, haja vista que, cuidar de si, era um modo de cuidar do outro. O ensino doméstico era justamente para reafirmar a necessidade de uma formação que qualificasse mulher para o cuidado.

Tais conclusões podem ser confirmadas por meio da revista “A Violeta”, cujas páginas trazia a concepção de mulher mato-grossense ideal e almejada pelas famílias e pela sociedade.

A revista informava seus leitores quinzenalmente com notícias sobre os acontecimentos da cidade e da região, tais como: notas de falecimentos, aniversários, casamentos, inaugurações, festas religiosas e principais comércios) e principalmente sobre os assuntos de maior repercussão na sociedade. Nesse contexto, as mulheres eram alvo constante de manchetes, sendo que a revista tinha o intuito de informar com mais frequência sobre a mulher da região.

[...] essa é a mulher que almejamos, sendo um conceito eterno de Deus, guiando nos para os caminhos certos. Mãe, Esposa, Filha, amiga e colaboradora, ela é a causa e o efeito de nossa atividade se melhor. (A VIOLETA, 1947).

A partir disso, pode-se observar que existia um estereótipo sobre a mulher mato-grossense que carregava sobre si o encargo de instruir o outro. Evidencia-se então que à mulher seria necessário deixar-se de lado e utilizar suas habilidades para cuidar do próximo, nos papéis de mãe, esposa, filha e colaboradora, ou seja, a mulher necessariamente precisaria se colocar em segundo lugar.

Por meio do periódico, é possível observar que a mulher cuiabana/mato-

grossense deveria ter o perfil baseado nos princípios cristãos e desempenhar o papel de cuidado, do lar, do marido e dos filhos de maneira incansável.

Dessa forma, analisa-se que os papéis e as funções tidos como parte integrante e primordial do universo feminino sempre foram compartilhados na vida das mulheres, variando conforme as épocas, os métodos e os meios de como foram ensinadas, mas sem alterá-los com relação aos seus personagens históricos.

Perrot (2007) observa, em um outro contexto, mas também válido para a sociedade mato-grossense, que era apenas necessário, portanto:

[...] instruí-las apenas no que é necessário para torna-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa, e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... Que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo. (PERROT, 2007, p. 93).

Por fim, consolidou-se ao longo do tempo que os papéis não vistos, ou seja, ocultos e subalternos sempre foram ligados à mulher. Quanto aos estereótipos avistados no antigo Mato Grosso, não foi diferente. A vida no lar, o cuidado com as crianças, o saber fazer e fazer bem feito foram pilares da educação previstos nos currículos da educação feminina ofertada.

3 O PROJETO DE ESCOLA DOMÉSTICA NO ANTIGO MATO GROSSO

A seção a seguir tem por objetivo apresentar e analisar como se consolidou o projeto de Escolas Domésticas no Brasil e principalmente evidenciar seus aspectos no antigo estado de Mato Grosso, além de apresentar como se deu suas principais características nas instituições que aderiram ao projeto supramencionado.

3.1 O projeto de Escola Doméstica

Para compreender a intenção da criação das escolas domésticas buscaremos, nesta subseção, adentrar nas raízes de suas origens. As escolas²⁴ delimitadas na pesquisa foram idealizadas conforme uma estrutura organizacional com base na Escola Doméstica de Natal, do Rio Grande do Norte.

A Escola Doméstica de Natal foi projetada a partir da visão de *École Normal pour la formation d'Institutrices d'Ecoles Ménagère* de Friburgo, Cantão Suíço. Dessa forma, o modelo de organização escolar da Escola Doméstica de Natal retirou a sua essência e os seus princípios nos valores europeus adequando-se apenas em relação aos aspectos estruturais e curriculares e não em relação à realidade local.

Logo, faz-se necessário compreender as influências europeias na sociedade e na educação brasileira. Os ideais europeus sobre a educação da mulher estavam associados diretamente ao crescimento populacional e urbano que do qual o referido continente gozou no final do século XIX.

O movimento feminino tomou grande proporção e a sua influência partiu do princípio de que as mulheres precisavam ser educadas para o lar. Esses preceitos pautaram as reivindicações de melhorias nas condições sanitárias e higiênicas para a população, que estavam em constante expansão com o crescimento desordenado e acirrado das cidades da Europa e com advento do capitalismo.

Essas incidências passaram a afetar a qualidade de vida da família burguesa e do proletariado. O crescente número de desempregados, o aumento dos índices de exclusão econômica, as contínuas degradações da qualidade de vida, dentre outras intempéries, surgiram como fatores que provocaram contrariedades por parte do povo.

A insurgência fez com que aparecessem movimentos sociais que clamassem

²⁴ Escola Doméstica: Dona Júlia e Maria Auxiliadora da cidade de Cuiabá. Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora e Roberto Simonsen da cidade de Campo Grande e, por fim, Escola Doméstica Imaculada Conceição da cidade de Corumbá.

por um modelo de sociedade ajustada que pudesse evoluir em consonância com as mudanças da época. A partir disso, impôs-se a necessidade de construir modelos de comportamentos e moralização dos costumes de vida urbana para a maioria da população. (RODRIGUES, 2006).

Pregando o recolhimento às satisfações privadas, os custódios da virtude doméstica reconheciam implicitamente a devastação que o capitalismo promovera em todas as formas de vida coletiva, ao mesmo tempo em que desencorajavam os esforços para reparar este estrago, ao descrevê-los como o preço que se deveria pagar pelo desenvolvimento material e moral. (LASCH, 1991, p. 217).

A classe burguesa deu-se conta da necessidade de ocupação de uma nova vida no sentido moral, o que incluía novos costumes coerentes com os padrões da ordem econômica que se encontravam em constante ascensão. Concomitantemente aos acontecimentos mencionados, os movimentos sociais se organizaram em prol da educação doméstica da mulher, pautada nos princípios da moral e da ética da sociedade europeia.

As resenhas baseavam-se numa educação feminina oferecida de forma adequada aos lares, em harmonia familiar e prevendo a transmissão de bons costumes e normas morais. Se tais princípios fossem promovidos, a sociedade europeia estaria permeada de pessoas devidamente civilizadas.

Além dos anseios a respeito da manutenção familiar, que surgiram na época mencionada, o movimento higienista também focava na economia doméstica e no bem-estar das famílias do proletariado por meio da assistência social, com práticas civilizadoras e morais que instituíam padrões para o vestuário, higiene, habitação etc. As instituições de ensino surgiam para se alinhar a esses projetos de caráter assistencialista, indo ao encontro da educação feminina.

Como corroborado por Amaral (2000),

Caberia à mulher a “nobre missão” de cuidar de todos os afazeres domésticos de modo a propiciar o conforto e o equilíbrio psicológico familiar. À mulher, esposa e mãe, ficaria a responsabilidade de educar os filhos e lhes transmitir as normas morais de comportamento social. (AMARAL, 2000, p. 20).

Os ideais do higienismo colocavam em pauta as práticas da economia doméstica e a preparação da mulher para exercer as habilidades no ambiente familiar.

O discurso higiênico moderno reforçava essa associação, afirmando que o lugar da mulher era no lar e sua função prioritária

o cuidado de filhos e filhas. Na família ideal, a mulher não deveria trabalhar fora. A guarda da prole e sua educação seriam atividades naturais da mulher, que passaria todo o seu tempo amando e brincando com os filhos e filhas. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 215).

Segundo os autores Maluf e Mott (1998), a economia doméstica, o controle do tempo e a contenção de despesas e uma excessiva preocupação por direcionar e ocupar a mulher para os trabalhos manuais, em tese, uma vez que com a aquisição dessas práticas poderia haver racionalização dos gastos, fizeram parte das preocupações a respeito do sexo feminino no início do século XX.

Mediante essa concepção de mulher, surgiu a Escola Normal para formação de mulheres de Friburgo, Suíça. A sua estrutura foi pensada para atender e se adaptar as mudanças que a sociedade capitalista europeia vivia. Portanto, a sua composição estrutural foi concebida para receber apenas mulheres.

[...] simples, aseada, bem organizada e dividida nos moldes de: gabinete, salas de jantar, sala de costura, recinto de aula, dormitório, sala da diretoria, laboratório de química e física, museu escolar, salas para seções de lavagem e engomado, copa, cozinha, jardim, galinheiro, pomar, sala de medicina e higiene, sala de puericultura e outros ambientes) de aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre o universo tido como próprio do feminino. (RODRIGUES, 2006, p. 97).

O espaço físico alinhava-se à harmonia curricular, com preceitos e princípios que se pautavam na higiene e na educação para o lar, compondo as disciplinas da economia doméstica, que, mais uma vez, moldavam a mulher com a finalidade de suprir os anseios sociais sobre seu dever de construir uma família bem estruturada e de boa índole.

Rodrigues (2006) afirma ainda que o ensino oferecido no *École Ménagère*:

[...] trazia, aos olhos e mente dos seus fundadores essa preocupação principalmente sobre a finalidade de a escola voltar-se para o mundo vivido, para um currículo prático, composto de atividades complementares aos conceitos teóricos sobre a vida e o universo feminino. (RODRIGUES, 2006, p. 102).

Henrique Castriciano²⁵ tem contato com esse modelo educacional em 1909 e se encanta com a organização escolar engajada. Chamaram-lhe a atenção os

²⁵ Henrique Castriciano de Souza, nascido em 15 de março de 1874, na cidade de Natal, foi um escritor e político brasileiro. Em meados de 1909, viaja para a Europa com a ideia de colher informações para a fundação de uma Escola Doméstica que valorizasse o cotidiano familiar e o papel integrado da mulher. O resultado de suas buscas foi a criação da Escola Doméstica de Natal, no ano de 1914, da qual foi emérito e fundador.

preceitos de higiene das meninas, todas muito bem trajadas e limpas, o modo de falar das discentes e das docentes, que transpareciam tranquilidade e estavam sempre muito atenciosas. Seus moldes basearam-se em:

Desta forma, a instituição escolar foi moldada a partir dos pilares do desenvolvimento, passando a valorizar os atributos morais e higienizadores como instrumentos de formação de novos hábitos e erradicação de vícios que viessem a prejudicar a ordem estabelecida. (RODRIGUES, 2006, p. 57).

A visita de Castriciano demonstra a qualidade do ensino oferecido pela instituição, que se refletia fortemente no comportamento das educandas.

Ao penetrar a Escola Normal Ménagère de Friburgo senti logo o encanto, o bem-estar que dá a Suíça, em que, não raro, a decoração vegetal imprime uma nota pacificante de bucolismo, dando ao espírito do hospede um como aviso de tranquilidade, de trabalho silencioso, de ternura forte. (SOUZA, 1911, p. 29).

O intuito da visita era observar o campo educacional europeu a fim de trazer ao Brasil a concepção de valorização do cotidiano do sistema familiar. Essa premissa faz com que Castriciano funde a Escola Doméstica de Natal com a intenção de alavancar a educação popular. Além disso, em um de seus relatos, Castriciano mencionava o seu anseio em estabelecer uma reforma social a partir do viés educacional.

Castriciano ainda afirma que para o avanço no sistema educacional, haveria a necessidade de renovação das instituições escolares brasileiras, que, por sua vez, deveriam tomar como modelo de escolas femininas a Escola Doméstica da Suíça. Na sua perspectiva não caberia aproveitar os modelos de escolas da época, pois estes precisavam ser superados na tentativa de remodelação escolar.

Rodrigues (2006) tece algumas críticas sobre a ideia de construção de uma escola com base nos moldes europeus por conta da injusta comparação entre condições sociais de um país de primeiro mundo, berço da civilização, próspera nos seus processos educativos, e um país que caminhava, ainda a passos lentos, em direção à modernidade, apesar do desejo de alcançar patamares de estabilidade econômica, política, cultural e social.

Entretanto, Castriciano e os demais representantes da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, entidade que mantinha a Escola Doméstica de Natal, afirmavam que esse pensamento permitiria uma reestruturação dos espaços físicos, dos recursos humanos e, conseqüentemente, dos materiais. Tais mudanças abriram caminhos para uma transformação na visão educacional, principalmente no estado do RN.

Cabe ressaltar que as mudanças previstas não eram propostas somente pela Liga de Ensino do RN. Naquela época, havia muita influência das correntes europeias e americanas no Brasil, que eram transmitidas por meio dos teóricos que marcaram a realidade brasileira com as suas filosofias, a exemplo de Rousseau, Froebel, Locke, Comte, dentre outros. As ideias promovidas por esses autores foram reproduzidas por alguns intelectuais brasileiros nas reformas por eles preconizadas.

No Brasil, os precursores dessas ideias foram Anísio Teixeira (1924, Bahia), Antônio Carneiro Leão (1922-1926, Distrito Federal), Lourenço Filho (1923-1924, Ceará), Fernando Azevedo (1928- Distrito Federal). Essas reformas, entre outras, compuseram o *hall* de reformas brasileiras que tiveram um papel importante no estabelecimento das bases da educação do no país.

A perspectiva de implantação de uma educação escolar nova sob a influência das pedagogias americanas e europeias influenciou o movimento de renovação do ensino brasileiro. O país buscava um modelo de escola nova para uma sociedade que desejava representatividade e democracia, bem como se caracterizar como mantenedora dos valores humanos, mas também formadora de cidadãos conscientes de suas responsabilidades e direitos perante o social (CUNHA, 1986).

Nesse prisma educacional, foi realizada a consolidação da Escola Doméstica de Natal, cuja fundação e base nos moldes da mulher suíça foram apoiados por alguns intelectuais da região do Rio Grande do Norte. (RODRIGUES, 2006). Seus fundadores reconheciam que a abertura da Escola Doméstica de Natal traria um novo olhar sobre o campo educacional. A figura da mulher foi preconizada, pois a sua formação deveria ser repensada para além dos ensinamentos considerados superficiais. Assim, era admitido por seu fundador:

A educação feminina desde alguns anos vem soffrendo em quasi todos os paizes da Europa e nos Estados Unidos seria modificação theorica e pratica. Já não basta ás familias ricas o ensino ministrado commumente nos collegios, constante do estudo superficial de humanidades e tendo por accrescimo a aprendizagem sem profundesa de utilidade na existencia cotidiana; e, relativamente ás classes pobres, a vida intensa dos grandes centros industriaes e comerciaes collocan as mulheres em tal situação que o ensino menagère se impoz, visto como falta estímulo para os serviços domesticos. (SOUZA, 1911, p. 1).

Portanto, os moldes estabelecidos buscavam privilegiar e valorizar os métodos que tinham como primazia uma instrução teórica e mais harmônica com os interesses relacionados à vida doméstica, além da implantação das disciplinas de economia

doméstica com base na ciência. Observa-se que ainda na época de sua implementação, havia resquícios da corrente positivista, que pregava que para compreensão do mundo, era necessário rigor científico, sendo este o único modo para compreender os aspectos da existência humana e os seus fenômenos, ideia firmemente defendida por Castriciano.

No dia 11 de setembro de 1914, às 13 horas, em um prédio doado pelo Estado, foi inaugurada a primeira escola para o sexo feminino baseada no modelo europeu. Essa escola destinava-se à formação de mulheres com um novo tipo de civilidade que evoluía em consonância com os indícios de desenvolvimento social e econômico da região. Em que:

[...] pudessem proporcionar à mulher a conciliação das suas novas formas de atuação na sociedade que despontava, mantendo-a no tradicional papel de dona de casa e mãe de família, mas, dentro de uma nova ótica, em que a mulher seria formada para assumir esses papéis, educada para tanto, modernizada com base em novas técnicas e ensinamentos que conduziram a um novo fazer, agora em novos moldes civilizados para atuar no espaço privado. (RODRIGUES, 2006, p. 75).

Essa formação se dava por meio do oferecimento de um curso preparatório de dois anos e um curso doméstico de quatro anos, aceitando moças a partir de onze anos de idade, nos modelos de internato, semi-internato e externato.

A implementação dessa escola ganhou tamanha proporção que outros estados, tais como o antigo Mato Grosso, mencionava-a com louvor numa das revistas mais conceituadas da região.

A escola doméstica é a maravilha do Rio Grande do Norte. Presidiu à sua criação, que data de 1914, o espírito abençoado de transformar a mulher numa criatura capaz de responder por todas as missões que o lar impõe [...] a escola doméstica pode orgulhar-se de ser, no Rio Grande do Norte, um índice de grandeza mental, um celeiro de futuras mães de família que, num curso digno de ser imitado em todo o país, adquirem instrução científica e se preparam para a vida prática. A escola doméstica vale por uma afirmação. “do Amazonas a Guanabara”. (A VIOLETA, 1946, p. 3).

A referida Escola Doméstica foi regulamentada pelo Decreto 34, do estado do Rio Grande do Norte, em 26 de janeiro de 1915, ano em que foi elevada à categoria de Instituição Educacional de utilidade Pública Estadual. Por ser bem quista pela sociedade natalense e também por outros estados, a escola ganhou prestígio e foi usada como modelo para as demais escolas domésticas.

A Escola Doméstica de Natal é representada, em todas as fontes pesquisadas,

como uma instituição moderna, na qual se aplicava na prática o conhecimento teórico estudado. No entanto, é necessário observar que embora tenha acrescentado à educação feminina conhecimentos científicos até então desconhecidos das mulheres, a Escola Doméstica preparava a mulher para atuar, de acordo com os mais modernos conceitos e conhecimentos científicos, de maneira eficiente nos restritos limites da esfera doméstica, já que a família continuava a ser o seu lugar.

Foram sua estrutura e dimensão científica sobre os afazeres domésticos que a fez servir como base curricular para as demais ED. (RODRIGUES, 2007). Por ser uma das primeiras a se consolidar no Brasil e ter retorno positivo da sociedade, a Escola Doméstica de Natal foi tomada como modelo.

A concepção pré-concebida da escola se focou numa uma educação centrada na experiência que valorizava as atividades práticas, pois se entendia que para aquisição dos conhecimentos, era necessário colocá-los em prática, “[...] o conhecimento deveria ser instrumento para a ação e não para a contemplação, favorecendo as interações entre o indivíduo e a vida” (RODRIGUES, 2006, p. 105). Sendo assim, a Escola Doméstica de Natal ensinava disciplinas sobre economia doméstica, ou seja, as ações domésticas à luz da ciência positivista.

[...] a visão da Economia Doméstica se identificava com a “funcionalidade do lar” e as relações familiares eram marcadas pelo desempenho de papéis diferenciados, assimétricos e complementares pelos membros da família. (AMARAL, 2000, p. 10).

Vale ressaltar que a economia doméstica foi uma disciplina que direcionava os seus estudos para uma aquisição de habilidades profissionais a fim de serem exercidas no meio familiar. “A Economia Doméstica é uma atividade profissional voltada para o cotidiano familiar no que diz respeito às necessidades de alimentação, habitação, higiene e saúde, consumo e vestuário.” (AMARAL, 2000, p. 64). Ainda assim, havia mulheres que aplicavam os ensinamentos adquiridos no âmbito doméstico sem ser de forma profissional.

Desde sua fundação, a escola prometia não se igualar às escolas populares da região, um dos motivos para que ela fosse mantida pela Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, cuja intenção era uma nova organização escolar, a qual elevaria a cidade a novos patamares de civilidade.

[...] a sensação que Escola Doméstica de Natal simbolizaria para a sociedade potiguar eram diversas. As palavras de ordem: novo, civilidade, moderno e progresso circulavam e se entrecruzavam com

valores ainda arraigados e permanentes na sociedade. E assim percebia-se a escola como instituição modelo, específica em sua função, que iria trazer para a cidade, e particularmente para o RN, ideias de civilidade e progresso tão almejadas para os que ali viviam. (RODRIGUES, 2006, p. 88).

A frase abaixo, retirada da revista “A Violeta”, corrobora o prestígio a respeito da Escola Doméstica de Natal:

Idealizei sempre, disto estão a par os meus leitores, uma escola profissional feminina para o preparo não só de doméstica senão ainda das donas de casa, a moldes da Escola Doméstica de Natal, uma das melhores, senão a que me tem sido apontada como a melhor do gênero em nosso País. (A VIOLETA, 1945, p. 4).

Por conta do seu prestígio e do grande reconhecimento, outros estados, como Rio de Janeiro e Minas Gerais, aderiram ao projeto mencionado, a partir do qual buscaram consolidar instituições que oferecessem educação ao público feminino por meio da Escola Doméstica.

No que tange ao estado do antigo Mato Grosso, esta pesquisa buscou realizar um mapeamento das instituições consolidadas na região, a partir de uma revisão sistemática na qual foi possível localizar estudos acadêmicos em bases de dados. Essas pesquisas tinham como objeto e/ou mencionavam essas escolas, assim como também foi possível encontrá-las em documentos emitidos por *sites* oficiais. Nesse caso, pelos Diários Oficiais emitidos pela União.

O quadro abaixo apresenta o mapeamento realizado ao longo deste trabalho, no qual foram encontradas escolas domésticas nas cidades de delimitadas para este estudo, a saber: Cuiabá, Campo Grande e Corumbá. A primeira coluna sinaliza seus nomes seguidos pelo nome da cidade e a segunda aponta os estudos que foram realizadas sobre elas.

QUADRO 8 – Mapeamento de estudos sobre as escolas domésticas localizadas no antigo estado de Mato Grosso

ESCOLA		FONTE DE PESQUISA
Cuiabá	Escola Doméstica Maria Auxiliadora	Objeto de pesquisa de Barbosa (2019).
	Escola Doméstica do Ginásio Coração de Jesus	
	Escola Doméstica Dona Júlia	Objeto de pesquisa de Moura (2021).

Campo Grande	Escola Noturna Popular Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	
	Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora	Mencionada em Ortiz (2014).
	Escola Agro Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora	
	Escola Doméstica Nosso Lar anexa ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	
	Escola Doméstica das mulheres da selva- indígena	
	Escola Doméstica Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo	
	Escola Doméstica Roberto Simonsen	Mencionada em Britez (2018).
	Escola Doméstica Lagoa da Cruz	
Corumbá	Escola Doméstica Imaculada Conceição	

Organização: SILVA, 2021.

O quadro foi criado no esforço de visualizar os estudos/pesquisas que trataram dos projetos vinculados às instituições no antigo estado de Mato Grosso. Quatro dos cinco projetos pesquisados foram encontrados nos trabalhos selecionados a partir da nossa revisão sistemática. Apenas uma escola, a Escola Doméstica Imaculada Conceição, não foi encontrada nos estudos nem mencionada como objeto. Esta última foi encontrada em documentos coletados no CNSA por se tratarem de duas instituições regidas pelas Filhas de Maria Auxiliadora.

A partir da pesquisa realizada, constatou-se uma gama de instituições e nomenclaturas, no entanto, muitos trabalhos tratavam de uma mesma instituição. Na cidade de Campo Grande só houve uma ocorrência sobre a Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora, anexa ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. As demais foram vistas em outras cidades do estado. A nomenclatura de ambas foi encontrada em documentos oficiais e em pesquisas realizadas sobre a instituição.

No Diário Oficial, Ofício 2358 de 9 de julho, precisamente na página 45 da seção 1 de 1959, são evidenciados uma das nomenclaturas e os fomentos

discriminados.

Térmo de Acordo Especial celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, de Campo Grande, Estado de Mato Grosso, para incremento e aperfeiçoamento do ensino industrial na Escola Doméstica “Nosso Lar”, anexa ao mesmo Colégio. (DIÁRIO OFICIAL, 1959).

Para além disso, os diários do ano de 1965 publicaram os fomentos direcionados às instituições no primeiro mês do ano e no último, ambas as publicações apresentam nomenclaturas diferentes para a Escola Agro Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora e para a Escola Doméstica Maria Auxiliadora de Campo Grande, como também fica claro nos extratos dos estatutos da escola.

Qual o nome de outras entidades (com fins educativos sociais, recreativos, caritativos etc.) que funcionam no mesmo prédio, pertencente ou não estabelecimento. “Escola Doméstica Artesanal Nosso Lar”, “Escola Agro-Doméstica Auxiliadora”, “Escola Noturna Popular”, “União das Ex-Alunas/ Madre Linda Lucotti”, “Federação Inspetorial das Ex-alunas das Filhas de Maria Auxiliadora”, “Instituto de Educação Profissional Sant’Angela”, “Centro de Assistência Social Dominical”. (EXTRATO DOS ESTATUTOS, 17/1/1967).

Na pesquisa de Ortiz (2014), o projeto era nomeado apenas como Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora, e o foco do referido trabalho era o ensino normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, mas mencionava, de todas as formas, o projeto em questão.

Analisou-se, então, que uma mesma instituição possuía quatro nomenclaturas possíveis, as hipóteses foram originadas a partir dessa constatação, tendo em vista que essas nomenclaturas possivelmente existiram com o objetivo de receberem subvenções específicas das instituições mantenedoras, ou, ainda, que para cada área específica do ensino da escola, havia um nome exclusivo.

Posto isso, pode-se visualizar também a partir da revisão sistemática realizada que as instituições foram inauguradas entre os anos de 1940 e 1950 e suas extinções ocorreram em meados de 1970. Para avaliar essa informação, deve-se considerar a promulgação da Lei 5.692 de 1971, que fixou diretrizes e reformas para o ensino de primeiro e segundo graus.

Além disso, a leitura integral dos trabalhos permitiu conhecer as instituições financiadoras das escolas domésticas, uma vez que dos cinco projetos analisados, dois foram consolidados pela congregação salesiana e mantidos pelo Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), um assegurado pelo Serviço Social da Indústria

(SESI) e dois pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

QUADRO 9 – Órgãos financiadores das escolas domésticas do antigo MT

CONSELHO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CNSS)	LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTENCIA (LBA)	SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA(SESI)	DEPARTAMENTO DE AÇÃO SOCIAL ARQUIDIOCESANA (DASA)
ESCOLA DOMÉSTICA IMACULADA CONCEIÇÃO	ESCOLA DOMÉSTICA DONA JÚLIA	ROBERTO SIMONSEN	ESCOLA DOMÉSTICA MARIA AUXILIADORA
ESCOLA DOMÉSTICA NOSSA SENHORA AUXILIADORA			

Organização: Silva, 2021.

Como apresentado acima, dentre as cinco instituições selecionadas para esta pesquisa, existiam três mantenedoras que ofereciam fomento para estruturação, adequações e garantia do pleno funcionamento das escolas.

O Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) foi criado no ano de 1938 e estava diretamente ligado ao Ministério da Educação e Saúde, órgão cuja finalidade era regular as subvenções destinadas às instituições filantrópicas do Estado. (MESTRINER, 2012).

O Decreto-Lei N. 525, que veio à luz no dia 1 de julho de 1938, instituiu o CNSS e fixou as bases da organização do serviço social em todo o país. Ao Conselho Nacional de Serviço Social foi designado o papel de fomentar as instituições privadas e públicas, segundo as suas necessidades.

Art. 4º Compete ao Conselho Nacional de Serviço Social:

- a) promover inquéritos e pesquisas relativas ao gênero de vida de todas as categorias de pessoas e famílias em situação de pobreza ou miséria, ou, por outra qualquer forma, socialmente desajustadas;
elaborar o plano de organização do serviço social, para ser executado em todo o país, e compreensivo dos órgãos administrativos e das obras assistenciais destinadas a
- b) amparar a pessoa e a família, uma vez que se encontrem em qualquer situação de deficiência ou sofrimento causado pela pobreza ou pela miséria ou decorrente de qualquer outra forma de desajustamento social;
sugerir aos poderes públicos as inéditas tendentes a ampliar e melhorar as obras por eles mantidas e destinados à
- c) realização de qualquer modalidade de serviço social;

- d) delinear os tipos das instituições do caráter privado destinadas à realização de qualquer espécie de serviço social e estudar a situação das instituições existentes para o fim de opinar quanto às subvenções que lhes devam ser concedidas pelo Governo Federal.(BRASIL, 1938).

Tal manutenção por parte do CNSS atendeu aos projetos das escolas domésticas Imaculada Conceição e Nossa Senhora Auxiliadora, conforme atestam os documentos oficiais:

A ESCOLA DOMÉSTICA IMACULADA CONCEIÇÃO anexa ao GENIC foi registrada no CNSS (Conselho Nacional do Serviço Social) sob nº 41.726/56 para fins de subvenção. (GENIC HISTÓRICO, s.d. grifo nosso).

Para além desse órgão, existiu um outro, fundamental para a implementação das escolas domésticas Dona Júlia e Maria Auxiliadora, localizadas na cidade de Cuiabá: a Legião Brasileira de Assistência (LBA), cujo objetivo era oferecer subvenções para a sustentação do projeto.

A Legião Brasileira, essa obra grandiosa que medrou sob os cuidados da Exma. Sra. D. Darci Vargas e que em nosso Estado esteve sob a direção inteligente e benemerita de D. Maria Muller, a Legião Brasileira estendeu seu campo de ação tão sabidamente engendrado para agir auxiliando na guerra e preparando a sociedade para um modo de vida melhor e mais confortador no após guerra. (A VIOLETA, 1945, p. 5).

No Decreto-lei N. 4.830 de 15 de outubro de 1942 ficou outorgado ao órgão o papel de concessão de auxílio:

Art. 1º a legião brasileira de assistência, abreviadamente L.B.A., associação instituída na conformidade dos estatutos aprovados pelo ministério da justiça e negócios interiores, e fundada com o objetivo de prestar, em todas as formas úteis, serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas, fica reconhecida como órgão de cooperação com o estado no tocante e tais serviços, e de consulta no que concerne ao funcionamento de associações congêneres. (BRASIL, 1942).

Portanto, o papel dessa agência governamental era propor, elaborar e articular ações de alcance nacional que disponibilizassem financiamentos para aparelhos públicos e privados dos estados.

A Revista *A Violeta* foi uma das mais conceituadas revistas da região do antigo Mato Grosso, e trouxe, em uma de suas edições, a informação de que o prédio utilizado pela Escola Doméstica Dona Júlia era ofertado pela LBA. Isso corrobora a

importância dos financiamentos de projetos sociais, e neste caso em especial, uma escola doméstica localizada no antigo Mato Grosso.

[...] o discurso que proferimos na sessão inaugural da escola doméstica d. Júlia, 26 do corrente. **Tomamos esta deliberação porque a escola se iniciou patrocinada pela Legião Brasileira**, mas sob a responsabilidade do grêmio literário Júlia Lopes. É um registro que nos é útil. É do nosso desejo que ela prospere, cresça, de frutos optimos, para o bem de nossa terra, da nossa terra, da nossa gente. A escola doméstica d. Júlia, nossa homenagem! (REVISTA A VIOLETA, 1946, p. 3, grifo nosso).

A Escola Doméstica Maria Auxiliadora, apesar de ser da mesma congregação da Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, tinha outra mantenedora que fornecia subvenções. A mantenedora em questão era representada pelo Departamento de Ação Social Arquidiocesana (DASA), com sede na cidade de Cuiabá, instituição que sediava a Escola Doméstica Maria Auxiliadora (EDMA).

[...] a inauguração do Departamento de Ação Social Arquidiocesana pertencente à Mitra Arquidiocesana de Cuiabá DASA, no ano de 1950, que ministraria por meio da Escola Doméstica Maria Auxiliadora, “o ensino primário e Curso de Economia Doméstica: bordados, corte e costura e arte culinária gratuitamente às domésticas e às moças pobres. (A CRUZ, 1950, p. 1).

O DASA tinha como principal objetivo exercer atividades em benefício dos trabalhadores e das famílias que eram, comprovadamente, pobres. Assim, oferecia ajuda médica, dentária e jurídica com o intuito de despertar a consciência moral e propagar seus ideais.

Por fim, o último órgão que financiou o ensino das instituições localizadas nesta pesquisa foi o Serviço Social da Indústria (SESI). A organização SESI origina-se após a elaboração da Carta da Paz Social, que foi legitimada pela Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG) em conjunto com os sindicatos patronais e de empregado do referido estado. Diante da necessidade de uma obra educativa, promulgou-se o Decreto-Lei N.9.403 de 25 de junho de 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra.

O SESI se caracterizou como uma instituição de viés privado, porém de caráter público. As suas atividades se concentravam nos seguintes objetivos: a) alfabetização do trabalhador e seus dependentes; b) educação de base; c) educação para a economia; d) educação para a saúde (física, mental e emocional); e) educação familiar, f) educação moral e cívica e g) educação comunitária.

Os serviços oferecidos foram reconhecidos em todas as regiões e a precursora da implantação desse órgão no estado do antigo Mato Grosso foi a Deputada Estadual Oliva Enciso²⁶, que, ao estabelecer as redes de relação no estado como Corumbá e Cuiabá, promoveu e instaurou a Escola de Formação Doméstica Roberto Simonsen.

O SESI chegou a Mato Grosso do Sul, em 1948, pelas mãos de Euvaldo Lodi, então presidente do Departamento Nacional. Coube à professora Oliva Enciso, da Sociedade Miguel Couto dos Amigos dos Estudantes, a coordenação do primeiro programa instalado no Regional: a Casa do Aprendizado Doméstico, que ensinava economia doméstica, arte culinária, corte e costura, bordado, trabalhos manuais, confecção de flores, noções de higiene e enfermagem, entre outros assuntos do cotidiano. (SESI, 2006, p. 24).

Entendeu-se, então, que a organização da Escola Doméstica Roberto Simonsen foi um espaço para ações das mulheres, espaço de representação feminina nas relações de formação para o trabalho numa sociedade urbano citadina. (BRITZ, 2020).

Em suma, por meio da revisão sistemática foi possível construir uma linha de raciocínio que permitiu conhecer a existência e as características gerais e estruturais do projeto Escola Doméstica no antigo estado de Mato Grosso. Ademais, tal revisão permitiu visualizar os possíveis pontos de proximidade e disparidade, tendo em vista que cada uma das instituições que aderiram ao projeto foi consolidada por precondições diferentes.

Diante dessa perspectiva, a próxima subseção tem a incumbência de apresentar essas características específicas das escolas domésticas em estudo. Até esta etapa apresentamos apenas as mantenedoras, adiante serão caracterizados a data de suas fundações e o movimento histórico das respectivas instituições.

3.2 Mapeamentos das escolas domésticas do antigo Mato Grosso: notas introdutórias sobre suas implementações

A proposta de realização de um mapeamento das escolas domésticas, via revisão sistemática e em pesquisa documental, teve como princípio conhecer a existência das escolas e de analisar as suas condições de implementação. Logo,

²⁶Oliva Enciso foi a primeira deputada e vereadora de MT, mobilizou o capital social na rede de relações pessoal e institucionalizada e também promoveu estratégias de interesses pessoal e coletivo para intervir no campo educacional, na criação de instituições escolares de caráter filantrópico e profissionalizantes, destinadas à formação intelectual, qualificação profissional, formação feminina e educação de excepcionais. (BRITZ, 2020, p. 62).

averiguou-se que existiam pesquisas que as tomavam como objetos ou ao menos as mencionavam.

Outro ponto a se ressaltar é a organização das escolas mencionadas no levantamento em dois grupos: a) escolas domésticas apresentadas em estudos e pesquisas; e b) escolas domésticas localizadas em documentos oficiais emitidos pela União. Esse exercício possibilitou visualizar as cinco escolas em estudo, como também facultou o cruzamento entre fontes diversificadas e melhorou o cotejo dos nossos objetos.

Esta subseção tem por objetivo apresentar as condições de implementação e caracterizar o modo de ensino oferecido pelas escolas domésticas Dona Júlia, Imaculada Conceição, Maria Auxiliadora, Nossa Senhora Auxiliadora e Roberto Simonsen.

3.2.1 Aproximações para compreender a Escola Doméstica Dona Júlia

A primeira escola a ser caracterizada é a Escola Doméstica Dona Júlia, localizada a partir de duas pesquisas: “Formação feminina na escola doméstica dona Júlia – Cuiabá-MT (1946-1949)”, das autoras Gabriela Moura da Silva e Nilce Vieira Campos Ferreira, e o artigo “A Revista A Violeta e a Profissionalização da Mulher”, da autora Gislaine Crepaldi Silva, além de algumas edições da Revista “A Violeta”, editadas pelo Grêmio literário Júlia Lopes de Almeida entre os anos de 1946 e 1950. O periódico circulou por 34 anos e tinha “[...] o intuito de divulgar questões a respeito das mulheres e da sociedade mato-grossense, cujo objetivo era promover a cultura e outras atividades sociais, educativas, políticas e assistenciais.” (SILVA, 2019, p. 3).

A Escola Doméstica Dona Júlia preconizava uma escolarização diferenciada para mulheres, cujos estudos eram inteiramente pautados em práticas educativas consideradas fundamentalmente femininas.

Tais práticas são destacadas do texto de Louro (1997, p. 96) “[...] o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas.”

Os trabalhos domésticos faziam parte da escolarização e os princípios que os envolviam eram reconhecidos pela sociedade cuiabana. Dessa forma, tal escola se

tratava de uma instituição para formar e pregar os atributos que eram socialmente aceitáveis e associados às mulheres: o amor, o cuidado com o lar e a sensibilidade.

A sua fundação foi almejada e as fundadoras, que compunham o Grêmio Literário Júlia Lopes de Almeida, eram mulheres de classes mais abastadas, de grande influência na sociedade cuiabana e oriundas de famílias extremamente tradicionais. Logo, por serem conhecedoras das letras e instruídas culturalmente, as mulheres propuseram que na revista *A Violeta* pudessem circular “informações femininas”.

As fundadoras do Grêmio Júlia Lopes de Almeida, sócias da revista *A Violeta* eram escritoras assíduas que publicavam no periódico seus textos. Entre os temas abordados, aquelas mulheres exploravam e divulgavam seus ideais de criação e instalação de uma escola doméstica em Cuiabá, Mato Grosso. (SILVA; FERREIRA, 2020, p. 8).

Por meio dessas mulheres e da ampla divulgação da revista, nasceu o anseio por uma instituição que instruissem as moças para as tarefas do lar. Os autores Louro e Mayer (1993) afirmam que a escolarização para o doméstico ocorreu devido à “[...] saída das jovens da escola para o trabalho e seu possível despreparo para as tradicionais tarefas de dona de casa.” (LOURO; MAYER, 1993, p. 45).

Com o intuito de suprir as expectativas da sociedade cuiabana, a Escola Doméstica engendrou em seu ensino um modelo de educação para mulheres em consonância ao ideário feminino que vigorava: “A escola Doméstica Dona Júlia prepara a mulher para o lar e para a sociedade.” (*A Violeta*, 1949, p. 3). Assim, a instituição Dona Júlia reforçava uma escolarização baseada no núcleo familiar.

Desde os primórdios da fundação do grêmio literário Júlia Lopes já sua insigne Patrona em amável e inteligente carta que nos dirigiu, deu-nos tratando da educação feminina, entre outras, esta sugestão: “Como se sabe as Escolas Domésticas na Europa são frequentadas por meninas e moças de todas as classes. As ricas como as pobres vão procurar no seu ensinamento a prática que as esclareça pelo governo de sua futura casa.” A nossa escola, tal como a idealizamos e como pretendemos que seja, não será apenas de aulas práticas de culinária e serviços domésticos, uma como, preparadora de serviçais para serem mais tarde operárias assalariadas. A escola cuja base de fundação vimos apresentar nesta Capital, cuja inauguração faremos dentro em breve, será um estabelecimento onde a mulher irá cultivar o espírito nos moldes de um curso secundário e onde receberá aulas práticas de puericultura, enfermagem, culinária, cuidados com os vestuários confecção e conservação do mesmo, tudo enfim que, sendo necessário à sua educação, **a habilite para seu grato mister que, quer queiram quer não é o de ser dona de casa.** (*A VIOLETA*, 1946, p. 1, grifo nosso).

Maria Dimpina foi uma das maiores idealizadoras do projeto e anunciava que a organização da escola foi pensada em conjunto com mulheres detentoras da concepção necessária para uma instrução voltada ao refinamento das moças. Tal anúncio antecedeu à cerimônia de inauguração da Escola Doméstica Dona Júlia, que foi realizada no dia 26 de novembro de 1946. Ainda por meio da revista “A Violeta”, uma das preconizadoras mencionava:

Faça votos que a Sociedade Cuiabá saiba compreender o BEM que a Escola Doméstica pode proporcionar; e que esse bem seja uma pedra a mais no alicerce da nossa formação feminina nos pilares da moralidade e comportamento cívico. (VIOLETA, 1946, p. 4).

Marcada por uma solenidade de desatamento da fita que dava acesso à cozinha do estabelecimento, a cerimônia de inauguração contou com a presença do Interventor Federal do Estado, Júlio Müller (1937-1945).

Bourdieu (2002) denuncia essas posições impostas às mulheres e demonstra a divisão dos sexos, disfarçada de práticas em prol do benefício mútuo.

É, sem dúvida, no encontro com as “expectativas objetivas” que estão inscritas, sobretudo implicitamente, nas posições oferecidas às mulheres pela estrutura, ainda fortemente sexuada, da divisão do trabalho, que as disposições ditas “femininas”, inculcadas pela família e por toda a ordem social, podem se realizar, ou mesmo se expandir, e se ver, no mesmo ato, recompensadas, contribuindo assim para reforçar a dicotomia sexual fundamental, tanto nos cargos, que parecem exigir a submissão e a necessidade de segurança, quanto em seus ocupantes, identificados com posições nas quais, encantados ou alienados, eles simultaneamente se encontram e se perdem. (BOURDIEU, 2002, p. 98).

Logo, compreende-se que existia uma concepção de mulher subjacente às práticas exercidas pela escola. Além disso, observa-se que os ensinamentos eram oferecidos para moças pobres que eram educadas para trabalharem nas casas das mulheres letradas da sociedade cuiabana. Contudo, também era construída uma narrativa de que as práticas adquiridas na escola possibilitariam às moças uma independência financeira.

E é por isto que a educação da moça moderna deve ser tal que a ponha em condições de defender-se das ardilosas artimanhas dos sedutores e das irresponsabilidades dos aventureiros. Seu preparo intelectual e profissional deve pô-la apta para ganhar seu sustento se fizer necessário; deve ser completo para que possa converter o lar num paraíso onde ela impere pelo coração e pela inteligência. A educação enfim deve dar-lhe azas de águia para que ela suba com o marido aos píncaros da glória; mas, também, couraça que a fortaleça para com ele descer, se for preciso, aos abismos da necessidade. (A VIOLETA, 1946, p. 3).

O seu modelo de ensino era sustentado pelo formato de internato e semi-internato, que funcionava sobre o patrocínio da LBA. No período de inauguração da escola, a esposa do Interventor Federal do estado de Mato Grosso, Maria de Arruda Muller, estava à frente dos programas desenvolvidos pela LBA, o que facilitou a angariação de apoio financeiro que, de certa forma, reforçava o caráter filantrópico da instituição.

FIGURA 9 - LBA como mantenedora



Fonte: A VIOLETA, 1946.

A intenção da EDDJ era articular as suas aulas em consonância com os cursos ofertados em outras escolas de ensino regular. O cronograma programático da Dona Júlia era pensado segundo o curso doméstico, que ofertava as seguintes disciplinas: arte culinária, higiene de alimentação, matemática e geografia, trabalhos manuais e consertos de roupas usadas, ordem doméstica, economia doméstica, corte e costura, português e linguagem, história e educação cívica. Todas as disciplinas ofertadas eram caracterizadas por uma educação completamente feminina, tendo em vista que todos os afazeres domésticos eram atribuídos às mulheres. (SILVA, FERREIRA, 2020, p. 13).

QUADRO 10 – Disciplinas existentes na EDDJ

Disciplinas	Professoras
Arte Culinária	Aline Maria Siqueira
Higiene de Alimentação	Alice Freire

Matemática e Geografia	Senhorinha de Campos
Trabalhos Manuais e Conserto de Roupas	Angelina Torquato
Ordem Doméstica	Amélia Pereira Leite
Português e Linguagem	Maria Dimpina
Corte e Costura	Ecila de Arruda Pimenta

Fonte: A VIOLETA, 1946.

Ao longo do curso, as moças participavam das aulas teóricas e realizavam atividades práticas, principalmente trabalhos de costura, corte e culinárias que, esporadicamente, eram expostos pelos espaços da escola. Essas práticas eram propostas, primeiramente, como forma de avaliação e pressupõe-se que os produtos eram comercializados para compor a renda da instituição.

Apesar dos esforços para consolidação, manutenção e funcionamento, a sua existência não perdurou por muito tempo devido à falta de recursos advindos das instituições mantenedoras. Com o tempo, a LBA diminuiu os fomentos e a escola passou a contar com contribuições de nomes representativos do estado.

Também é ressaltada a baixa procura por matrículas, justificada pela hipótese da constante expansão e modernização das mulheres cuiabanas e a procura por outros modos de rendimento. Em suma, a Escola Doméstica Dona Júlia funcionou apenas durante 6 anos, de 1946 a 1951.

3.2.2 Aproximações para compreender a Escola Doméstica Maria Auxiliadora

Paralelamente à Escola Doméstica Dona Júlia, existiu uma outra instituição com o projeto da Escola Doméstica vinculado aos seus ensinamentos, denominada de Escola Doméstica Maria Auxiliadora (EDMA), com sede na cidade de Cuiabá. Sua criação buscou oferecer atividades de cunho primário e de formação domésticas às moças pobres da região.

A diferença entre a primeira e esta escola é de que a EDMA teve sua inauguração no ano de 1950, por meio dos financiamentos do DASA e foi anexada ao mesmo estabelecimento financiador. Na composição de suas disciplinas estava a economia doméstica com foco em bordados, corte, costura e arte culinária gratuitamente oferecida a domésticas e moças. (A CRUZ, 1950, p. 1 *apud* BARBOSA, 2019, p. 32).

FIGURA 10 – Prédio no qual se instalou a EDMA



Fonte: Acervo particular do IMBJ.

Informações sobre essa escola foram encontradas principalmente a dissertação de Jane Barbosa, “Escola Doméstica Maria Auxiliadora de Cuiabá: escolarizar as mulheres para costurar, bordar e cozer (1951-1965).” Encontrar essa pesquisa a partir da revisão sistemática foi de suma importância para se conhecer as características da Escola Doméstica Maria Auxiliadora. O trabalho de Barbosa apresenta aspectos estruturais e aborda o ensino empreendido na instituição.

A EDMA foi fundada em 11 de março de 1951, na cidade de Cuiabá, e anexada ao DASA, estabelecimento pelo qual foi mantida. A EDMA se diferenciava por centrar-se na oferta de disciplinas de ensinosa elementares e se dedicar a tornar acessíveis as práticas e teorias sobre prendas domésticas, a fim de promover aprendizagem e boas maneiras.

[...] a missão e objetivo da EDMA: educar e instruir as moças para desempenharem funções especificamente no lar como filha, irmã, mãe, esposa e principalmente como dona-de-casa, responsável pelo governo da casa e da família. (BARBOSA, 2019, p. 33).

Concluiu-se, então, que todo ensino promovido e ministrado ao longo dos anos da EDMA buscava direcionar e reafirmar o destino das moças nas incumbências familiares, maternais e sociais. A procura pelo curso oferecido vinha por parte das moças pobres e de mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas. O primeiro grupo procurava a aquisição de conhecimentos, enquanto o outro procurava

aperfeiçoar práticas de corte, costura e culinárias.

A consolidação dessa escola foi estruturada e o seu conhecimento se deu por toda as regiões da cidade. Além disso, a sociedade reconheceu os benefícios que advinham da escola, que em 1971 foi reconhecida legalmente por meio do Decreto n. 69.213, de 16 de setembro de 1971, cujo artigo primeiro discriminava:

É declarada de utilidade pública, nos termos do artigo 1º da Lei 91, de 28 de agosto de 1935, combinado com o artigo 1º do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961, a Escola Doméstica Maria auxiliadora, com sede em Cuiabá, Estado de Mato Grosso. (BRASIL, 1971).

Desse modo, a educação feminina oferecida na EDMA dirigia-se ao cunho doméstico e religioso, uma vez que a as Filhas de Maria Auxiliadora estavam à frente dos cuidados das instituições. Logo, a escolarização compreendia o pensamento de que a mulher tinha como incumbência cuidar do lar e deveria sempre ser submissa e prestativa. Sendo assim, para abranger tais ideais, os cursos mantidos nas instituições, segundo o Livro de Registro de Atas, eram:

[...] o curso primário gratuito para meninas comprovadamente pobres e que ministrou os cursos completos de arte culinária, corte e costura, bordados, tricô, pintura e datilografia conforme Art. 2º.). Neste mesmo Livro de Registro, estava descrito que EDMA oferecia o "Curso Primário gratuito, dando às alunas comprovadamente pobres todo material escolar necessário. Ministra ainda às alunas o curso completo de arte culinária, corte e costura, bordado, tricô, pintura e ainda o de datilografia, gratuitamente. (EDMA, 1952, p. 2 *apud* BARBOSA, 2019, p. 35).

Um aprofundamento sobre a pesquisa a respeito das disciplinas oferecidas na EDMA revelou que eram oferecidos cursos de leitura e de escrita para as moças e atividades de práticas domésticas, cuja finalidade era preparar a mulher para o lar. Contudo, além dessa preparação para o regime familiar, possibilitava-se às moças um sustento por meio da formação oferecida para exercerem trabalhos tais como corte costura, cozinhar para famílias, entre outros.

Uma vez aprendido o ofício doméstico, muitas mulheres que estudaram na EDMA, ao sair dali, poderiam confeccionar roupas para vender, o que lhes garantiria recursos para a sobrevivência, assim como poderiam ainda trabalhar como costureiras na confecção do enxoval da casa, bem como fazer pequenos reparos e remendos nas roupas e, ainda, trabalharem como domésticas nas casas das outras famílias. (BARBOSA, 2019, p. 81).

As responsáveis pela formação das moças eram as filhas de Maria Auxiliadora, que ensinavam, por meio dos princípios cristãos católicos, como as mulheres deveriam assumir os seus lugares nos lares e nas famílias. (AZZI, 1999). As irmãs mantinham as alunas sob o seu controle no que tange ao cotidiano escolar. As alunas eram obrigadas a participar da reza do terço, das atividades religiosas e dos momentos de catecismo, assim como precisavam realizar as práticas domésticas diariamente.

Ainda, para além dos projetos educativos, a instituição realizava campanhas para que todas as moças que saíssem do colégio pudessem constituir família, divulgavam o “sistema de isenção de imposto para as mães mais férteis²⁷”, campanha estabelecida pelo governo, como elucida a publicação no jornal *A Cruz* no dia 25 de novembro de 1951. (*A Cruz*, 1951, p. 4).

A EDMA ofertou diversos cursos em suas práticas educativas, os cursos disponíveis se subdividiam entre alfabetização e o ensino doméstico. Os mais procurados eram de “Alfabetização, Corte e Costura, Bordado, Arte Culinária e Religião”, todos certificados e divididos entre os de pequena, média e longa duração, estendendo-se por, no máximo, dois anos, como informa o *Jornal A Cruz*, datado de 15 de abril de 1951 (*A CRUZ*, 1951, p. 1 *apud* BARBOSA, 2019, p. 52).

QUADRO 11 – Cursos oferecidos pela EDMA

Ano	Curso	Período	Nº de Alunas Internas	Nº de Alunas Externas
1951	Arte Culinária, Bordado, Tricot, Escola de Alfabetização, Escola de Corte, Confecção de Flores	-	-	104 alunas: - 64 na escola de corte - 40 na escola de alfabetização
1952 1955	Curso completo de arte culinária, Corte e Costura, Bordados, Tricot, Pintura, Datilografia	Noturno 18h30 às 21h	-	Não encontramos alunas para estes períodos
1956	Corte e Costura, Arte Culinária, Bordado, Pintura, Tricot, Pintura	Noturno	12	150 alunas
1957 1959	Corte e Costura, Bordado, Arte, Culinária, Datilografia, Lavanderia Mecanizada	Noturno	-	200 alunas internas e externas
1960	Curso de Alfabetização, Curso Primário, Curso de corte e costura, Bordado, Arte Culinária, Datilografia, Lavanderia Mecanizada	Diurno e Noturno	40	260 alunas

²⁷ O termo foi utilizado para se referir às mulheres que tinham mais filhos.

1961	Curso de Alfabetização, Curso Primário, Curso de corte e costura, Bordado, Arte Culinária, Datilografia, Lavanderia Mecanizada	Diurno e Noturno	40	260 alunas
------	--	------------------	----	------------

Fonte: BARBOSA, 2019

Organização: BARBOSA, 2019.

No aprofundamento dos estudos sobre a instituição, foi observado que a EDM oferecia, desde sua fundação, cursos gratuitos de preparação para as práticas domésticas para jovens e moças. Ao longo dos anos de funcionamento, seu modo de atendimento se flexibilizou entre os formatos de internato e externato.

A partir da pesquisa realizada, averiguou-se que o funcionamento da escola se deu até meados de 1992, quando passou a ser denominado como Centro Educacional Maria Auxiliadora (CEMA), que continua em funcionamento até os dias de hoje.

3.2.3 Aproximações para compreender a Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora

No que tange à região norte do antigo estado de Mato Grosso, foram identificadas as escolas mencionadas anteriormente. Para o lado sul do estado foram encontradas, a partir de pesquisa, três escolas domésticas que tiveram um papel fundamental na educação feminina propiciada naquela época.

A primeira a ser mencionada é a escola doméstica que esteve vinculada ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Seu projeto veio a conhecimento por meio da menção feita na pesquisa da autora Fernanda Ortiz (2014), que estudou as práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Campo Grande. Para além desse trabalho, a obra memorialística da autora Yara Penteado (1996) aborda os setenta anos do CNSA e divulga relatos de ex-internas e externas.

A Escola Doméstica era um Projeto Educativo das Salesianas para as meninas pobres. Em troca dos serviços de limpeza da Escola, as meninas recebiam moradia e estudos gratuitos. (PENTEADO, 1996, p. 62-63).

De acordo com a pesquisa acadêmica e da memorialística, assim como a comprovação de documentos oficiais, identificamos as subvenções fornecidas por instâncias fomentadoras, tais como o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), a fim de mantê-la em funcionamento.

Para tratar das características do projeto, cabe identificar os ofícios oferecidos

pela CNSA, visto que os cursos mesclavam moças de classe pobre e moças pertencentes às elites.

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora foi fundado em 22 de fevereiro de 1926 e conduzido pelas irmãs filhas de Maria Auxiliadora que se instalaram, inicialmente, em um prédio alugado, no centro de Campo Grande, sul de Mato Grosso. Esse colégio se destacou como uma das principais opções de estabelecimento escolar para filhas das elites regionais. A referida instituição tinha como um de seus pilares a caridade, assim como também era uma das únicas escolas a se dedicar especificamente à educação feminina.

A instituição ganhou prestígio no meio social e logo recebeu apoio de pessoas oriundas do meio político e de fazendeiros por conta da sua educação conservadora e religiosa. Essa educação conservadora e religiosa aproximava as moças, que ali frequentavam, dos padrões legitimados socialmente, principalmente pelas elites.

[...] a função do colégio caracterizou-se por oferecer às educandas instrução voltada para o refinamento cultural e social, a fim de torná-las aptas ao convívio social como mulheres virtuosas, polidas e religiosas convictas, atendendo assim às expectativas das famílias que desejavam ver suas filhas como futuras “damas da sociedade”. (TRUBILIANO; MARTINS, 2010, p. 4).

Em 1931, mais especificamente no mês de janeiro, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora passou a possuir sede própria, um ponto principal, demonstrando seu objetivo de ser destaque dentro da comunidade campo-grandense.

Após a fundação do curso ginasial em 1934, passou a se denominar como “Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora”, título reconhecido e uniformizado pelo Decreto n. 2.628/1938. Ainda, por meio do Decreto n. 11.470 de 03/02/1943, o então ginásio passou a denominar-se “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora” (PENTEADO, 1996).

A educação feminina no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora tinha como objetivo formar mulheres para que fossem boas esposas e boas mães. Com a implementação do projeto da Escola Doméstica, o colégio concedeu bolsas para as mulheres de classes menos favorecidas e não-pagantes, proporcionando acúmulo e ampliação de capitais escolar, social e cultural e, conseqüentemente, possibilidades para sua ascensão social.

O projeto era pensado, prioritariamente, para moças que não tinham condições

de pagar as anuidades do colégio e que precisavam trabalhar em troca dos estudos. Por isso, o colégio criou um mecanismo para manter abertas suas portas que consistia em cobrar mensalidade das outras estudantes que fossem filhas de fazendeiros e comerciantes da região. Essa situação aparece expressa na fala de uma egressa do projeto:

A rotina era trabalhar dia a dia, com alegria e satisfação (sic!). Era muito bom, maravilhoso! O dia começava cedo, às quatro horas da manhã: lavar a escadaria e varandas, tomar banho, ir para a missa, o café e continuava a limpeza dos quartos. À tarde, limpeza das salas de aula. À noite, estudar até 21 horas. (PENTEADO, 1996, p. 73).

Para além dessas características que demonstram uma rotina cotidiana regrada, as alunas que frequentavam o projeto possuíam tratamento diferenciado por conta do pagamento de mensalidades. Embora as bolsistas e as pagantes habitassem o mesmo lugar, o tratamento, o acesso ao ensino e a qualidade destes eram divergentes. As moças pobres e as filhas da elite não podiam estreitar laços, pois era proibido pelas salesianas, as coordenadoras dos cursos existentes no CNSA e do projeto escola doméstica. “Nós da escola doméstica, não podíamos conversar com as internas que pagavam. As amizades eram escondidas. Até hoje tenho amizade com as internas pagantes.” (PENTEADO, 1996, p. 62).

Outro ponto era a diferenciação do uniforme das meninas pobres e das meninas da elite, que reforçava a ideia de uma demarcação social das meninas, como afirmado pelas egressas. Na foto a seguir, pode-se visualizar a diferença de tonalidade das roupas, embora o modelo fosse semelhante.

FIGURA 11- Uniforme das alunas da Escola Doméstica do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora



Fonte: Acervo fotográfico CNSA.

O uniforme escolar é utilizado para padronizar os estudantes e identificá-los como pertencentes a uma determinada instituição ou a um determinado nível de ensino, conforme Bourdieu e Delsaut:

A alta costura fornece à classe dominante as marcas simbólicas da classe que são, como se diz, de rigor em todas as cerimônias exclusivas do culto que a classe burguesa se presta a si mesma, por meio de da celebração de sua própria distinção. Por isso, ela é parte integrante do aparelho encarregado da organização desse culto e da produção dos instrumentos necessários à sua celebração. (BOURDIEU; DELSAUT, 2008, p. 172).

Além de demarcarem a posição social das moças na instituição, os uniformes dividiam-se entre: dias específicos para as apresentações, uso diário, semanal e uso aos finais de semana. Havia um rigor cultural e rígido por parte das freiras para com as alunas, que exigiam sempre uma boa aparência, fosse para os momentos de apresentações culturais, que eram inúmeros devido ao prestígio da escola, ou para o uso diário durante as disciplinas a serem cumpridas.

Esse rigor cultural abrangia também a moral, a religião e o bom *status*. Assim como mencionado por Yara Penteado, ao relatar alguma das práticas, culturais, sociais e educativas presentes na escola:

Celebrações religiosas, estudos, conteúdos. Canto gregoriano, Concilio Vaticano, Aulas puxadas, maratonas, tudo para aprender, recreios suados, muito esporte, resistência e espírito combativo. Ajoelhar, rezar. Conjuntos, corais, o grêmio, festas, festivais. Coreografias homéricas no pátio, quatrocentas meninas formando figuras, grandes homenagens. Peças teatrais, operetas, visitas ilustres de inspetoras, governadores, prefeitos e amigos do presidente, ouvindo atentos a saudação de pequenas oradoras. Internato e externato, duas populações que conviviam pacificamente com Irmãs, aspirantes, postulantes e noviças. Um freiral, como dizia minha amiga Merúri. A língua desse país era o Sistema Preventivo de Dom Bosco, falando fluentemente naquele território. (PENTEADO, 1996, p. 196).

Para elucidar as diferenças presentes nessa instituição, fez-se necessário organizar um quadro com as principais características que diferenciavam as alunas pertencentes às diferentes classes. O quadro a seguir evidencia como se davam os propósitos de ensino dentro da instituição no que se refere à marcação de classe social. Embora as estudantes cursassem as mesmas disciplinas, existia uma separação, inclusive, dos papéis a serem exercidos na sociedade.

QUADRO 12 – Semelhanças e diferenças entre o ensino destinado às moças de elite e às moças pobres

MOÇAS DAS ELITES	MOÇAS POBRES
Educação de temas que se relacionavam à maternidade e ao matrimônio.	Educação de temas que se relacionavam à maternidade e ao matrimônio.
Ensino para suprir as expectativas da sociedade de boa filha, mãe e esposa.	Ensino a fim de conseguir experiência para independência financeira.
Vagas custeadas pelos pais, tendo em vista o <i>status</i> de elite.	Bolsas disponibilizadas pelo colégio, parcial ou integral.
Não necessitavam trabalhar em busca do ensino, pois este era custeado.	Trabalhavam de dia na instituição para estudarem à noite.
Uniforme composto de saia preta, blusa branca com gravata azul (usadas somente em eventos) e sapatos pretos.	Uniforme composto por uma vestimenta branca e sapatos pretos.
Atuação na esfera privada (matrimônio, maternidade).	Atuação na esfera pública. Ensino organizado a fim de moldar as camadas populares ao domínio da burguesia.

Fonte: Ortiz, 2014.

Organização: Silva, 2019.

Como caracterizado no quadro acima, fica evidente como diverge o ensino entre as educandas, no sentido de papel social. No que diz respeito às alunas pagantes, o ensino oferecido era vinculado ao aprimoramento dos conhecimentos recebidos pelas famílias, ou seja, ampliação de capitais dentro da sociedade. Tais ações representavam uma maneira de impulsionar as moças a obterem boas oportunidades. Aquelas que não se casassem com bons partidos da região eram direcionadas a instituições de ensino fora do estado, nas qual tinham oportunidades de estudos mais avançados para funções mais bem remuneradas.

Já para as alunas bolsistas, tratava-se de obter uma oportunidade de adquirirem conhecimento, assim como a possibilidade de ascensão social, uma vez que as alunas não-pagantes da Escola Doméstica se caracterizavam como “muito humildes, mas de coração muito grande.” (PENTEADO, 1996, p. 123).

O caráter assistencialista das instituições ora mencionadas foram adaptações do conceito advindo da Europa. Regulamentos que permitiam infanticídio e as grandes proporções dos níveis de pobreza foram fenômenos que auxiliaram a Igreja a consolidar os pilares das questões assistenciais, “[...] a Igreja, que pregava a caridade como condição para a salvação da alma, teve papel elementar na recepção e distribuição dos bebês abandonados, uma vez que grande parte das crianças enjeitadas era confinada nos mosteiros.” (SOUZA, 2018, p. 37).

Em virtude disso, acompanhando o movimento ocorrido em outros países, tais como os europeus, o Brasil implementou a assistência social de natureza filantrópica gradualmente como palco de ações caritativas, com a criação de vários estabelecimentos particulares de proteção.

E foi com esse propósito que a Igreja Católica se envolveu com as questões sociais de abandono e maus tratos com a infância. As instituições que consolidaram as escolas domésticas, em suma, eram ligadas ao catolicismo. Logo, o oferecimento de vagas para moças que não tinham condições de arcar com seus estudos era uma forma de demonstrarem os papéis que a Igreja tomara para si. Assistencialismo, caridade e bondade são princípios até os dias de hoje das instituições salesianas.

Os estabelecimentos educacionais dirigidos por elas, no geral, dividiam-se entre alunas pagantes e não pagantes. Ao analisar os documentos coletados e as pesquisas encontradas é possível observar a divisão de classe dentro da instituição. As moças que tinham suas anuidades pagas tinham mais chances de conseguir um bom partido e “realizar-se” no casamento, sendo alvo das famílias que inseriam suas filhas em tais colégios.

Enquanto isso, as bolsistas viam no ensino a possibilidade de uma independência financeira, ainda que seu destino fosse trabalhar nas casas das famílias abastadas ou, quando tinham boas oportunidades, se envolver em questões relacionadas ao magistério.

De fato, o que se pode constatar é que dentro do colégio existiam funções que apenas eram incumbência das bolsistas, tais como obrigações na cozinha, organização dos dormitórios e das salas, dentre outras. Essa era uma forma que a organização do colégio tinha para fazer com que as moças pagassem pelos estudos.

É importante destacar que mesmo com as mudanças trazidas pela contemporaneidade, as mulheres de classes mais altas reúnem mais oportunidades de ocupar níveis superiores de escolarização e inserção no mercado formal de trabalho. Isso porque a situação das mulheres pobres permanece muito semelhante desde o advento da modernidade, isso é, elas sempre tiveram que trabalhar e sua situação de vulnerabilidade sempre esteve manifesta. (DAVIS, 2016; HOOKS, 2019).

Ao avançar nos estudos sobre esta instituição por meio das investigações conduzidas nos documentos oficiais e do cruzamento das fontes, vieram à tona as

seguintes questões sobre a Escola Doméstica do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora: “Quando foi a sua inauguração e em que ano ocorreu o encerramento das suas atividades?”, “Qual o nome oficial da Escola Doméstica que estava anexada à proposta do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora?” Postos os seguintes questionamentos, foram encontradas algumas respostas possíveis.

No que se refere à primeira questão, não foi possível encontrar a data exata de abertura do projeto Escola Doméstica que esteve anexa ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Todavia, a partir da coleta de informações, pode-se inferir que dentre os anos de 1949 a 1965, o projeto estava em funcionamento e recebia subvenções das organizações financiadoras para que continuasse em andamento. O quadro a seguir evidencia as datas encontradas nas fontes selecionadas que, a partir de revisão, apresentaram os anos nos quais a instituição estava em pleno funcionamento.

QUADRO 13 – Datas de vigência do projeto Escola Doméstica no CNSA

FONTE	DATA DE VIGÊNCIA
Acervo CNSA	1946
ORTIZ, 2014	1954
Diário Oficial- Ofício 2358 de 9 de julho	1959
do Diário Oficial da União (DOU) de 27 de dezembro de 1963 / PENTEADO, 1996	1963
Diário Oficial da União (DOU) de 16 de dezembro de 1965	1965

Fonte: Acervo CNSA; Diário Oficial, 1959, 1963, 1965; Penteado, 1996; Ortiz, 2014.
Organização: SILVA, 2021.

As datas apresentadas no quadro 13 indicam os anos nos quais, possivelmente, existiam moças matriculadas no projeto, o que permite ter um parâmetro de vigência do projeto na instituição, embora, como já mencionado, não foi encontrada nas fontes consultadas a data exata de inauguração do projeto. Temos como hipótese que, com a consolidação do colégio, o projeto também teria sido instaurado a fim de fornecer estudos às moças desamparadas da região no sul do antigo Mato Grosso. Para além disso, supomos que o período de extinção ocorreu com a finalização do ensino secundário, em 1971, quando o colégio passou a ter uma nova caracterização do ensino oferecido.

A respeito da nomenclatura do projeto, encontraram-se diversos nomes que se destinavam à Escola Doméstica no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Por meio

dessas informações, surgiu a inquietude de entender por que diferenciaram-se os nomes apresentados nos documentos oficiais. O quadro a seguir foi elaborado com o propósito de visualizar as nomenclaturas dadas ao projeto.

QUADRO 14 – Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora: mudanças nas nomenclaturas

NOMES	FONTES	DATAS LOCALIZADAS
Escola Doméstica Nosso Lar	Diário Oficial – Ofício 2358 de 9 de julho. Página 45 da seção 1 do diário oficial da União (dou) de 23 de setembro de 1959	1959
Escola Doméstica Maria Auxiliadora de Campo Grande	Página 156 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 27 de dezembro de 1963	1963
Escola Agro Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora	Página 577 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 16 de dezembro de 1965	1965
Escola Doméstica Lagoa da Cruz		1965
Escola Doméstica Maria Auxiliadora de Campo Grande	Página 41 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 8 de janeiro de 1965	1965

Fonte: DIÁRIO OFICIAL, 1963, 1965, 1959.

Organização: SILVA, 2021.

Em face dos estudos realizados, pode-se pensar que todos os nomes dados à Escola Doméstica do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora se destinavam a um único projeto. Isso porque a revisão sistemática identificou outras instituições que houvessem implementado o projeto Escola Doméstica na cidade de Campo Grande, com o caráter privativo e religioso, apenas o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. *A priori*, tendemos à hipótese de que a divergência se deu por erros nas publicações dos diários oficiais, ou na tentativa da instituição em receber outras subvenções, além das ordinárias recebidas devido aos custos altos que a instituição demandava.

Dessa forma, a figura a seguir exemplifica o projeto que foi pensado como Escola Doméstica, no qual as alunas precisariam cuidar das hortaliças a fim de comporem a alimentação de todas as educandas do colégio. Isso ressaltava que apenas as alunas da Escola Doméstica poderiam participar dessa iniciativa.

FIGURA 12- Moças da Escola Doméstica cultivando a horta do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora



Fonte: Acervo CNSA.

Essa última figura possibilita correlacionar a intenção de se produzir uma horta com o nome de “escola agro doméstica”. Logo, a última hipótese sobre as diferentes nomenclaturas coletadas incide na possibilidade de que os preconizadores da instituição tinham a intenção de organizar subprojetos dentro da Escola Doméstica a fim de promover novas solicitações de subvenções que vinham primordialmente do CNSS, por meio de subvenções ordinárias e extraordinárias.

Por fim, notou-se que a intencionalidade de ensino oferecido pela instituição foi o refinamento cultural das moças que ingressavam no colégio. As disciplinas de corte, costura e leitura de poesias permitiam que houvesse um modo fazer e de ser mulher mediante as práticas que se engendravam na instituição. Essas práticas, conseqüentemente, estruturavam-se em um *habitus* de gênero que moldava as mulheres da região e também da sociedade, já que o papel da mulher era formar, educar e cuidar.

3.2.4 Aproximações para compreender a Escola Doméstica Robert Simonsen

O conhecimento da instituição educativa profissional não estatal Escola Doméstica Roberto Simonsen ocorreu por meio da pesquisa da Adriana Britez (2020), que, além de ser uma das integrantes do grupo de pesquisa do qual a principal pesquisadora responsável por estudo participa, também foi apontada durante a revisão sistemática realizada.

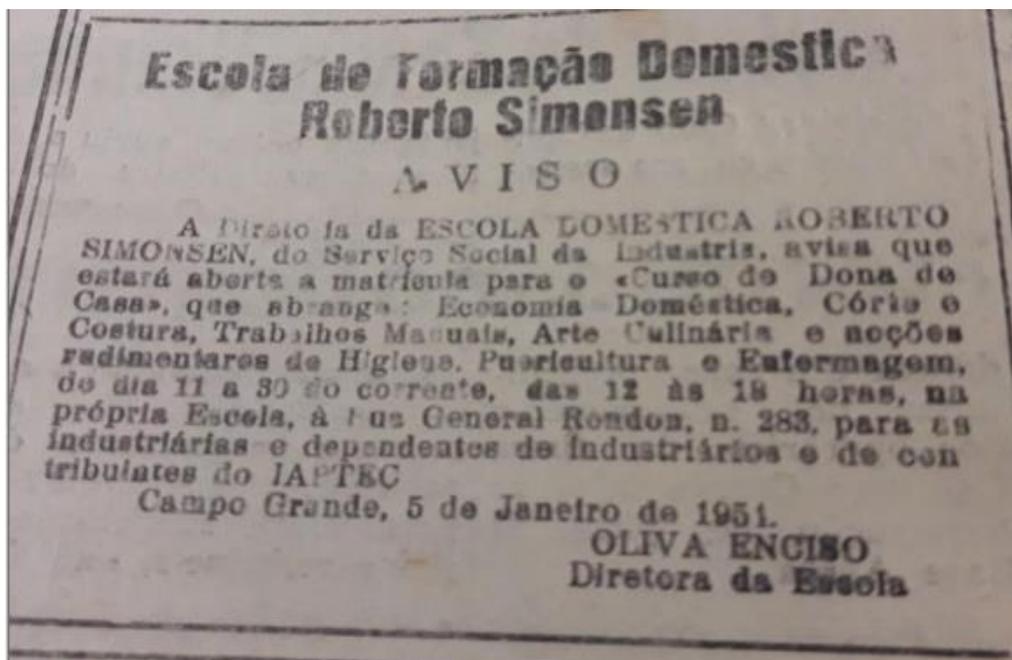
Os fundadores dessa instituição se basearam na intenção de oferecer um ensino profissionalizante para moças que não tivessem condições de pagar anuidades de colégios particulares, sobretudo as filhas das operárias. Sua principal representante foi Oliva Enciso, figura política que por meio de suas redes de relação intermediou a instalação da escola por meio de financiamento por parte do Sesi. Ela foi a mediadora das instalações dessa grande companhia na região do antigo Mato Grosso.

Oliva Enciso soube utilizar sua rede de relações para intermediar a instalação do Sesi na cidade e, além disso, promoveu a ampliação das unidades do Sesi para outras cidades do estado, como Corumbá e Cuiabá, entre outras. (BRITZ, 2020, p. 193).

Baseada nas suas relações pessoais e profissionais e aliada a Vespasiano Barbosa Martins, Oliva Enciso conseguiu a instalação para a instituição educativa que tomaria forma profissional na cidade de Campo Grande, mediante o apoio da instituição Sesi. O Sesi foi promulgado como uma instituição privada, porém seus regimentos foram elaborados sob a direção do Conselho Nacional da Indústria (CNI) com o intuito de organizar as redes de apoio que o Sesi auxiliaria e manter o seu caráter público.

Por meio dessa instituição, no dia 01 de dezembro de 1948, foi instalada a Casa de Aprendizado Doméstico, que posteriormente foi renomeada como Escola de Formação Doméstica Roberto Simonsen. Oliva, nesse ínterim, exercia um cargo de prestígio dentro da prefeitura de Campo Grande e após a consolidação da Escola Doméstica, tornou-se a diretora e supervisora do serviço social no Sesi e orientadora das atividades sociais nos anos de 1948 a 1968.

FIGURA 13- Publicação do Jornal do Commercio a respeito da Escola Doméstica Roberto Simonsen



Fonte: Jornal do Commercio, 1951.

A figura acima apresenta os cursos que a Escola Doméstica ofereceu às moças da cidade de Campo Grande e da região, assim como demonstram as intenções da instituição ao direcionar as educandas em um discurso higienista para as atividades manuais e do lar, com o título destacado “Curso de Dona de Casa”. As suas disciplinas se baseavam na aprendizagem de economia doméstica, corte/costura, trabalhos manuais, arte culinária, puericultura, enfermagem e noções rudimentares de higiene.

Para gerar maior visibilidade dos cursos que seriam ofertados, os idealizadores organizaram uma publicação no Jornal *A Cruz*, na qual expuseram a lista desses cursos e a finalidade:

1-Curso de Corte e Costura. Finalidade: proporcionar às filhas das operárias noções sobre corte e costura, assegurando-lhes assim uma profissão rendosa. **Programa:** Corte e costura, roupa em geral, tricot, crochê e bordado.

2-Clube das donas de casa. Finalidade: ensinar jovens noivas e moças a maneira de tornar os seus lares mais alegres e acolhedores, proporcionando-lhes no mesmo tempo, uma reeducação sobre o ponto de vista moral, social e alimentar.

Programa: noções de higiene pré-natal, puericultura, arte culinária, economia doméstica, horticultura, culinária infantil; enfermagem caseira, decoração do lar. (A CRUZ, 1956, p. 2, grifo nosso).

De acordo com a fonte consultada, a Escola de Formação Doméstica Roberto

Simonsen tinha como finalidade oferecer os conhecimentos práticos a respeito dos afazeres domésticos. (SESI,1954). Em seus estudos, Perrot fala que os ensinamentos voltados às questões do lar tinham a função de “promover uma dona-de-casa profissional”, que “gerencia sua cozinha como um engenheiro.” (PERROT, 2007, p. 118).

Portanto, a partir das análises estabelecidas sobre a educação feminina ofertada nas disciplinas da instituição Roberto Simonsen, confirmou-se que seus contornos iam ao encontro de uma educação doméstica e profissional. Essa educação se baseava em discursos higienistas que se tornaram os discursos dos projetos de educação brasileira estimulados pela transformação urbana e industrial.

No Brasil, o discurso médico-higienista tem como primeiro alvo a família burguesa, impondo-lhe padrões de educação higiênica, física, moral, intelectual e sexual, visando à modificação de hábitos que possibilitassem a europeização e urbanização dos costumes vigentes. Isso implicou uma valorização do lar como sendo um lugar dominado pelo sentimento da privacidade, onde pais e filhos deveriam conviver intimamente tendo o “amor” como base do desenvolvimento físico e emocional das crianças. A mulher passa a ser valorizada como mulher do lar, mãe dedicada e salvação do homem. Assim é possível, também no Brasil do século XIX, associar o processo de reformulação do lar e a valorização da mulher dentro dele às transformações sócio-político-econômicas mais amplas, de alguma forma vinculadas à consolidação do Estado. (LOURO; MAYER, 1993, p. 49).

Tais qualificações profissionais adquiridas no projeto permitiriam às moças egressas condições econômicas para se manterem, além de proporcionarem a aquisição e a ampliação no campo social e na vida privada. O espaço da instituição tornou-se um local de ações e representações femininas das relações de trabalho que se estabeleciam na região.

FIGURA 14 - Escola de Formação Doméstica Roberto Simonsen



Fonte: Revista Sesinho, 1954.

Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 01 fev. 2021.

Atestou-se que por meio da consolidação da instituição na cidade de Campo Grande, as moças que eram absorvidas por essas práticas tinham a oportunidade de uma formação profissional especializada que poderia ser exercida no espaço privado. Tal oportunidade só foi possível por conta da figura exercida por Oliva Enciso que, na condição de mulher, trouxe à tona a representatividade feminina no meio político e social da região. Sua posição permitiu que muitas mulheres tivessem formação profissional, algo que não seria possível sem o projeto em questão por conta da situação financeira em que se encontravam.

[...] as ações práticas de Oliva Enciso na Escola de Formação Doméstica possibilitaram uma qualificação profissional feminina dentro de um espaço de possibilidade de atuação no contexto de uma sociedade urbano-citadina da década de 1950. A instituição educativa profissional não estatal desempenhou o papel de preparar as mulheres para serem qualificadas e prendadas donas de casa no espaço privado. Porém, abriu novos caminhos para as mulheres, já que a formação e/ou qualificação profissional possibilitaria a ampliação da inserção feminina em Campo Grande diante do contexto de uma sociedade urbano-citadina em transformação. (BRITTEZ, 2020, p. 205).

A partir do reconhecimento das contribuições da Escola Doméstica Roberto Simonsen, dentre as outras mencionadas, esta pesquisa encontrou ainda mais uma instituição que também aderiu ao projeto Escola Doméstica, localizada na cidade de Corumbá, esteve sob a direção das Filhas de Maria Auxiliadora e será caracterizada a seguir.

3.2.5 Aproximações para compreender a Escola Imaculada Conceição

A pesquisa sobre a Escola Doméstica Imaculada Conceição esbarrou na dificuldade de acesso a documentos que relatassem as disciplinas oferecidas às estudantes e as datas de inauguração e de fechamento. Deduz-se que a ausência de estudos seja decorrente da baixa quantidade de materiais, ou melhor, pela dificuldade de conservação dos documentos institucionais.

Realizamos contato com as irmãs que hoje estão à frente do Colégio Imaculada Conceição, e foi possível confirmar o deterioramento dos materiais, as perdas por conta de um princípio de incêndio que aniquilou os acervos da instituição.

Por meio dessa informação, é notório que apesar da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e outros protocolos estabelecerem orientações sobre como

armazenar documentos a fim de conservá-los. As fontes nem sempre são organizadas e preservadas nos acervos, principalmente por conta da falta de recursos que fazem com que a memória seja negligenciada.

Outra pesquisadora já mencionada neste trabalho cedeu as fontes de sua pesquisa, em forma de parceria, e nos auxiliou na composição do *corpus* empírico. Por meio dos documentos coletados pela pesquisadora Fernanda Ross Ortiz no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Campo Grande/MS, foi possível localizar as informações sobre a Escola Doméstica em Corumbá, uma vez que ambas pertenciam à congregação salesiana. Aqui serão apresentados os indícios reunidos sobre o projeto encontrado para a instituição.

O Colégio Imaculada Conceição foi fundado na cidade de Corumbá no ano de 1904 e contou com a direção das Filhas de Maria Auxiliadora, que tinham como ideal proporcionar educação para moças da cidade. O colégio foi destinado à educação de meninas provenientes das famílias dos grandes comerciantes pecuaristas e de profissionais liberais da região. Juntamente ao CNSA, tornaram-se referência das instituições salesianas, sendo muito procurada pelas famílias abastadas do estado. Além disso, o colégio também acolhia moças pobres, abandonadas e sem família.

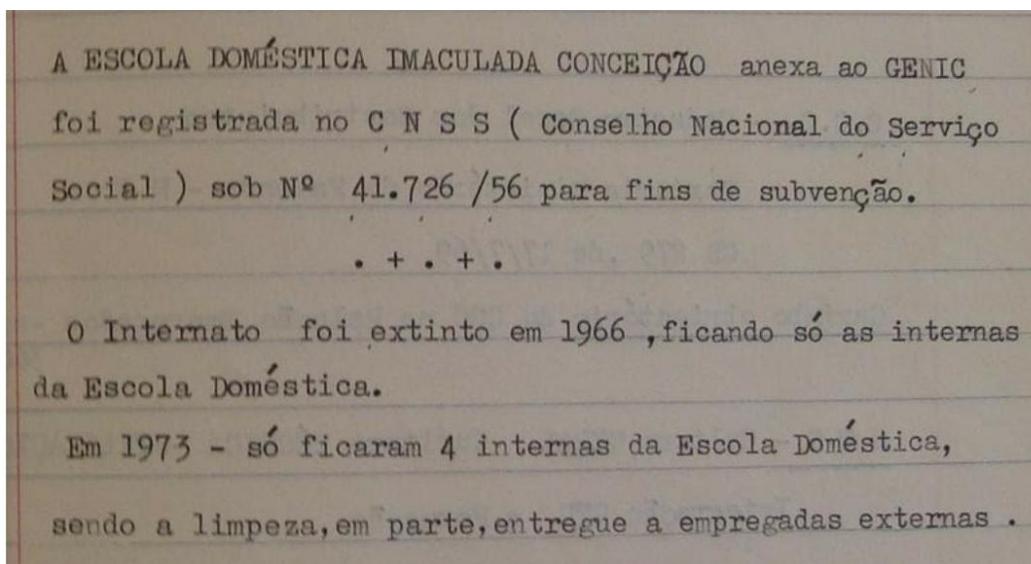
[...] o colégio abrigava meninas pobres, que vinham do “mato”, isto é, das fazendas, filhas dos peões, ou que simplesmente não tinham família. Segundo a Irmã Salesiana, essas meninas tinham que estudar, afinal se o colégio as abrigasse sem oferecer estudo, o quadro teria se configurado como escravidão, porque as meninas trabalhavam sem receber pagamento algum; então elas estudavam, junto com as demais alunas, colocavam o uniforme, assistiam às aulas, e, nos outros períodos, trabalhavam como forma de pagar os estudos, a alimentação e a moradia que do colégio recebiam. (MORAES, 2011, p. 111).

Com base nas afirmações acima, é possível pensar que o projeto Escola Doméstica tenha sido implantado a partir da fundação do colégio. A pesquisa de Moraes (2011) relata a existência do método de aceitação de alunas não pagantes, desde que estas prestassem serviços para a instituição, o que permite refletir sobre a possibilidade de se tratar de uma Escola Doméstica, pois essa era uma característica encontrada no CNSA e nas instituições salesianas.

Os registros encontrados revelam que a partir do ano de 1956, o projeto foi registrado no CNSS para receber subvenções do ente federado. O CNSS foi um órgão que disponibilizou auxílio financeiro para instituições que tinham caráter educativo e

assistencialista.

FIGURA 15 – Índícios sobre a Escola Doméstica no Imaculada Conceição



Fonte: GENIC HISTÓRICO, s.d.

Apoiando-se nas informações acima, pode-se afirmar que o projeto Escola Doméstica anexo ao GENIC se estendeu para além dos anos de 1973, evidenciando, ainda nessa época, que as educandas mais pobres da Escola Doméstica (ED) precisavam prestar serviços ao colégio em troca de estudos, bem como que a elas era reservado um tratamento diferente daquele direcionado às alunas pagantes. As entrevistas conduzidas na pesquisa de Moraes (2011) atestam tais fatos:

Por meio dos depoimentos também foi possível compreender que, apesar de morarem no colégio e estarem inseridas no dia a dia do estabelecimento, as meninas acolhidas viviam quase que completamente separadas das alunas internas e externas pagantes: “Elas tinham o quarto delas separado, tinham uma Irmã assistente... Elas tinham o lugar delas, pra dormir, pra comer, pra tudo...” (E.S.). Os espaços físicos eram diferentes para as meninas acolhidas e para as alunas pagantes, e, a rotina de cada grupo também era diferente, afinal, até o ponto que se conhece, às alunas pagantes cabiam predominantemente as atividades escolares, enquanto às meninas acolhidas cabiam, também de forma predominante, os serviços domésticos. (MORAES, 2011, p. 112).

Apesar de estarem reunidas no mesmo espaço, chama-nos a atenção as várias formas de diferenciação entre as duas classes que compunham a instituição. As distinções eram marcadas pelas atividades, pelos deveres desempenhados por cada grupo, pelos dormitórios e uniformes. Essas demarcações se apresentam novamente no discurso das egressas da pesquisa de Moraes (2011): “[...] às meninas acolhidas

era permitido assistir as aulas com as demais alunas, contudo, no espaço de aula as primeiras deviam se sentar ao fundo do cômodo.” (MORAES, 2011, p. 113).

Desde a fundação do Colégio Imaculada Conceição, que abarcou praticamente o período da Primeira República, a concepção intrínseca dessa instituição previa a educação como um instrumento capaz de direcionar a juventude para os bons caminhos, desviando-se das más índoles por meio do trabalho. Segundo Rizzini (2008), o trabalho era valorizado como veículo para moralizar e disciplinar o corpo e a mente.

Ao se investigar os trabalhos feitos pelas alunas como moeda de troca na instituição, a pesquisa encontrou relatos das egressas em que elas percebiam a diferença no tratamento e na forma de acolhimento.

[...] os depoimentos das ex-alunas pagantes mostraram que além de estudarem e fazerem as lições escolares, elas também tinham o dever de cumprir certos afazeres domésticos, como arrumar as camas e lavar as xícaras utilizadas durante as refeições. Nas palavras da ex-aluna interna: “Nós limpávamos o prato de sobremesa, copo, as xícaras de chá...” (E.S.). Segundo E.S., as alunas externas também tinham alguns deveres domésticos, contudo, os serviços das alunas internas e externas pagantes eram mais leves se comparados aos serviços que as meninas acolhidas deviam executar. (MORAES, 2011, p. 116).

Ainda que o trabalho no GENIC e na Escola Doméstica tenha sido adotado como prática educativa segundo as investigações feitas e os relatos encontrados, notou-se que o princípio era aplicado de forma distinta para as meninas (pagantes e não pagantes), umas precisavam realizar o trabalho braçal e outras exerciam apenas o trabalho intelectual.

De forma geral, o dia a dia das alunas pagantes era preenchido por atividades escolares que incluíam aulas de gramática, matemática, música e teatro, já o das alunas não pagantes era organizado, em grande parte, pelos afazeres domésticos da instituição, como limpeza dos cômodos, cozinha e serviços de lavanderia.

Foi propagada a ideia de que o trabalho era produtor de dignidade e enobrecimento, e tal discurso foi o mecanismo utilizado para controlar a classe trabalhadora e para atender à necessidade de reproduzir força de trabalho. “No caso da criança, a lógica era adaptá-la desde cedo para o trabalho. Portanto, a sua inserção, a mais precoce possível no mundo do trabalho, era vantajosa [...]” (RIZZINI, 2008, p. 103).

Essas características se correlacionaram às evidências encontradas no CNSA, uma vez que os dois se encontravam sob supervisão das Filhas de Maria Auxiliadora.

Isso nos permite refletir que o uso das práticas do trabalho para moças que não tinham condições de custear as anuidades foi uma forma de estabelecer alguns princípios. O primeiro sobre o oferecimento do ensino para essa classe como uma forma de alcançar a juventude da região, que, por meio da religião e do caráter assistencialista, poderiam ser alcançadas. Em segundo lugar, o favorecimento da instituição em relação à troca estabelecida entre os estudos, pois tal prática promovia benefícios ao ambiente e também disciplinava as educandas.

Portanto, a educação oferecida nas Escolas Domésticas:

[...] envolvia uma formação intelectual, moral e física, formação que colocou a escola na posição primordial de instância social, sendo, portanto, uma das suas finalidades educativas a preparação da mulher para atuar socialmente, de acordo com os preceitos morais e culturais da época; uma formação do Ser para a vida com base nas exigências materiais e morais. (RODRIGUES, 2006, p. 108).

Por fim, ao identificar e caracterizar as cinco instituições ficaram evidentes os pontos de aproximação entre elas e alguns que as diferenciavam. A hipótese que surge para exemplificar as diferenças resvalaria, primeiramente, no fato de duas escolas terem sido regidas pelas salesianas, que se apoiavam num viés religioso e catequizador, enquanto as outras, que apesar de serem instituições privadas, além de uma de caráter público, convergiam entre si na tentativa de fornecerem instrução e educação laica para as moças da região.

A partir da investigação desenvolvida, compreendeu-se que a principal função das Escolas Domésticas no antigo Mato Grosso foi de proporcionar a aquisição de experiência para o profissional, acúmulo de capitais e também a intenção de inserir as moças nas lides domésticas, tanto quanto para o exercício dos ofícios do lar, uma vez que todas as práticas da casa, assim como a criação dos filhos e até mesmo o seu amparo educacional, eram desempenhadas pelas mulheres.

3.3 Formação de moças nas escolas domésticas em Mato Grosso: indícios do *habitus* de gênero

Ao compreender as propostas que foram pensadas a partir do projeto Escola Doméstica na região do antigo Mato Grosso, compreendeu-se um modelo, até certo ponto, homogêneo ao se tratar da educação feminina das moças de Mato Grosso-UNO. Existiu um certo padrão que tinha como princípio instruir as mulheres para realizarem os trabalhos do lar e que se diferenciava da educação dos moços,

educados para desempenharem outras funções vistas com bons olhos.

Com base na leitura de artigos, dissertações e teses, publicações periódicas e documentos oficiais, identificou-se que ao longo da história da educação brasileira e mato-grossense, ocorreu uma educação diferenciada entre meninos e meninas, ou seja, “[...] a educação feminina, quando havia, ocorria com uma finalidade específica e distinguida de uma escola para o sexo masculino. Com isso, a escolarização do povo no Brasil ocorria em espaços e com conteúdo diversificados para homens e mulheres.” (MATTOS, 1986, p. 60).

Com isso, alguns questionamentos pairam sobre o processo desta pesquisa, quais sejam: Para as moças pobres, seria uma forma de emancipação o ensino oferecido nas escolas domésticas? Ou ainda, as escolas domésticas reforçavam a questão de gênero que era determinada pela sociedade? Consideramos que o ensino ofertado era propriamente pensado para que a moça pudesse exercer de maneira eficiente as funções do lar, ademais, quando não destinada ao casamento, poderia apenas exercer a profissão do magistério, a qual que foi ligeiramente associada ao sentido maternal.

Partindo desse pressuposto, observamos que nasceu no Brasil durante o século XX o conceito de economia doméstica, sob a influência das fontes estadunidenses. Para a lógica da economia doméstica, “[...] havia uma necessidade da mulher se preparar “[...] ‘profissionalmente’ para cuidar do lar. O conceito de vocação, difundido pelos protestantes e a valorização moral do trabalho, fundamentava a ideia da preservação da vida doméstica.” (AMARAL, 2000, p. 8).

As disciplinas tinham como embasamento as práticas voltadas ao refinamento dos papéis do lar e, a partir disso, marcavam as relações familiares pela diferença dos papéis que, ao longo do tempo, tornavam-se assimétricos e complementares.

Tal ideal direcionou alguns colégios brasileiros que ofereciam a educação feminina. Nesta pesquisa, pode-se visualizar que a Escola Doméstica de Natal foi o projeto norteador para as demais escolas domésticas. Ainda, dentre as cinco instituições pesquisadas, três tinham como base as disciplinas básicas da economia doméstica, enquanto as outras duas, apesar de não apresentarem o nome do curso, iam ao encontro dos ideais preconizados pela economia doméstica.

O Curso de Economia Doméstica concebia uma formação para as moças adequada à direção de sua casa, para o cuidado com os filhos e para atender às questões de higiene básicas. Propiciava também uma formação condizente com a nova ordem urbana industrial em

ampla expansão no Brasil, a partir de 1950, o que levava as donas de casa a valorizar tudo o que pudesse contribuir para uma administração eficiente do lar e que pudesse suavizar a dura rotina dos serviços domésticos diários. (FERREIRA; GONÇALVES NETO, 2013, p. 256).

Ao compreender que as bases da educação feminina se voltavam para tais interesses, ficou evidente que a educação feminina proporcionada nas Escolas Domésticas aqui apresentadas tinha um *modus operandi* de ser mulher cujas práticas giravam em torno do *habitus* de gênero.

No ano de 1939, esse *habitus* foi afirmado pelo jornal *A Violeta* ao mencionar a necessidade de uma instituição com princípios que norteassem as práticas que se dirigiam propriamente às mulheres.

A educação da mulher deve ser uma das primeiras preocupações dos governos. Esta educação, para ser eficiente, consistirá, sobretudo, em prepará-la para o desempenho daqueles mistéres que lhe são impostos pela própria natureza: a maternidade e a direção doméstica do seu lar. Uma escola profissional feminina, adaptada a este preparo, se faz mister na nossa capital. Deve, igualmente, a mulher preparar se, por meio de leituras, para o desempenho inteligente e cabaldos seus deveres. (A VIOLETA, 1939, p. 22).

A partir disso, ficou claro que os colégios que se consolidavam na época pesquisada eram procurados pelas famílias para aprimorarem as condições domésticas e os dotes das moças, ou seja, numa perspectiva de manutenção e conservação da ordem vigente. Já no que tange às moças desvalidas, as instituições se tornavam um meio de conquistar independência profissional.

Em Bourdieu (2007) existem vários princípios que tratam da desigualdade operada pelas dinâmicas das classes. Os princípios básicos que se impõem aos capitais tendem a competir e coexistir com outros princípios, como, por exemplo, etnias, raças, gêneros etc.

O conhecimento prático do mundo social faz funcionar esquemas de percepção e apreciação que são o produto da divisão objetiva em classes (classes de idade, classes sexuais, classes sociais) que funcionam aquém da consciência e do discurso. (BOURDIEU, 2007, p. 544).

É o caso das mulheres que são apresentadas como um grupo com disposições específicas e capital incorporado. Tendendo a se dirigirem a disposições que lhe são impostas e, a partir disso, a determinadas profissões percebidas como socialmente femininas, tal como o capital cultural institucionalizado. Por se desenvolverem dinâmicas sociais que são caracteristicamente femininas, acabam por se estabelecer

nessas relações as “classes sexuais”, como também na estruturação de práticas que constituem um *habitus* de gênero.

Bourdieu menciona que o gênero é uma variável que interfere na análise da classe, uma vez que se apresenta como uma dinâmica independente e age como um fator que interage com a classe social, compreendendo que cada classe desenvolverá práticas e representações diferentes para os dois sexos.

Uma classe se define por aquilo que tem de mais essencial, pelo lugar e valor que atribui aos dois sexos e por suas disposições socialmente construídas. Isso faz com que existam tantas maneiras de realizar a feminilidade quanto existem classes ou frações de classe. Também, a divisão do trabalho entre os sexos se reveste de formas totalmente diferentes, em práticas e representações, no seio das diferentes classes. (BOURDIEU, 2007. p. 119-120).

O autor afirma que as divisões sexuais instauradas ao longo do tempo acarretaram uma segregação sexual que reflete sobre as profissões e a desvalorização social das quais fazem parte as mulheres. Para Bourdieu, as profissões que se feminizaram perderam o valor social e tal desvalorização acompanhou todo processo de “avanço” da educação feminina.

Apesar de o autor não se deter à especificidade da questão de gênero da mesma maneira como se debruça sobre as classes sociais, Bourdieu afirma que a divisão do trabalho faz com que os homens atuem na esfera da produção e as mulheres na esfera da reprodução, o que ocasiona a atuação destas nas posições inferiores no mundo do trabalho. “[...] na média, as profissões dominadas pelos homens têm melhor salário, melhor educação e perspectiva de carreira, mais autonomia, envolvem mais tomada de decisão e autoridade [...]”. (BIERKELUND, 1992. p. 49).

Portanto, na esfera profissional, a mulher se inclina a tarefas que se espelham em afazeres domésticos tradicionais. “É o trabalho feminino doméstico, encarregado da criação dos filhos, saúde, nutrição, etc. que se transporta para o setor público definido as profissões femininas da educação, assistência social, etc.” (SILVA, 1995, p. 28).

No recorte temporal aqui pesquisado observamos que existia uma resistência à aquisição de conhecimento por parte da mulher, pois este deveria ser um privilégio destinado aos homens. A mulher muito culta, muito instruída, poderia ser um perigo para o casamento, haja vista a necessidade de constante submissão da mulher em

relação ao marido e ao poder da família tradicional estabelecida e idealizada socialmente.

Com o surgimento da família burguesa, isso se tornou ainda mais perceptível, pois o capital evidenciou a desigualdade em seu interior, permitindo, dessa maneira, ampliar o sistema capitalista ao se apropriar do trabalho doméstico não remunerado, exercido em grande parte por mulheres, responsável pela produção e reprodução da base fundamental do capital: a mercadoria força de trabalho. Como Federici (2019, p. 68) aponta:

O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças – os trabalhadores do futuro –, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo capitalismo. Isso significa que, por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres que consomem sua vida e sua força em prol da produção da força de trabalho que move essas fábricas, escolas, escritórios ou minas.

Por meio de da divisão sexual do trabalho imposta e naturalizada dentro da família, o capital não só obscureceu a relevância do trabalho doméstico na reprodução social e, conseqüentemente, na apropriação capitalista da **mais valia** produzida pelos proletários, mas também foi transformado em um suposto atributo e desejo natural das mulheres, que elas fazem “por amor” (FEDERICI, 2019). É por esse motivo que Federici (2019, p. 72) ressalta que “[...] a família, como a conhecemos no Ocidente, é uma criação do capital para o capital, como uma instituição que deveria garantir a quantidade e a qualidade da força de trabalho e o seu controle.”

Ao identificar uma suposta vocação adequada à natureza” feminina no trabalho doméstico e em trabalhos de cuidado, cria-se uma identificação binária de valores de gênero que perpetua noções limitantes do modo adequado que cada gênero deve se comportar em sociedade.

A autora Biroli (2018) aponta que mesmo quando são inseridas no mercado de trabalho formal, as mulheres acabam limitadas às profissões consideradas femininas, que, geralmente, incluem o cuidado e possuem uma baixa remuneração. Mesmo nesse contexto, as mulheres não são dispensadas do trabalho doméstico, o que gera uma sobrecarga. As que possuem vantagens econômicas, em geral, optam por terceirizar esse trabalho a outras mulheres mais pobres.

Seguindo essa lógica, percebe-se que os estudos oferecidos por essas

instituições levavam a dois caminhos, estes já mencionados neste trabalho. Um seria a inserção no ambiente familiar para desempenhar de maneira eficaz os papéis incumbidos à mulher, enquanto o outro seria o magistério, que era escolhido por poucas, uma vez que o anseio das famílias abastadas era que suas filhas pudessem casar com bons partidos da sociedade. As mulheres que escolhiam pelo magistério ou até mesmo por trabalharem em casa de famílias abastadas visavam à emancipação e/ou ascensão financeira. Cabe ressaltar que as mulheres que ocupam os postos de trabalhos mais vulneráveis – empregadas domésticas – são obrigadas a deixar seus filhos à mercê da sua própria sorte, em creches, escolas, instituições assistencialistas públicas ou privadas, aos cuidados de irmãos que, por vezes, são apenas alguns anos mais velhos etc.

Posto isso, foi possível compreender que a práticas regidas pelas Escolas Domésticas estruturaram e/ou interiorizaram nas educandas um *habitus* de gênero que corroborava com o pensamento da sociedade da época. Pensamento no qual a mulher apenas poderia desenvolver papéis que historicamente foram destinados a elas, corroborando assim o pensamento de subalternização dos papéis ligados à mulher.

A mulher seria sempre vista como aquela que deveria estar por trás do homem, desempenhando suas funções em casa ou as que estavam ligadas diretamente à maternidade. Como é afirmado por um trecho escrito na Revista “A Violeta”:

As mães competem preparar os filhos para as eventualidades do futuro, ensinando-lhes carinhosa e suavemente a vida. [...] as ricas e as pobres deverão ter com eles o intuito benéfico e, sem contestação, proveitoso, de os aperceber de coragem e de experiência, fazendo-os trabalhar, desprezando veleidades, poupando o dinheiro adquirido, fazendo o entender que todas as condições da vida sejam alegres, honestas, sãos, fortes de espírito para poderem sinceramente amar a família, a pátria, a humanidade. (A VIOLETA, 1946, p.10).

Em síntese, a maioria das egressas pertencentes às classes menos favorecidas exercia papéis como domésticas e no mais galgavam alcançar o magistério. Esses eram espaços para desempenhar um papel que, de certa forma, era visto com bons olhos. Para as moças filhas das elites regionais, adquirir conhecimento poderia render bons casamentos e bons costumes, o que era louvável diante da sociedade Mato-grossense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto os projetos das Escolas Domésticas no antigo Mato Grosso e foi iniciada a partir de documentos e produções selecionadas por meio de uma revisão sistemática. As informações coletadas apresentaram indícios de ao menos doze Escolas Domésticas, as quais foram posteriormente categorizadas como sete Escolas Domésticas, por entender que uma tinham ao menos cinco nomenclaturas diferentes no estado do antigo Mato Grosso, a saber todas as encontradas são:

QUADRO 15 – Escolas domésticas localizadas no antigo estado de Mato Grosso

ESCOLA	CIDADE
Escola Doméstica Maria Auxiliadora	Cuiabá
Escola Doméstica do Ginásio Coração de Jesus	Cuiabá
Escola Doméstica Dona Júlia	Cuiabá
Escola Noturna Popular Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Campo Grande
Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora	Campo Grande
Escola Agro Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora	Campo Grande
Escola Doméstica Nosso Lar anexa ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Campo Grande
Escola Doméstica das mulheres da selva-indígena	Campo Grande
Escola Doméstica Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo	Campo Grande
Escola Doméstica Roberto Simonsen	Campo Grande
Escola Doméstica Lagoa da Cruz	Campo Grande
Escola Doméstica Imaculada Conceição	Corumbá

Organização: SILVA, 2021.

A pesquisa promoveu um cotejo das instituições supramencionadas ao realizar

um mapeamento das instituições no antigo Mato Grosso, a partir de uma revisão sistemática, na qual foi possível localizar em bases de dados as pesquisas que tinham como objeto e/ou mencionavam essas escolas. Tal estratégia foi combinada com levantamento em documentos emitidos por *sites* oficiais, em especial por Diários Oficiais emitidos pela União.

Dentre essas sete escolas, esta pesquisa se deteve à análise de cinco, uma vez que, as cinco escolas selecionadas, foram encontradas em documentos oficiais e pesquisas acadêmicas, cuja fundação e consolidação convergem na intencionalidade de criação de um projeto cujo objetivo era oferecer ensino para moças pobres. Isso porque para fazer parte do projeto denominado Escola Doméstica, as educandas teriam de executar trabalho doméstico para a instituição na qual estivessem matriculadas. Deteve-se então em um campo de cinco Escolas Domésticas, a saber:

QUADRO 16 – Escolas domésticas: localidade/fundação e possível extinção

ESCOLAS	LOCALIDADE	FUNDAÇÃO	EXTINÇÃO
Escola Doméstica Dona Júlia	Cuiabá	1946	1949
Escola Doméstica Maria Auxiliadora	Cuiabá	1948	1977
Escola Doméstica Imaculada Conceição	Corumbá	1956	X
Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora	Campo Grande	1930-1940	X
Escola Doméstica Roberto Simonsen	Campo Grande	1948	1971

Organização: SILVA, 2021.

Constatou-se que as instituições que aderiram ao projeto mesclaram-se entre organizações públicas e privadas que compreendiam que a parcela mais pobre da população não tinha oportunidade de estudos, portanto, deveria receber preparação/formação para trabalhos subalternos na sociedade. Diante disso, as instituições aqui mencionadas ofereceram ensino a tal parcela que, de outra forma, não teria possibilidade de estudos.

Logo, a investigação indicou que ao finalizarem os estudos, as moças bolsistas se direcionavam diretamente a empregos que pudessem lhes oferecer algumas

condições de subsistência. Observou-se que uma parcela das moças ia trabalhar na casa das senhoras das classes mais altas, até mesmo nas casas das preconizadoras das instituições, tais como na ED Dona Júlia e outras moças, envolviam-se com as questões relacionadas ao magistério.

Posto isso, pode-se constatar que a intencionalidade da criação das escolas estava em disciplinar as moças mato-grossenses, referendando que aqueles que detinham o poder estivessem no controle sobre o ensino e sobre a sociedade.

Além disso, averiguou-se que em algumas instituições privadas existia a presença de duas classes sociais: as moças filhas das elites regionais e as moças pobres que eram bolsistas. Esse cenário apresentou indícios de que existiam conflitos entre as funções que lhes eram destinadas, uma vez que todos os trabalhos braçais eram realizados pelas moças bolsistas, enquanto as moças de elite apenas exerciam práticas que eram compostas pelo currículo.

Portanto, os currículos eram compostos, primordialmente, pelas disciplinas de corte, costura e leitura de poesias, a fim de promoverem um modo de ser mulher com base nas práticas que se engendravam na instituição. Como consequência, tais práticas estruturavam um *habitus* de gênero que moldava as mulheres da região e também da sociedade, tendo em vista que o papel da mulher era formar, educar e cuidar. Assim, a intenção dos colégios foi de aprimorar os conhecimentos a fim de disciplinarem e dirigirem as estudantes aos destinos que a sociedade e a família consideravam como ideais de mulher à época.

Ao se deparar com as questões pertinentes ao currículo, foi visto que para uma possível continuação da pesquisa, seria válido pesquisar se existem e se é possível encontrar os manuais utilizados para fundamentar os ensinamentos das moças. Pois, compreende-se que para normatizar as práticas entre as escolas um direcionamento, uma base, um *habitus* deve ser criado.

Por meio disso, novas pesquisas podem ser realizadas para que se possa aprofundar as temáticas relacionadas às escolas domésticas. Uma vez que, sua maior compreensão permitirá conhecer a respeito da educação feminina do antigo Mato Grosso.

Portanto, em face aos estudos, considera-se que os colégios que se consolidavam no período delimitado na pesquisa eram procurados pelas famílias para aprimorarem as condições domésticas e os dotes das moças, ou seja, numa perspectiva de manutenção e conservação da ordem vigente. Já no que tange às

moças desvalidas, as instituições se tornavam um meio de conquistarem “independência” profissional, ou melhor, exercerem um trabalho de baixa remuneração por serem mulheres e pobres.

Ainda que desse modo aparentemente gerasse uma falsa independência, uma vez que, como já citado, os trabalhos que lhes eram oferecidos eram de baixa remuneração e sempre em condições precarizadas, seu papel era viver para o outro, negando uma história de protagonista da sua própria existência.

Portanto, os trabalhos domésticos faziam parte da escolarização, do currículo e dos princípios que permeavam a sociedade mato-grossense. Dessa forma, essas escolas eram instituições usadas para formar e pregar os atributos que eram socialmente aceitáveis e associados às mulheres: o amor, o cuidado com o lar e a sensibilidade. Tais atributos se ligavam sempre ao trabalho do lar e do ensino, sendo que era nessas condições que as moças eram treinadas para que se enquadrassem, ou seja, diferentemente disso, eram vistas com maus olhos pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **No Castelo da História Só Há Processos e Metamorfoses, Sem Veredicto Final.** In: PASSETI, Edson. Kafka, Foucault: sem medos. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. P. 13-32.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil /** Dermival Saviani [et al.] - Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.75.

ALVES, Claudia. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI Jr, Décio. **Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”.** Uberlândia: EDUFU, 2012.

ALVES, Laci Maria Araújo. Breve ensaio sobre o processo de expansão escolar em Mato Grosso (1719-1946). **Coletâneas do Nosso Tempo**, Rondonópolis v.1, n.1 p. 7-25, 2011.

ALVES, Gilberto Luiz. **Educação e História em Mato Grosso: (1719-1864).** Campo Grande, Editora da UFMS, 1984.

AMARAL, Célia Chaves Gurgel do. **Fundamentos de Economia Doméstica: Perspectiva da Condição Feminina e das Relações de Gênero.** Fortaleza: EUFC, 2000.

ANDRADE, Antonia Kelly Gaioso; ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A Escola Doméstica do Colégio Auxilium de Anápolis/ Go-1938-1950: a criação, o ensino e o mercado de trabalho.** Disponível em: <http://45.4.96.19/bitstream/ae/1461/1/A%20ESCOLA%20DOM%C3%89STICA%20DO%20COLEGIO%20AUXILIUM%20DE%20ANAPOLIS%20TCC%20PRONTO.pdf>. Acesso em: 09 de agosto de 2020.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educ. Technol.**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.

ARGUMENTOS E EDUCAÇÃO. **Divisão Regional Do Brasil.** Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/414>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cadernos Pagu**, v. 27, p. 213–254, jul./dez. 2006.

AZZI, Riolando **As Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: cem anos de História.** São Paulo: Salesiana, 1999.

AZZI, Riolando Os salesianos no Brasil : a luz da história.cem anos de História. São Paulo: Salesiana, 1983.

AZZI, Riolando. **A restauração católica no Brasil.** 1920-1930. Parte 1. Síntese - Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v.4, n.10, 1977.

AZZI, Riolando. **Igreja Católica na formação da sociedade brasileira.** Aparecida: Santuário, 2008.

BACELLAR, Carlos. **Fontes Documentais**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

BARBOSA, Jane Cassia. **Escola Doméstica Maria Auxiliadora de Cuiabá: Escolarizar as mulheres para costurar, bordar e cozer (1951-1965)** / Jane Cassia Barbosa. —2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019.

BARBOSA, M. T. (2017). **Legião Brasileira de Assistência (LBA): o protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946)**. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Repositório Institucional UFPR.

BECKER, Maria de Lourdes. **Filhas de Maria Auxiliadora: 125 anos no Brasil**. Disponível em: https://pastoral.rsb.org.br/Noticia/144/Filhas-de-Maria-Auxiliadora-125-anos-no-Brasil?fb_comment_id=1322812714500427_1323244201123945. Acesso em: 06 de mar de 2021.

BIERKELUND, Gunn. Elisabeth. **Stratification and segregation**. Acta Sociologica, n. 35, p.47-62, 1992.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul a construção de um estado: Regionalismo e Divisionismo no sul de Mato Grosso**. Volume 1. Campo Grande MS; Ed. UFMS, 2009a.

BITTAR, Mariluce. O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e a Revista Ecos Juvenis: educação e imprensa feminina no sertão mato-grossense (1937-1945). **Revista Ensaios: “Renovações”**- nº4 vol. 2 – 2º semestre 2010.

BITTAR, Mariluce. Política de educação na região sul de Mato Grosso e a influência da congregação salesiana. Comunicação apresentada ao **VI Congresso Internacional da Brazilian Studies Association – BRASA**, Atlanta, Geórgia/USA, 4 a 6 de abril de 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: a crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Produção da Crença**. Contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denice Bárbara Cattani. São Paulo: Unesp, 2004.

- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BOURDIEU, Pierre; DELSAUT, Yvette. O costureiro sua grife: contribuição para uma teoria da magia. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**. 3. ed. reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.p. 115-190.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (1970).
- BRITZ, Adriana Espíndola. **Episódios da trajetória de Oliva Enciso**: a gênese de instituições educativas filantrópicas e profissionalizantes não estatais no sul do antigo Mato Grosso (1930-1970). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. P. 294. 2020.
- BRITZ, Adriana Espíndola. **A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande, 2014, 202p.
- BUTLER, Judith. **Deshacer el Género**. Barcelona: Edições Paidós Ibérica, 2004.
- CAMARGO, KENIA GUIMARÃES FORQUIN. **O catolicismo ultramontano**: um estudo sobre a instrução feminina no Colégio Sant'Anna no findar do século XIX até meados do século XX. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/K%c3%aania-Guimar%c3%a3es-Furquim-Camargo.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2021.
- CAMPESTRINI, Hidelbrando. **História de Mato Grosso do Sul**. 6 ed. ver. e ampliada. Instituto Histórico e Geográfico de mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.
- CARMONA, C. U. de M. Fundamentos dos mercados futuros. *In*: CALLADO, A. A. C. (Org.) **Agronegócio**. São Paulo: Atlas, 2009.
- CAVALCANTE, Else. História de Mato Grosso. 3. Ed. rev. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato, 2013.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Pierre Bourdieu sobre gênero e educação. **Revista Ártemis**. N.1. João Pessoa- PB, 2004.
- CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011
- COLÉGIOS VICENTINOS. **As vicentinas**. Disponível em: <https://www.colegiosvicentinos.com.br/noticia/1838-200-anos-das-Irmas-Vicentinas>. Acesso em: 17 de Jun de 2021.
- COSTA, Camila Parente da. **O livro do lar**: a economia doméstica como proposta de educação para as mulheres brasileiras, em meados do século XX. Disponível em: http://uece.br/eventos/jihlfeclesc/anais/trabalhos_completos/363-18358-02102017-160204.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2021.
- CUNHA. Fátima. **Filosofia da escola nova**: do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: EDUFF, 1986.

- DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da Revolução**. São Paulo: Elefante, 2019.
- FERREIRA, Nilce Vieira.; GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Organização inicial do ensino profissionalizante feminino em Uberaba/MG: economia rural doméstica (1953-1962)**. Revista HISTEDBR Online. n.51, p.252-265, jun. 2013.
- GOMES, Nailza. Grupos escolares e a ampliação da docência feminina em Cuiabá-MT durante a primeira república. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá-MT, vol. 4, n. 1, jan/jul., 2017.
- GONÇALVES, Ana Maria. **Educação secundária feminina em Goiás: intramuros de uma escola católica (Colégio Sant'Anna – 1915/1937)**. Araraquara, 2004. 220p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.
- GOULART, Ivone. **Asilo Santa Rita de Cuiabá: releitura das práxis educativas femininas católicas (1890-1930)**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/instantes_e_memoria_na_historia_da_educacao.pdf#page=165. Acesso em: 15 de março de 2021.
- HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- IAMAMOTO. Marilda. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. 40º ed. São Paulo: Cortez.2014.
- INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO. Anuário Matogrossense: **Uma Obra dedicada ao Progresso do Oeste Brasileiro**. Gráfica olímpica editora –Rio de Janeiro -Brasil 1957.
- KITCHENHAM, B., 2004, procedures for Perfoming Systematic Reviews, Techinal Report, Departament of Computer Science Keele University, Keele.
- LAHIRE, Bernard. **Campo (Verbetes)**. In: CATANI, Afrânio Mendes.; NOGUEIRA, Maria Alice.; HEY, Ana. Paula.; MEDEIROS, Cristina de. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração-** a família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 252p.
- LOPES, Ivone Goulart. **O projeto educativo das Salesianas na Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, Campos/RJ, e a tessitura da identidade da professora católica: 1937 – 1961 / Ivone Goulart Lopes ; orientadora: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. – 2013. 294 f. : il. (color.) ; 30 cm.**
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula** In: Mary Del Priore (Org.). História das mulheres no Brasil. (10ª ed.). (P. 607-639). Contexto. (Trabalho original publicado em 1997).
- Mary Del Priore (Org.). **História das mulheres no Brasil**. (10ª ed.). (P. 447-480). Contexto. (Trabalho original publicado em 1997).

- LOURO, Guacira Lopes; MAYER, Dagmar. **A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)**. Cad. Pesq: São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993.
- MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas** — entre a memória e o arquivo. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1996. (mimeo).
- MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recôndidos do mundo feminino. *In*: NOVAIS, Fernando Azevedo; SEVCENKO, Nicolau. **República: da Belle Époque á Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (Coleção História da Vida Privada no Brasil 3).
- MANOEL, Ivan. **O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico (1800 – 1960)**. Maringá: Eduem, 2004.
- MANOEL, Ivan. **Igreja e Educação Feminina (1859 – 1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: UNESP. 1996
- MATTOS, Ilmar R. **O Tempo Saquarema**. A formação do Estado Imperial São Paulo, Ed. Hucitec, Prêmio Literário Nacional, 1986
- MENDES, Raimundo Teixeira. **A preeminência social e moral da Mulher**. Rio de Janeiro: Empreza Brasil, 1908.
- MESTRINER, Maria Luiza. A intrincada relação histórica entre a assistência social e a filantropia no Brasil. *In*: STUCHI, Carolina G. PAULA, Renato F. dos S. PAZ, Rosângela D. (Org.). **Assistência Social filantropia: cenários contemporâneos**. São Paulo: Veras, 2012.
- MORAES, Thais Palmeira. **O atendimento à criança pobre, abandonada e sem-família e Corumbá (MT): 1904-1927**. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.
- NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (2015). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e Educação**. 4. Ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.
- OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino. **Campo Grande e a Rua 14 de Julho: tempo, espaço e sociedade**. 182f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, 2003.
- OLIVEIRA, Stella Sanches de. **Implantação e organização do curso ginasial no Sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)**. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.
- ORTIZ, Fernanda Ros. **A Escola Normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961)**. – Campo Grande, MS: UFMS, *Campus* de Campo Grande, 2014. p. 167.
- PASSOS, Guiomar de Oliveira; GOMES, Marcelo Batista. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.347-366 jun. 2012.
- PENTEADO, Yara. **Auxiliadora setenta anos**. Campo Grande: Ruy Barbosa, 1996.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio histórica** de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINSKY, Carla. Bassanez. (2018). **Mulheres dos anos Dourados**. In: M. Del Priore (Org.). História das mulheres no Brasil. (10ª ed.). (P. 607-639). Contexto. (Trabalho original publicado em 1997).

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PRIORE, Del Mary. **História das mulheres no Brasil**./Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi Pinsky (coord. de textos). – 10. Ed., 7º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Caminhos e fronteiras: vias de transporte no extremo oeste do Brasil. p. 99- 138. In: GOURLARTI FILHO, Alcides; QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó (Org.) **Transportes e formação regional: contribuições à história dos transportes no Brasil**. Dourados: Editora UFGD, 2011.

Ribeiro, Betânia de Oliveira Laterza, 1961- “Na luta pela vida, úteis a si e à pátria” [recurso eletrônico]: **Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte (1919-1947)** / Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, José Carlos Souza Araújo. – Uberlândia: EDUFU, 2021. 241 p.: il. (Coleção História, Pensamento e Educação. Série Novas Investigações; v. 10).

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RODRIGUES, Andréa Gabriel F. **Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)**. Natal, 2006. p. 308.

SÁ, Nicanor Palhares, SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos. (Org.) **Instantes & memória na história da educação** /– Brasília-DF: Inep; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006. 286 p.: il.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3825626/mod_resource/content/1/Saffioti%20%281978%29%20A_Mulher_na_Soc_Classes.pdf. Acesso em: 09 de maio de 2021.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas. N.35. p. 192-200, set.2009.

SANTOS, Alisolette Antonia Weingartner dos. **Movimento Divisionista em Mato Grosso do Sul (1889-1930)**. 1. Ed. Porto Alegre: Edições Est, 1995.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **A imprensa pedagógica e a educação de escravos e libertos na corte imperial: impasses e ambiguidades da cidadania na Revista Instrução Pública (1872-1889)**. In: Cadernos de História da Educação - nº. 4 - jan./dez. 2005, p. 15.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SESI, Serviço Social da Indústria. **Catálogo SESI 50 anos: Mato Grosso do Sul**, 1998.

SILVA, Daniel Neves. "Primeira República"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/primeira-republica.htm>. Acesso em 17 de Jul de 2021.

SILVA, Gabriella Moura; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Formação feminina na escola doméstica dona Júlia – Cuiabá-MT (1946-1949). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020).

SILVA, Gislaine Crepaldi. Revista a Violeta e a Profissionalização da Mulher. **Profiscientia**- Periódico Multidisciplinar do IFMT- Campus Cuiabá, n. 10, 2019.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. **INFORMARE** - Cad Prog Pós-Grado Ciolnf., v.I, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SILVA, Jovam Vilela da. **A Divisão do Estado de Mato Grosso: Uma Visão Histórica - 1892- 1977.** – Cuiabá: EdUFMT, 1996.

SILVA, Palloma Victoria Nunes e. **A Escola Doméstica de Brazópolis: educação profissional feminina nas montanhas mineiras (1927–32)**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.20>

SOUZA, Henrique Castriciano de. Conferência realizada sobre Educação da Mulher no Brasil. **A República**. Natal, RN: Typografia do Instituto. 23 de jul. 1911.

SOUZA, Marilsa Aparecida Alberto Assis. **O Orfanato Santo Eduardo e a assistência às crianças pobres em Uberaba - MG (1920-1964)**. 2018. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

TEIXEIRA, Ariadne Souza. **Estratégias de escolarização das famílias de grupos do agronegócio de Mato Grosso do Sul: leituras na teoria Bourdieusiana**. Ariadne Souza Teixeira – Campo Grande, MS: UFMS, *Campus* de Campo Grande, 2019. 204 p.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, jan./fev. 2006.

TODA MATÉRIA. **Divisão Regional Do Brasil**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/divisao-regional-do-brasil/>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros; MARTINS, Carlos Junior. O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e a Revista Ecos Juvenis: educação e imprensa feminina no sertão mato-grossense (1937-1945). **Revista Ensaios**, v. 2, n. 4, 2010.

UZUN, Julia Rany Campos, 1985. **Educar meninas para tirá-las dos perigos do mundo: o projeto religioso das Filhas de Maria Auxiliadora para a Primeira República (1892-1934)**. Campinas, SP : [s.n.], 2020.

VALLE, Pedro. **“A Divisão de Mato Grosso.”** – Brasília: Royal Court, 1996.

VELHO, Otávio. “A Rodovia Transamazônica, desenvolvimentos e debates paralelos”. In: **Capitalismo autoritário e campesinato**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. p. 197-202.

VIDAL, Diana Gonçalves; Carvalho, Marília Pinto de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. *In*: HISLDORF, Maria Spedo. (Org.) **Brasil 500 anos**: subseções em História da Educação. São Paulo: Edusp, 2001.

Zamboni, AB; Thommazo, AD; Hernandez, ECM; Fabbri, SCPF (2010) **StArt Uma Ferramenta Computacional de Apoio à Revisão Sistemática**. *In*: Conferência Brasileira de Software: Teoria e Prática - Sessão de Ferramentas. UFBA.

JORNAL/PERIÓDICOS

A CRUZ. **Departamento de Ação Social Arquidiocesana**: sua constituição, presidência, diretoria, conselho, secretariados. A Cruz, Cuiabá, 11 de fev. 1950. p. 1, col. 4-5.

CORREIO DO SUL. **A escola e o lar**. Campo Grande, Matto Grosso, Anno X, n.647, 15 de Abril de 1925. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=765600&pagfis=51>. Acesso em: 15 de fev. de 2021.

CRÔNICA. **Hemeroteca**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/docreader.aspx?bib=207110&pesq=escola%20dom%20estica&pagfis=2323>. Acesso em: 02 de fev. de 2021.

JORNAL DO COMMERCIO. Roberto Simonsen:1923-1949. Campo Grande. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 19 fev. 2021. *apud* BRITTEZ, Adriana Espíndola. **Episódios da trajetória de Oliva Enciso**: a gênese de instituições educativas filantrópicas e profissionalizantes não estatais no sul do antigo Mato Grosso (1930-1970). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. P. 294. 2020.

A VIOLETA. (1939, agosto 31). **Crônica**. A Violeta, Ano XXVII, (ed. nº255). UFMT, n. 34, 2016.

A VIOLETA. (1945, fevereiro e março). **Crônica**. A Violeta, Ano XXVII, (ed. nº317 e 318). UFMT, n. 34, 2016.

A VIOLETA. (1946, janeiro e fevereiro). **Opinião sobre a Escola Doméstica de Natal**. A Violeta, Ano XXVII, (ed. nº326-327). UFMT, n. 36, 2016.

A VIOLETA. (1946, janeiro e fevereiro). **Legião Brasileira de Assistência**. A Violeta, Ano XXVII, (ed. nº326-327). UFMT, n. 36, 2016.

A VIOLETA. (1947, março e abril). **A mulher Cuiabana**. A Violeta, Ano XXVII, (ed. nº326-327). UFMT, n. 36, 2016.

A VIOLETA. (1948, setembro 30). **Cultura Feminina**. A Violeta, Ano XXVII, (ed. nº344). UFMT, n. 34, 2016.

A VIOLETA. (1949, junho 29). **Crônica**. A Violeta, Ano XXVII, (ed. nº347). UFMT, n. 1, 2016.

A CRUZ. **Vestido e moda**. Aurélio Vital. A Cruz, Cuiabá, 25 nov. 1951. p. 1 col. 4-5. p. 3 col. 1-2.

A CRUZ. **D.A.S.A**. A Cruz, Cuiabá, 15 de jul. 1956. p. 1, col. 1-2, 5. p. 3, col. 4.

DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

CNSA HISTÓRICO. **Livro de fatos importantes e Crônicas (1926-1959)**. Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande, MT. S.d.

GENIC HISTÓRICO, **Livro de histórico e anotações sobre o Colégio Imaculada Conceição**. Corumbá, MT, [s.d].

INSTITUTO FILHAS DE MARIA AUXILIADORA. **Para que todos tenham vida e vida em abundância** – Linhas operativas da missão educativa das FMA. Roma: Instituto FMA, 2005. Disponível em:

<http://www.cgfmanet.org/Bd/Documenti/1050001_Por.zip>. Acesso em: janeiro de 2020.

REGIMENTO interno ou regulamento do Colégio Imaculada Conceição, 1944. Corumbá, MT, Estatuto ou regimento interno, 1944.

RELATÓRIO do Gymnasio “Imaculada Conceição”, 1940. Corumbá, MT, Relatório do Curso Ginásial 1940.

DOCUMENTOS PÚBLICOS (Leis, Decretos, mensagens presidenciais e regulamentos)

BRASIL. **Decreto Nº 11.470, de 3 de fevereiro de 1943**. Autoriza que o Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, com sede em Campo Grande, no Estado de Mato Grosso, funcione como colégio. Disponível em:

<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/125711-autoriza-que-o-ginasio-feminino-nossa-senhora-auxiliadora-com-sede-em-campo-grande-no-estado-de-mato-grosso-funcione-como-colugio.html>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 69.213, DE 16 DE SETEMBRO DE 1971**. Declara de utilidade pública a Escola Doméstica Maria Auxiliadora, com sede em Cuiabá, Estado de Mato Grosso. Coleção de Leis do Brasil – 1971. Câmara dos Deputados, Brasília, 1971.

BRASIL. Decreto-lei Nº 4.830, de 15 de outubro de 1942. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 17/10/1942, Página 15489 (Publicação Original).

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4830-15-outubro-1942-414830-norma-pe.html>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 525 de 1º de julho de 1938**. Institue o Conselho Nacional de Serviço Social e fixa as bases da organização do serviço social em todo o país. Coleção de Leis do Brasil – 1938. Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro, 1938.

Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-525-1-julho-1938-358399-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 11 de fev. de 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 9.403, de 25 de junho de 1946**. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil – 1945. Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro, 1945. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9403.html. Acesso em: 05 de set de 2020.

BRASIL. **EMÍLIO GARRASTAZU MÉDICI (1970-1974)**. Brasília, 89p. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/121#?c=0&m=3&s=0&cv=57&r=0&xywh=->. Acesso em: 27 de dez de 2021.

BRASIL. **ERNESTO GEISEL (1975-1979)**. Brasília, 155p. Disponível em:

<http://ddsnext.crl.edu/titles/123#?c=0&m=1&s=0&cv=154&r=0&xywh=825%2C1%2C3088%2C217727%2C553%2C1505%2C1061>. Acesso em: 28 de dez de 2021.

BRASIL. **GETÚLIO VARGAS (1933-1954)**. Rio de Janeiro, 1933, 164p. Disponível

em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/128#?c=4&m=0&s=0&cv=163&r=0&xywh=-163%2C466%2C2094%2C1476>. Acesso em: 03 de jan de 2022.

BRASIL. **GETÚLIO VARGAS (1933-1954)**. Rio de Janeiro, 1952, 279p. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/128#?c=0&m=5&s=0&cv=278&r=0&xywh=-24%2C442%2C1898%2C1338>. Acesso em: 27 de dez de 2021.

BRASIL. **HUMBERTO DE CAMPOS (1965-1967)**. Rio de Janeiro, 186p. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/130#?c=0&m=2&s=0&cv=185&r=0&xywh=-107%2C-208%2C1594%2C2388>. Acesso em: 02 de jan de 2022.

BRASIL. **HUMBERTO DE CAMPOS (1965-1967)**. Rio de Janeiro, 187p. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/130#?c=0&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1017%2C-300%2C3840%2C2707>. Acesso em: 26 de dez de 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827. Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-norma-pl.html. Acesso em: 25 de maio de 2021.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.html>. Acesso em: 25 jan. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original). Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 de março de 2021.

BRASIL. Ofício Nº2358 de 9 de julho de 1959. Escola Doméstica Nossa Lar. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 1959, n. 16.358, p. 45, 23 set. 1959.